



**ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
ПЕДАГОГА:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**PERSONAL AND PROFESSIONAL TEACHER'S  
COMPETENCE:  
THEORY AND PRACTICE**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ**

**НІКО  
Суми – 2026**

УДК 371: 373: 374: 376: 377: 378

ББК 74

О 75

Рекомендовано до друку Вченою радою  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
Протокол № 3 від «27» лютого 2026 р.

#### Редакційна колегія

**Серих Л.В.**, к. пед. наук., доцентка КЗ Сумський ОІППО (головний редактор)

**Бірюк Л.Я.**, д. пед. наук, професорка Глухівського НПУ ім. О. Довженка

**Вознюк А.В.**, д. психолог. наук, професорка КЗ Сумський ОІППО

**Грицай С.М.**, к. пед. наук, доцент, проректор КЗ Сумський ОІППО

**Ковтун Є.Ф.**, старша викладачка кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ Сумський ОІППО

**Коростіль Л.А.**, к. пед. наук, доцентка КЗ Сумський ОІППО

**Лузан Л.О.** к. пед. наук, проректорка КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

**Собко В.О.**, к пед. наук, доцентка Глухівського НПУ ім. О. Довженка

**Тихенко Л.В.**, к. пед. наук, доцентка КЗ Сумський ОІППО, директорка КЗ СОРОЦПО та РТМ

**Успенська В.М.**, к. пед. наук., доцентка Сумський ОІППО

**Чуркіна В.Г.**, к. мистецтв., доцентка, директорка департаменту Online Studies громадської організації «Міжнародна наукова гільдія»

**Шкурдода Л.О.**, викладачка кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ Сумський ОІППО

О 75

**Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика:** збірник наукових статей / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми: НІКО, 2026. 266 с.

**ISBN 978-617-7422-26-5**

*У збірнику наукових праць розміщені статті науковців, методистів, викладачів закладів вищої освіти, управлінців, учителів закладів загальної середньої освіти, викладачів закладів фахової передвищої, вищої освіти, вихователів закладів дошкільної освіти, керівників гуртків, методистів, завідувачів відділами, заступників директорів, директорів закладів позашкільної освіти з актуальної проблеми формування та розвитку особистісно-професійної компетентності педагога.*

*На шпальтах збірника наукових праць розкриваються педагогічні, професійні, соціальні, філософські, управлінські, психологічні, методичні характеристики особистісно-професійної компетентності педагогів дошкільної, початкової, загальної середньої, позашкільної, професійної, фахової передвищої, вищої освіти.*

*Матеріали конференції стануть у нагоді науковцям, керівникам закладів освіти, викладачам, учителям, вихователям, керівникам гуртків, педагогам, методистам, студентам – усім, кого цікавить проблема формування та розвитку особистісно-професійної компетентності педагога.*

**ISBN 978-617-7422-26-5**

*Редакція не несе відповідальності за зміст текстів і не завжди поділяє думки їх авторів*

© Серих Л. В., 2026

© КЗ СОІППО, 2026

© Суми, НІКО, 2026

## ЗМІСТ

1.	<b>Бех Іван Дмитрович</b> ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ ТА ОРГАНІЗАТОРАМ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ	8
2.	<b>Алещенко Юлія Іванівна</b> РОЛЬ ПЛЕНЕРА В СИСТЕМІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ	9
3.	<b>Астахова Марія Сергіївна</b> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПЕДАГОГА ЩОДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	11
4.	<b>Бендюк Любов Іванівна</b> РОЗВИТОК ЦИФРОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНИХ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ	14
5.	<b>Богомаз Крістіна Сергіївна</b> РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	17
6.	<b>Бутенко Галина Олександрівна</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТУРИСТСЬКО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	20
7.	<b>Вертель Владислав Вікторович</b> ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНА ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	23
8.	<b>Вороніна Галина Леонідівна</b> РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ KEYС-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА	26
9.	<b>Грицай Алла Войтеховна</b> ІНТЕГРАЦІЯ ВИРОБНИЧИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ	29
10.	<b>Грицай Сергій Михайлович</b> ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	33
11.	<b>Грудій Михайло Володимирович</b> ВИКЛАДАННЯ КЕРАМІКИ В ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ	37
12.	<b>Декунова Зоя Володимирівна, Лавська Алла Михайлівна</b> ВІД МОНОЛОГУ ДО ДІАЛОГУ: ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ ЗАПАЛЮЄ ІНТЕРЕС ДО НАВЧАННЯ	39
13.	<b>Довгаль Ірина Іванівна</b> ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПЕДАГОГІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ	43
14.	<b>Дудка Людмила Іванівна</b> ВИХОВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	47
15.	<b>Єрмоленко Надія Іванівна</b> ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	50
16.	<b>Зенченко Тетяна Федорівна</b> ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ	52
17.	<b>Зимовець Олена Олексіївна</b> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ	55

18.	<b>Іноземцев Сергій Анатолійович</b> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	58
19.	<b>Кабенко Тетяна Володимирівна</b> СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА В ОСНОВІ АКТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	61
20.	<b>Качерова Ольга Георгіївна, Охрименко Діана Владиславівна</b> ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	65
21.	<b>Коваленко Тамара Іванівна</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ ДЛЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ТА ОСІБ, ЩО ТИМЧАСОВО ПЕРЕБУВАЮТЬ ЗА КОРДОНОМ	68
22.	<b>Ковальова Світлана Михайлівна, Медведєва Вікторія Вікторівна, Кирилук Наталя Володимирівна</b> МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙ: РОЗБУДОВА ЦИФРОВОЇ СИСТЕМИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	71
23.	<b>Ковтун Ірина Іванівна, Луган Олена Вікторівна, Кокорєва Юлія Борисівна</b> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК: КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ, КРЕАТИВНІСТЬ, КОМУНІКАЦІЯ, КОЛАБОРАЦІЯ (СПІВПРАЦЯ)	74
24.	<b>Ковтун Ірина Іванівна, Кайдалова Жанна Борисівна, Дрантусова Олена Миколаївна</b> КУЛЬТУРА ПІД ЗАХИСТОМ ТЕХНОЛОГІЙ: ОСВІТА В УКРИТТЯХ І ОНЛАЙН ЯК ПРОСТІР ЗБЕРЕЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ	76
25.	<b>Кода Світлана Василівна</b> ПІДГОТОВКА НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ	79
26.	<b>Кожем'якіна Ірина Володимирівна</b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	83
27.	<b>Колесник Світлана Миколаївна</b> ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ	86
28.	<b>Кондратенко Лариса Олексіївна</b> РОЗВИТОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ	89
29.	<b>Коростіль Лідія Анатоліївна, Панченко Світлана Миколаївна</b> ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ: ВІД ГЛОБАЛЬНИХ КОНЦЕПЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	92
30.	<b>Коршок Тетяна Василівна</b> ІНСТРУМЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	97
31.	<b>Косенко Олександра Петрівна</b> ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМ КУХАРЯМ	100
32.	<b>Котенко Світлана Василівна</b> ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	103
33.	<b>Латіфова Неллі Григорівна</b> ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА	106
34.	<b>Малишев Віктор Володимирович, Габ Ангеліна Іванівна, Шахнін Дмитро Борисович</b> ФОРМУВАННЯ НАНОТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	109
35.	<b>Малишев Віктор Володимирович, Габ Ангеліна Іванівна, Шахнін Дмитро Борисович</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	113
36.	<b>Малишев Віктор Володимирович, Сущенко Алла Михайлівна, Габ Ангеліна Іванівна</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ	117

37.	<b>Мельник Вікторія Вікторівна</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ	120
38.	<b>Метейко Алла Володимирівна</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ХІМІЯ»	123
39.	<b>Минтус Оксана Іванівна</b> ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГА ПТНЗ	128
40.	<b>Міньковська Тетяна Вікторівна</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	132
41.	<b>Назаренко Наталія Анатоліївна</b> ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	136
42.	<b>Ніколаєнко Михайло Сергійович</b> КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБИГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	139
43.	<b>Ніколаєнко Наталія Анатоліївна, Ніколаєнко Михайло Сергійович</b> РОЛЬ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	142
44.	<b>Овсієнко Наталія Миколаївна</b> ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ ТА ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7 КЛАСУ	146
45.	<b>Овчаренко Людмила Миколаївна</b> SMART-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПТНЗ	147
46.	<b>Онищенко Марина Геннадіївна</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	151
47.	<b>Павленко Ірина Миколаївна</b> ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ	154
48.	<b>Павленко Ірина Миколаївна</b> ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАТИЧНІЙ ГАЛУЗІ	157
49.	<b>Панченко Світлана Миколаївна, Загулін Вадим Євгенійович</b> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НОВИХ ПІДХОДІВ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»	160
50.	<b>Перлик Вікторія Володимирівна</b> БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – ГОЛОВНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	164
51.	<b>Підгайна Олена Олександрівна, Ковтун Єлизавета Федорівна</b> ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	167
52.	<b>Пінчук Діана Миколаївна</b> ЦИФРОВА КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: НОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	171
53.	<b>Пліско Даниїл, Чуркіна Дарина</b> ЛАНДШАФТНИЙ ДИЗАЙН ТА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	174
54.	<b>Пройдакова Інна Миколаївна</b> ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	176
55.	<b>Прядко Любов Олексіївна</b> НЕБАЖАНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ	179

56.	<b>Радько Алла Володимирівна</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА	182
57.	<b>Радько Алла Володимирівна, Паламарчук Тетяна Володимирівна</b> ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗБАР'ЄРНОГО ПРОСТОРУ У СУМСЬКОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДИТИНИ) №36 «ЧЕРВОНЕНЬКА КВІТОЧКА» СУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ	186
58.	<b>Ребрик Роман Михайлович</b> ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ФІЗИКИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ	189
59.	<b>Ребрик Юлія Олексіївна</b> АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО НАПОВНЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ КУРСІВ ТА ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE	192
60.	<b>Рева Тетяна Володимирівна</b> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ЧЕРЕЗ ІГРОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАСОБАМИ КОРЕКТУРНИХ ТАБЛИЦЬ	196
61.	<b>Рибалка Людмила Данилівна</b> ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА КРАЄЗНАВЧОГО ХАРАКТЕРУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	199
62.	<b>Северин Віктор Миколайович</b> РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ	203
63.	<b>Сєрих Лариса Володимирівна, Сєрих Тетяна Миколаївна</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА – ІНТЕГРОВАНИЙ ПОКАЗНИК ВЛАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	206
64.	<b>Скрипченко Ірина Михайлівна</b> ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ПРЕДМЕТА «ГЕОГРАФІЯ» ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЛЮСАР З РЕМОНТУ КОЛІСНИХ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ»	211
65.	<b>Стрижак Алла Михайлівна</b> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ З ПРЕДМЕТУ «ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ»	214
66.	<b>Успенська Валентина Миколаївна</b> ЧОМУ ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ Є ФОРМУВАЛЬНИМ	216
67.	<b>Федоренко Людмила Іванівна</b> СТЕП–АЕРОБІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	220
68.	<b>Хоруженко Тетяна Анатоліївна, Притика Віталій Олександрович</b> ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ «АСТРА КОНСТРУКТОР МЕБЛІВ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ	223
69.	<b>Царицина Ганна Олексіївна</b> УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	226
70.	<b>Чкана Ярослав Олегович</b> ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	229
71.	<b>Чуркіна Вікторія Григорівна</b> УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН У НАВЧАННІ ЯК СТРАТЕГІЧНА ОСНОВА СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО АРТ-ХАБУ	232

72.	<b>Шакотько Євген Вікторович, Курок Віра Панасівна</b> AI-КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	235
73.	<b>Шевердіна Олена Миколаївна, Надоля Ольга Геннадіївна, Янущець Олена Миколаївна</b> АРТПРАКТИКИ ТА ВЕЛНЕС-ПРАКТИКИ НУШ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	236
74.	<b>Шевченко Оксана Анатоліївна</b> СТВОРЕННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ ХМАРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	239
75.	<b>Шевченко Тетяна Олександрівна</b> СКЛАДОВІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК СУЧАСНІ ОСВІТНІ ФЕНОМЕНИ	242
76.	<b>Шейко Галина Дмитрівна</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	245
77.	<b>Шерстюк Лідія Василівна</b> ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ДОМІНУЮЧА УМОВА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ	250
78.	<b>Шищенко Інна Володимирівна</b> ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: КЕЙСИ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	253
79.	<b>Шкурдода Людмила Олександрівна</b> ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНОСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ	257
	<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>	260

## **ВІТАННЯ**

учасникам, гостям та організаторам  
X Ювілейної Всеукраїнської науково-методичної практичної конференції  
доктора психологічних наук, академіка,  
директора Інституту проблем виховання НАПН України  
**ІВАНА ДМИТРОВИЧА БЕХА**

Шановні організаторів, учасники та гості X Ювілейної конференції!

Приємно вітати вас із відкриттям щорічної Всеукраїнської науково-методичної конференції!

Це вже стало традиційним, що наші науковці, керівники закладів освіти, методисти, учителі, керівники гуртків, педагоги щороку проводять свій науковий форум для обговорення результатів проведеної науково-дослідної, практичної, методичної роботи.

Українське суспільство сьогодні терпить навалу російських військ на територію України, згідно з цим повномасштабне вторгнення ставить перед сучасним світом гострі питання, що стосуються інформаційних, деструктивних інформаційних впливів. Стабілізатором та випереджувальним фактором може виступати сучасна освіта як важлива складова формування свідомого громадянина держави в сучасному середовищі; здатна актуалізувати питання упровадження нових підходів до освіти, забезпечити високий рівень освіченості майбутніх педагогів, підвищення майстерності фахівців у всіх її проявах, готовності до пошуку нових знань, нестандартних креативних рішень, глибоку внутрішню залученість до освітнього процесу.

Переконаний, що науково-методична практична конференція, яка є ювілейною цього року в КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, розглядатиме змінені підходи до освіти, питання цифрової трансформації освіти, які полягають у розв'язанні низки ключових проблем: забезпечення формування сучасної людини – людини з інноваційним цифровим мисленням, інноваційною культурою, спроможної забезпечити в Україні дослідницько-інноваційний тип прогресу та побудову суспільства знань; утвердження в освіті принципу людиноцентризму – максимальне наближення навчання й виховання здобувача освіти до її сутності, здібностей і врахування його особливостей, що буде сприяти максимальному саморозвитку й самореалізації особистості впродовж життя.

Із повагою і гордістю ставлюся до всіх учасників, авторів публікацій, до вас, друзі. Всі ви є наполегливими ентузіастами, не байдужими до гострих проблем сьогодення, відданими науковому пошуку, а це є запорукою якісної та плідної як наукової, так і подальшої практичної діяльності. Сподіваюся, що сьогоднішня конференція сприятиме формуванню та вдосконаленню наукової думки, виробленню нових концептуальних підходів у справі теоретико-методологічного та науково-методичного супроводу компетентнісного, діяльнісного підходів, кричного мислення.

Упевнений, що на конференції прозвучить велика кількість цікавих та оригінальних доповідей і ми почуємо нові імена молодих педагогів, яким завдяки наполегливій праці, накопиченим знанням і прагненню до самовдосконалення вдасться приєднатися до спільноти видатних представників педагогічної науки.

Бажаю вам приємного та результативного наукового спілкування на цьому заході, творчих успіхів, здоров'я, миру і добра! Упевнений, що результати X Ювілейної Всеукраїнської науково-методичної практичної конференції стануть рушійною силою на шляху до поліпшення якості національної освіти і науки України; розбудови суспільства, укріплення безпеки та стабільності в нашій державі.

*З повагою,*  
**Іван Дмитрович Бех, директор Інституту проблем виховання НАПН України**

**Алещенко Юлія Іванівна,**  
викладач вищої категорії, викладач-методист  
Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д. Бортнянського,  
член Національної спілки художників України

## **РОЛЬ ПЛЕНЕРА В СИСТЕМІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розкрито поняття «пенер», особливості пенерного живопису, позначені форми творчої праці з учнями.

**Ключові слова:** пенер, пенерний живопис, практика, учень, художник.

**Постановка проблеми.** Можливості розвитку творчого потенціалу дитини в повній мірі надає додаткову освіту, яка останнім часом поряд із загальноосвітньою школою активно включається в процес виховання і розвитку дітей. Художня школа, школи естетичного виховання, надаючи дітям можливість спробувати себе в різних видах діяльності, орієнтує на вибір професії і сприяє появі індивідуальної, професійно-цільової спрямованості. Розвиток творчо активної особистості неможливо розвивати тільки старими засобами, а тому так важливі сьогодні пошуки нових резервів. Крім освоєння основної навчальної програми в дитячій художній школі в учнів є можливість спробувати себе в ролі художника – пенериста.

**Мета дослідження** – дослідити вплив пенеру на творчість учнів, їх вміння реалізовувати пенерні замальовки.

**Виклад основного матеріалу.** Щороку, на початку літа в художній школі та школах естетичного виховання починається захоплюючий період літньої практики – пенер. В цей час учні прощаються з аудиторіями і виходять під керівництвом педагога на свіже повітря.

Пенер це французьке слово *plein air* і означає «відкрите повітря» – робота живописця на природі. Живопис в умовах пенеру також має свою специфіку і свої цілі. Можна виділити два види живопису на пенері: швидкий етюд («наліпок») і тривалий етюд.

Швидкий етюд («наліпок») – спеціальний вид живопису на пенері. Мета – використання основних кольорово-тонових відносин, він дуже швидкий, головне – відчуті і передати стан. Такий вид етюдів краще виконувати олійними фарбами, де головну роль буде мати складність замішування кольорів, їх наносять великими швидкими, часто фактурними мазками. Найбільш поширена для роботи на пенері акварель. Для швидкого етюдів добре підходить техніка «А ла прима», де аквареллю пишуть по заздалегідь змоченому листу, вливаючи один відтінок в інший.

Тривалий етюд має на меті передачу «стану» мотиву, але як і тривала замальовка, являє собою цілісний, закінчений твір. Тут характерні і композиційні закономірності, і перспективні побудови, плановість, загальна тональність і колорит етюдів.

Найважливішим завданням у етюдів сприйняти і передати загальний колорит, що відображає природний стан природи. Для того щоб піти від малюнка і відчуті загальний стан мотиву, художник дивиться на природу через вії, зображення втрачає свої чіткі обриси, що дозволяє йому побачити загальний тоновий стан.

Мета літньої практики (пенеру) – познайомити учнів з роботою на відкритому повітрі, дати основні уявлення про закони пенеру, навчити застосовувати знання, отримані в класі, в роботі на пенері. Естетичне відношення до природи формує моральне відношення до неї. «Природа, навколишня дійсність є невичерпними джерелами натхнення як для зрілого майстра, так і для початківця живописця. Чим глибше діти пізнають об'єктивні закони природи, життя, тим більше у них накопичується знань і навичок для прояву індивідуальності. Постійна практична робота з природою розвиває творчі можливості, формує реалістичне світосприйняття»[1].

Природа вчить дитину моральній поведінці, завдяки гармонії, красі, вічному оновленню, строгій закономірності, пропорціям, різноманітності форм, ліній, фарб. В процесі роботи на повітрі

діти поступово приходять до розуміння того, що добро у відношенні до природи полягає у збереженні і примноженні її багатства, у тому числі – краси, а зло полягає в нанесенні їй збитку, в забрудненні довкілля. Робота на пленері створює умови для об'єднання дітей в єдиний творчий колектив. Встановлення міжособистісних відносин, доброзичливий мікроклімат в групі створюють особливу емоційну атмосферу. Зайняття на пленері допомагає дитині знайти своє місце в колективі, адаптуватися до конкретної соціокультурної ситуації зі збереженням своєї індивідуальності, отримати можливість розкрити свої таланти.

Деякі моменти, що передбачають появу пленерного живопису, можна простежити у творчості майстрів італійського Відродження і художників XVII століття. Однак по суті принципи пленеру набули поширення в першій половині XIX століття (Д. Констебл в Великобританії, А.А. Іванов в Росії). Англійський художник Д. Констебл писав пейзажні етюди з натури, намагаючись передати в них зміни погоди і атмосфери, хоча картини писалися в майстерні. В середині XIX століття прихильниками пленеру виступають майстри барбізонської школи, а також К. Коро, що працювали на відкритому повітрі. Найбільш повне втілення принципи пленеру знайшли в другій половині XIX століття в творчості майстрів імпресіонізму – К. Моне, К. Піссарро, О. Ренуара, А. Сіслея і інших. Саме тоді термін «пленер» починає широко використовуватися. У 1891 році К. Моне вступає на пленері в змагання з природою. Він створює серію етюдів-картин «Тополя» на березі річки Епт, працюючи одночасно на декількох мольбертах, прагнучи відобразити відтінки кольору і освітлення, невпинно змінюються залежно від часу доби і погоди [2]. Більшість майстрів образотворчого мистецтва вважає пленер вищою школою живопису. Заслужений діяч мистецтв України В. Чурсіна зазначає, що робота на пленері – це сумісна діяльність та навчання гурту художників, що проходить в атмосфері вільної співпраці. Така робота передбачає свою систему мислення, що акцентує почуття і характеризується орієнтацією на мистецьку якість, неповторність вибору мотиву, виявленням авторської індивідуальності [3].

У дитячому віці формується уявлення про навколишній світ, а також стереотипи, що заважають надалі професійному розвитку учня, художнього сприйняття. Наприклад, часто діти думають, що небо – біле, а хмари – блакитні, трава – зелена ... Без уважного спостереження за природою, спостереження з учителем, неможливо довести дитині, що сніг слід писати не однієї лише білою фарбою, що в ньому безлічі відтінків всього колірною спектру, в залежності від освітлення, пори року, погоди ...

Для кращого оволодіння прийомами живопису на пленері, ефективна система майстер-класів, за основними темами пленерної практики, в процесі проведення яких демонструється приватне вміння викладача виконувати етюд з натури від створення художнього образу. Майстер - класи, як система творчого показу і пояснювальна розповідь необхідної послідовності методично-грамотного ведення роботи, дає позитивні результати і стимулює творчу діяльність учня [2].

На сьогодні такий напрямок формування мистецького простору набуває великої потужності. Майже кожна область в Україні організовує пленери, учасниками яких є викладачі навчальних закладів. Це обмін досвідом, знайомство з фаховою технікою колег, натхнення від навколишньої краси, яке спонукає до творчості. Слід зазначити, що творчих учнів може виховати лише викладач, який сам є яскравою творчою особистістю, адже, «...щоб запалити когось, треба горіти самому». Роботи художника – це втілення свого внутрішнього світу, свого роду, діалог із глядачем. А коли глядачами є учні - вихованці, то це досить дієвий спосіб впливу на формування їхнього світогляду.

З огляду на специфічні особливості роботи, як живопису на відкритому повітрі, основні цілі занять спрямовані на придбання і розвиток в учнів наступних знань і навичок:

- вміння виділити цікавий мотив в навколишньому просторі, виділити головне і другорядне;
- вміння достовірно зображати спостерігається з натури, згідно із законами образотворчої грамоти;
- вміння порівнювати кольори натури ;

- вміння робити начерки, замальовки і етюди в різних жанрах в рамках роботи на пленері;
- вміння використовувати різноманітні графічні та живописні матеріали;
- використання етюдів пленеру, як основний, підготовчий матеріал до поточних навчальних завдань.

На пленері в процесі етюдів учень повинен поступово переходити від спільної роботи з викладачем до самостійної навчально-творчої діяльності. Для цього від завдання до завдання розрив між консультаціями педагога збільшується.

Завданнями навчально-творчої пленерної практики є: формування основ професійно-художнього сприймання пейзажу, розвиток просторового мислення, зорової пам'яті та здатності сприймати природу, вміння працювати «співвідношеннями», створювати виразно окреслені композиційні рішення в етюдах із природи, збирати додатковий матеріал для поточних навчальних завдань [2].

**Висновки.** На пленері діти навчаються бачити по-різному одну й ту ж місцевість і передавати це в своїх роботах, використовуючи різні прийоми. Підтримка інтересу в процесі навчання чому-небудь часто визначає результат. Відзначається дотримання балансу між самостійною роботою на пленері і навчальних моментів. Все це служить імпульсом до роботи, створювати атмосферу творчості.

#### **Список використаних джерел**

1. Кузін В.С. Методика викладання образотворчого мистецтва в школі: навч. посіб. К.: Вища школа, 2001. 176 с.
2. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: навч. посіб. К.: Генеза, 2012. 256 с.
3. Серих, Л.В. Вплив образотворчого мистецтва на розвиток особистості школяра. *Актуальні проблеми сучасної науки: Зб. наук. праць студентів, магістрантів та молодих дослідників.* Суми: СОІППО, 2014. С. 171-176.
4. Чурсіна В.І. Робота на пленері: проблеми теорії і творчої практики. *Мистецтвознавчі та культурні аспекти дизайну.* Х.: ХДАДМ, 2011. Вип. 5 С. 149–152.
5. Шевнюк О.Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. К.: Освіта України, 2017. С. 8–9.

**Астахова Марія Сергіївна,**

завідувач кафедри освітнього менеджменту та виховання,  
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», кандидат педагогічних наук

### **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ В РОБОТІ ПЕДАГОГА ЩОДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

**Анотація.** У статті розглянуто актуальні питання діяльності педагога щодо створення безпечного освітнього середовища в умовах сучасних суспільних викликів та воєнного стану. Проаналізовано деякі нормативно-правові засади забезпечення безпеки в закладах загальної середньої освіти. Окреслено основні напрями роботи вчителя та його роль у формуванні культури безпеки, розвитку відповідальної поведінки учнів у надзвичайних ситуаціях. Підкреслено важливість підвищення кваліфікації педагогів із питань безпеки та збереження життя і здоров'я здобувачів освіти.

**Ключові слова.** Безпека, освітнє середовище, вчитель, заклад освіти, дитячий травматизм.

**Мета дослідження** – охарактеризувати основні функції та дії вчителів щодо створення безпечного освітнього середовища та профілактики дитячого травматизму в умовах сучасних загроз.

**Аналіз наукових джерел** засвідчив, що феномен «освітнє середовище» досліджували Г. Балл, І. Бех, В. Зязюн, Н. Максимова, В. Рибалка, Р. Семенова та ін.; безпечне освітнє середовище досліджували І. Баєва, Г. Васянович, В. Духневич, Н. Кириленко, З. Сіверс, С. Совгіра та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із пріоритетів роботи закладів освіти на сучасному етапі суспільних відносин є створення безпечного освітнього середовища, яке визначається у Законі України «Про повну загальну середню освіту» як «сукупності умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди» [5].

У зв'язку з цим одним із завдань усіх учасників освітнього процесу, в залежності від повноважень та обов'язків, є створення та підтримка безпечного освітнього середовища, формування нових поглядів, цінностей і поведінки з метою виховання в них культури безпеки, запобігання небезпекам для їхнього життя й здоров'я [5]. Під час військової агресії роль безпечного середовища та відповідного освітнього компоненту зростає, бо впливає на формування в учнів відповідальної моделі поведінки в надзвичайних ситуаціях.

З 17.01.2026 набули чинності зміни до Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо запровадження заходів безпеки в закладах загальної середньої освіти. З метою організації безпечного перебування учасників освітнього процесу на території та в приміщеннях закладу загальної середньої освіти засновник і керівник такого закладу відповідно до їхніх повноважень вживають комплекс заходів для запобігання та/або припинення заподіяння шкоди учасникам освітнього процесу, зокрема щодо: визначення правил доступу і перебування учасників освітнього процесу та інших осіб на території та в приміщеннях закладу загальної середньої освіти; огороження території закладу загальної середньої освіти та ін. [3]. Звісно, ці заходи повинні забезпечити управлінці, однак це впливає на створення безпечного освітнього середовища і на роботу педагога.

Кабінет Міністрів України 14.01.2026 затвердив перелік небезпечних предметів і речовин, з якими заборонено перебувати на території та в приміщеннях закладів загальної середньої освіти. До переліку входять, зокрема, вогнепальна, пневматична та холодна зброя (ножі, луки, арбалети, кастети, нунчаки тощо) і її імітації (макети, муляжі, пристрої та іграшки), боєприпаси, вибухові та піротехнічні предмети, пристрої для відстрілу гумових куль, газові балончики, електрошокери, спецзасоби (кайданки, гумові та пластикові кийки), інструменти (молотки, викрутки, дрилі, пили, газові пальники), легкозаймисті речовини, наркотичні та психотропні речовини, алкоголь, тютюнові й електронні сигарети, пристрої для споживання тютюнових виробів без їхнього згоряння, а також енергетичні напої. Водночас заборона не поширюється на предмети, які використовуються в освітньому процесі, господарській діяльності школи, шкільних музеях, а також під час спортивних і виховних заходів – за умови контролю відповідальних осіб [4]. Це рішення було ухвалено з метою підвищення безпеки учасників освітнього процесу та вносить певні доповнення в профілактичну діяльність учителя.

Важливо зазначити, що основні питання та напрямки роботи педагога включають наступні: фізична безпека (дотримання інструкцій безпеки, знання місць укриття, організація навчання під час повітряних тривог, надання домедичної допомоги тощо), психосоціальна підтримка (впровадження методів першої психологічної допомоги, арт-терапії, ігрових методик для зниження рівня страху та стресу в дітей тощо), підтримання позитивного психологічного клімату (розвиток емоційного інтелекту, формування середовища без насильства, дискримінації та булінгу, підтримка ненасильницької комунікації тощо); інформаційно-змістовий компонент (пояснення дітям травмуючого досвіду відповідно до віку, ознайомлення з положеннями інформаційної безпеки та медіаграмотності); взаємодія (активна співпраця з батьками, залучення їх до процесів відновлення безпечного простору тощо).

На безпечне освітнє середовище впливають: 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 дитини у: безпеці, допомозі та підтримці; збереженні та підвищенні її самооцінки; пізнанні та діяльності; розвитку здібностей і можливостей [7].

Важливим аспектом побудови ефективного безпечного середовища є профілактика дитячого травматизму. У системі роботи педагога профілактика дитячого травматизму реалізується через наступні напрями діяльності: *освітня* (реалізація через безпековий компонент освітніх галузей, інтеграція через інші навчальні предмети), *позаурочна та позакласна* (виховна робота класного керівника; діяльність органів учнівського самоврядування, агітбригад тощо), *заходи з безпеки* (Дні цивільного захисту, тижні безпеки дорожнього руху, День безпечного Інтернету тощо); *методична* (розробка протоколів безпеки, інструкцій з безпеки, пам'яток для учнів та батьків тощо); *соціальне партнерство* (взаємодія з батьками, громадськими організаціями, державними установами тощо).

У класичній структурі дитячого травматизму виділяють наступні види дитячого травматизму: побутовий (60%); вуличний (пов'язаний та не пов'язаний з транспортом) – 15%; шкільний (8%); спортивний (9%); інший [2], однак в умовах війни, враховуючи тривале дистанційне навчання в Харківському регіоні, шкільний травматизм майже відсутній.

Згідно зі статистикою на першому місці за поширеністю знаходяться побутові травми. Друге місце займає транспортний травматизм. Причинами травм можуть бути порушення правил та інструкцій з безпеки, небажання виконувати вимоги безпеки, нездатність їх виконати. Небезпеки та загрози воєнного стану вносять корегування в зміст виховної профілактичної діяльності вчителя, а саме врахування наступної тематики: інформування учасників освітнього процесу щодо дій в умовах воєнного стану та надзвичайних ситуацій, правила безпеки дитини під час евакуації, у надзвичайних ситуаціях, як уберегти дитину від мін та вибухівки, види вибухонебезпечних предметів та ознаки замінованих територій, дії до прибуття допомоги при травмуванні міною, як діяти під час атаки із застосуванням хімічної зброї, засоби індивідуального захисту, допоміжні матеріали для надання домедичної допомоги, правила поведінки в зоні бойових дій та інші.

В умовах формування агресивного інформаційного простору й переходу до свідомого інформаційного суспільства виникає необхідність навчитися розпізнавати та критично оцінювати маніпулятивні впливи, що здійснюються через глобальну мережу та засоби масової інформації; вивчити правові та етичні норми використання цифрових технологій та сервісів; оволодіти навичками безпечного користування ресурсами в цифровому просторі; навчитися застосовувати відповідне програмне забезпечення для захисту цифрових пристроїв, персональних даних та електронних освітніх ресурсів від небажаного контенту. На рівні особистості, інформаційна безпека – це захист комплексу інформаційних прав особистості, на рівні суспільства – це створення належних умов для розбудови в Україні інформаційного суспільства з перспективою його переростання у суспільство знань [6].

Працівники КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» підходять комплексно в системі підвищення кваліфікації педагогів з питань профілактики дитячого травмування, а саме розглядається наступна тематика: нормативно-правові засади створення безпечного освітнього середовища; здоров'язбережувальна діяльність; дії учасників освітнього процесу в надзвичайних ситуаціях, безпечні умови навчання та праці; комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків; дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу; навчання учасників освітнього процесу правилам безпечної поведінки особистості; формування навичок уникнення потенційних ризиків і небезпек; Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти (наказ МОЗ України від 25.09.2020 № 2205); урахування регіональної специфіки

(організація системи безпеки освітнього середовища школи, облік небезпек і можливих надзвичайних ситуацій конкретного регіону (міста, області, району); система створення безпечних умов життєдіяльності учасників освітнього процесу; профілактика всіх видів травмування на уроках, в позаурочний час; розслідування нещасних випадків; надання долікарської допомоги; інформаційна безпека особистості, кібербезпека; нормування дій учасників освітнього процесу в умовах введення воєнного стану та виникнення надзвичайних ситуацій (з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та професійної діяльності вчителя конкретного фаху) [1, с. 625].

**Висновки.** Отже, створення безпечного освітнього середовища є комплексним завданням, що потребує поєднання управлінських рішень і професійної діяльності педагога. В умовах воєнного стану зміст профілактичної роботи розширюється та потребує оновлення форм і методів навчання безпечної поведінки. Ефективність безпекової діяльності залежить від системності, міжвідомчої взаємодії та готовності вчителя до нових викликів.

#### **Список використаних джерел**

1. Астахова М.С. Сучасні проблеми створення безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції 16 – 18 березня 2023 р. м. Харків. Харків, 2023. С. 623–625.

2. Полищук Л. М. Аналіз профілактичних заходів щодо зниження шкільного травматизму. *Молодий вчений*. 2016. № 11.1 (38.1). С. 81–85.

3. Про внесення змін до Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо запровадження заходів безпеки в закладах загальної середньої освіти: Закон України від 18.09.2025 № 4609-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4609-20#Text>

4. Про затвердження переліку небезпечних предметів і речовин, з якими особам заборонено перебувати на території та в приміщеннях закладу загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 14.01.2026 № 70. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/70-2026-%D0%BF#Text>

5. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

6. Топчій О. Складові інформаційної безпеки неповнолітніх як об'єкти правового регулювання та правового впливу. *Інформаційне право*. № 1. 2019. С. 143–144.

7. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. : 2018. 56 с.

**Бендюк Любов Іванівна,**

учитель хімії та географії КЗ «Конотопський ліцей № 12»  
Конотопської міської ради Сумської області

## **РОЗВИТОК ЦИФРОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ СУЧАСНИХ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ**

**Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність формування цифрово-педагогічної компетентності вчителя природничих дисциплін в умовах цифровізації освіти та трансформації освітнього середовища. На основі аналізу наукових джерел і узагальнення педагогічного досвіду визначено структурні компоненти цифрово-педагогічної компетентності та окреслено практичні шляхи її розвитку в процесі викладання хімії й географії в закладі загальної середньої освіти. Представлено результати системного використання сучасних онлайн-сервісів у змішаному та дистанційному форматах навчання.

**Ключові слова:** цифрово-педагогічна компетентність, змішане навчання, онлайн-сервіси, професійний розвиток педагога, цифровізація освіти.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти України характеризується інтенсивними процесами цифрової трансформації, що охоплюють не лише технічне оновлення освітнього середовища, а й переосмислення професійної ролі вчителя. Пандемія COVID-19 та тривалий воєнний стан виступили каталізаторами переходу до дистанційних і змішаних форматів навчання, що актуалізувало потребу в системному розвитку цифрових компетентностей педагогів.

У цих умовах учитель перестає бути виключно джерелом знань і дедалі більше виконує функції організатора цифрового освітнього простору, модератора пізнавальної взаємодії та наставника в інформаційному середовищі. Це зумовлює необхідність формування цифрово-педагогічної компетентності як інтегративної професійної якості.

Особливої актуальності проблема набуває в контексті викладання природничих дисциплін, де цифрові технології відкривають можливості для моделювання процесів, візуалізації складних явищ, роботи з геоданими, організації дослідницької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Нормативним підґрунтям розвитку цифрових компетентностей в Україні є «Концепція розвитку цифрових компетентностей» [2], у якій цифрова компетентність трактується як здатність особистості впевнено, критично та відповідально застосовувати цифрові технології у професійній та суспільній діяльності. Важливо, що в документі акцент зроблено не лише на технічному аспекті, а й на критичному мисленні, безпеці та етичному використанні цифрових ресурсів.

В. Ю. Биков [1] розглядає цифрову трансформацію освіти як системний процес, що передбачає створення відкритого освітнього середовища. Учений наголошує, що цифрові технології мають інтегруватися в структуру освітнього процесу як його органічна складова, а не функціонувати фрагментарно. Такий підхід дозволяє розглядати цифровізацію не як тимчасову адаптацію, а як стратегічний напрям розвитку освіти.

Н. Морзе та В. Вембер [3] визначають цифрово-педагогічну компетентність як багаторівневе утворення, що охоплює технологічні, методичні та комунікативні аспекти діяльності вчителя. Автори підкреслюють, що ефективність цифровізації залежить не стільки від наявності технічних засобів, скільки від педагогічно виваженого їх використання.

Міжнародні аналітичні матеріали OECD [5] доповнюють зазначені положення, акцентуючи увагу на необхідності формування в педагогів умінь створювати цифровий контент, забезпечувати захист персональних даних та використовувати технології для підтримки інклюзивного навчання.

С. R. Graham [4] обґрунтовує концепцію змішаного навчання як оптимального поєднання очної та онлайн-взаємодії. Вчений доводить, що ефективність такого формату залежить від продуманого педагогічного дизайну та чіткого розподілу функцій між традиційними й цифровими формами роботи.

Аналіз джерел дозволяє виокремити ключові складники цифрово-педагогічної компетентності: інформаційно-медійну грамотність, комунікацію в цифровому середовищі, створення цифрового контенту, забезпечення цифрової безпеки та педагогічне проєктування цифрових освітніх практик.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та практичне узагальнення досвіду розвитку цифрово-педагогічної компетентності вчителя природничих дисциплін.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наукові підходи до визначення цифрово-педагогічної компетентності;
- конкретизувати її структурні компоненти в контексті викладання природничих дисциплін;
- охарактеризувати практичні аспекти інтеграції онлайн-сервісів;
- з'ясувати їх вплив на ефективність освітнього процесу.

Дослідження здійснювалося протягом 2022–2024 років у закладі загальної середньої освіти в умовах змішаного та дистанційного навчання. До роботи було залучено учнів 7-10 класів.

Використано комплекс методів: аналіз і узагальнення наукової літератури; педагогічне спостереження; аналіз навчальних продуктів учнів (презентацій, проєктів, результатів онлайн-

тестування); анкетування щодо навчальної мотивації; педагогічну рефлексію результатів упровадження цифрових інструментів.

На основі теоретичного аналізу та педагогічного досвіду цифрово-педагогічну компетентність доцільно розглядати як єдність трьох компонентів:

Технологічний компонент передбачає володіння апаратним і програмним забезпеченням, хмарними сервісами та спеціалізованими цифровими ресурсами, здатність працювати з хмарними середовищами та спеціалізованими ресурсами для предметного навчання.

Методичний компонент полягає у здатності здійснювати педагогічний дизайн цифрового уроку: визначати доцільність використання інструментів, інтегрувати їх у логіку заняття, диференціювати завдання, забезпечувати міжпредметні зв'язки.

Рефлексивний компонент забезпечує аналіз результативності використаних технологій та коригування методики на основі отриманого зворотного зв'язку.

Таким чином, цифрово-педагогічна компетентність виступає не сукупністю технічних навичок, а системною професійною якістю.

Ефективним інструментом є інтерактивна періодична система елементів P-Table, яка розширює можливості традиційного вивчення хімії. Сервіс надає інформацію про електронну будову, фізичні властивості, історію відкриття елементів, що сприяє дослідницькому підходу.

У 7-8 класах ресурс використовується для формування навичок пошуку та аналізу інформації; у 9-10 класах – для дослідження закономірностей зміни властивостей елементів у періодах і групах на основі візуалізованих даних.

Організація співпраці здійснюється за допомогою сервісів Google Workspace for Education. Спільне редагування документів і презентацій у режимі реального часу сприяє розвитку командної взаємодії, відповідальності та академічної доброчесності. Онлайн-тестування через Google Форми забезпечує оперативний і прозорий контроль знань.

Платформа ClassTime використовується для діагностування й узагальнення матеріалу, а також для аналітики результатів у реальному часі, що дозволяє своєчасно виявляти прогалини у знаннях.

Інтерактивні онлайн-карти забезпечують точність нанесення об'єктів, можливість масштабування та оперативного редагування. Такий формат роботи підвищує якість картографічних умінь і зменшує технічні труднощі.

Проектна діяльність реалізується через створення спільних цифрових продуктів (презентацій, віртуальних путівників, економічних характеристик країн), що сприяє розвитку дослідницьких і комунікативних навичок.

Системне використання цифрових сервісів дозволяє перейти від репродуктивної моделі навчання до дослідницько-орієнтованої, у якій учень виступає активним суб'єктом пізнання.

Аналіз практики засвідчив позитивний вплив системного використання цифрових інструментів:

- зростання навчальної мотивації;
- підвищення пізнавальної активності;
- оптимізацію часу на організаційні та перевірочні етапи уроку;
- розвиток інформаційно-цифрової компетентності та навичок командної роботи;
- забезпечення безперервності навчання в умовах змішаного формату.

**Висновки.** Отже, цифрово-педагогічна компетентність учителя природничих дисциплін є необхідною умовою ефективної організації сучасного освітнього процесу. Її розвиток передбачає поєднання технологічної грамотності, методичної доцільності та професійної рефлексії.

Системна інтеграція онлайн-сервісів у викладання хімії та географії сприяє підвищенню якості знань, розвитку дослідницьких умінь і формуванню ключових компетентностей учнів. Цифрові технології виступають інструментом розширення методичних можливостей учителя та реалізації компетентнісного підходу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням потенціалу штучного інтелекту та доповненої реальності у формуванні глибини засвоєння природничих понять.

#### **Список використаних джерел**

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація освіти і науки. Київ: ІТЗННАПН України, 2019. 304 с.
2. Концепція розвитку цифрових компетентностей : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/167-2021-p>.
3. Морзе Н. В., Вембер В. П. Цифрова компетентність педагогічних працівників. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 1–15.
4. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Handbook of blended learning. San Francisco : Pfeiffer, 2013. P. 3–21.
5. OECD. Teachers' digital competence. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://surl.li/cxixfb>

**Богомаз Крістіна Сергіївна**,  
асистент вчителя, логопед КЗ «Дніпровська середня школа № 2»,  
аспірант четвертого курсу Сумського державного  
педагогічного університету імені А.С. Макаренка

### **РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**Анотація.** У статті розглянуто напрями розвитку культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС. Основну увагу зосереджено на психологічній підтримці сімей, які виховують дітей з РАС, розуміння батьками проявів аутизму, формування комунікативних навичок та навичок самообслуговування дітей з РАС, а також академічне навчання та соціалізацію.

**Ключові слова:** розлади аутистичного спектру, культура батьківства, сім'я, яка виховує дітей з розладами аутистичного спектру, засоби.

**Постановка проблеми.** Нині в Україні активно впроваджується інклюзивна освіта. Усі діти, які мають особливі освітні потреби, в тому числі і діти з розладами аутистичного спектру (далі РАС), мають можливість навчатися у закладах загальної середньої освіти разом зі своїми однолітками, але для цього необхідно створити безпечне, комфортне середовище.

Основними учасниками освітнього процесу Нової української школи є діти, вчителі та батьки. Якщо їхня взаємодія буде побудована на принципах партнерства, то інклюзія буде ефективною. Наразі багато уваги приділяють впливу батьків, які виховують дітей з РАС на соціалізацію таких дітей. Принагідно зауважимо, що батьки можуть стати як механізмом допомоги, так і певним бар'єром у цьому процесі. Для того, щоб цього не трапилось необхідно формувати культуру батьківства в родині таких дітей.

**Метою статті** є розкриття напрямів розвитку культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування культури батьківства є актуальною проблемою сьогодення. У загальній педагогіці ми знаходимо дослідження у працях таких учених, як О. Тюття, О. Вілкова, О. Глушич, Л. Повалій, Н. Максимовська та ін. У спеціальній педагогіці проблемі формування окремих аспектів культури батьківства у сім'ях, які виховують дитину з РАС присвячені праці Є. Давоян, О. Іванової, К. Мілютіної, О. Борисенко, М. Химко, Є. Янкюнас, Х. Зінчик, Т. Скрипник, О. Сторожук, Г. Хворової та ін. Не дивлячись на наявність наукових доробок, багато питань виявляються ще нез'ясованими.

Аутизм є складним розладом розвитку нервової системи, що характеризується порушеннями соціальної взаємодії, вербальної і невербальної комунікації, стереотипною поведінкою, труднощами у взаємодії з оточуючим світом, які негативно впливають на соціалізацію

дитини. Працюючи з такими дітьми фахівці та батьки спільними зусиллями можуть розвинути їхню увагу, навчити способів спілкування з однолітками, а значить – адаптувати дитину з РАС до мінливих умов середовища.

Під спеціальним корекційно-розвиваючим середовищем слід розуміти внутрішньо сімейні умови, які створюються батьками і забезпечують оптимальний розвиток дитини з РАС. Особливу увагу слід приділяти позитивному впливу близьких на дитину, створенню адекватних умов для навчання не лише в освітньому закладі, але і вдома.

Сім'я дитини з РАС - це цілісний організм, який розвивається за єдиними законами, так само як і родини дітей з нормотиповим розвитком.

Дитина з РАС є причиною особливих хвилювань батьків. Саме тому батьки часто соромляться специфіки розвитку власної дитини, приховують це від родичів та знайомих. Відчуття неповноцінності, провини, із за народження особливої дитини, пов'язаної з розвитком, навчання, упродовж життя переслідують батьків, особливо матерів.

Дослідниця Є. Давоян, вивчаючи особистісні особливості батьків дітей з РАС, виокремлює присутність у них специфічних особливостей: аутистичні риси, підвищена систематизація, нейротизм, психотизм, неадекватність емоційних реакцій, висока конфліктність, неконтактність, егоцентричність, егоїстичність, байдужість, особистісна тривожність, депресія тощо. Відповідно формування культури батьківства у таких сім'ях має брати до уваги зазначені риси. Це свідчить про те, що самі батьки у першу чергу потребують психологічної допомоги, що значно ускладнює взаємодію педагогів з такими родинami.

Ці прояви у батьків впливають на весь процес психологічної підтримки батьків: просвітництво, психологічну підтримку та допомогу, терапевтичну роботу з батьками (подружні пари), з їх глибинними особистісними проблемами.

Дослідник О. Сторожук, на основі факторного аналізу емпіричних даних виявив шість типів батьківського ставлення до дітей з РАС:

- примусова соціалізація,
- прийняття та піклування,
- співпраця,
- інфантилізація батьків,
- емоційний симбіоз,
- відторгнення хвороби [3].

Розвиток культури батьківства у родинах дітей з РАС передбачає формування особистісних новоутворень, покликаних забезпечити створенню вдома корекційно-розвиваючого середовища, як важливого чинника соціального розвитку дітей.

В основу роботи з сім'єю, яка виховує дитину з РАС мають бути покладені такі принципи:

- 1) єдності діагностики і корекційно-педагогічного процесу;
- 2) тісної співпраці між батьками і фахівцями, батьками та дітьми;
- 3) урахування глибоко специфічних інтересів дитини з РАС;
- 4) врахування провідної діяльності [1].

Варто зазначити, що більшості батьків осіб з особливими освітніми потребами властиве специфічне ставлення до дитини. Досить часто всі їхні зусилля зосереджуються на збереженні здоров'я дитини, а особистісний розвиток дітей є недостатнім. Батьки висувають поступливі, а насправді інфантильні вимоги до дитини. Переважним стилем виховання дітей з психофізичними порушеннями є гіперопіка.

Серед основних труднощів і проблем, що найчастіше проявляються у поведінці і діях батьків, спостерігаються наступні:

- батьки не приймають проблеми дитини з РАС;
- батьки неадекватно оцінюють стан та перспективи розвитку дитини;
- батьки не бачать свої ролі в реалізації освітнього процесу;

- батьки недостатньо компетентні щодо особливостей інклюзивної та спеціальної освіти;
- батьки нехтують пропозиціями з боку фахівців закладу освіти [2].

У значної частини батьків проявляється відгородженість від зовнішнього світу та небажання йти на контакт із соціумом, що також ускладнює роботу. Тому слід враховувати вибір стратегії поведінки, починаючи з розуміння емоційного стану батьків. Педагогам слід розуміти, що передумовою ефективних відносин, в першу чергу, є емпатія. Тобто здатність бачити світ очима іншої людини, відчувати її переживання і потреби, розуміти емоційний стан. А в інклюзії ефективні стосунки є чи не найголовнішим фактором прогресу у взаємодії між педагогами та батьками.

Теми консультацій для батьків дітей з РАС охоплюють прийняття діагнозу, методи корекції поведінки, розвиток комунікації та соціальну адаптацію.

Найважливішою формою роботи, як показує практика, виступає організація консультацій батьків таких дітей. Це дозволить навчити батьків створенню структурованого середовища вдома, уникнення сенсорних перевантажень, подолання проявів агресії у дітей з РАС та розвиток навичок самообслуговування.

Відповідно до результатів проведеного емпіричного дослідження нами було виокремлено такі напрями роботи з батьками дітей з РАС: психологічна підтримка сімей, які виховують дітей з РАС; розуміння батьками проявів РАС та специфіки поведінки власної дитини; комунікація та розвиток навичок самообслуговування дітей з РАС; академічне навчання та соціалізація дітей з РАС.

Перейдемо до конкретизації зазначених вище напрямів.

Психологічна підтримка сімей, які виховують дітей з РАС у першу чергу передбачає можливість «прийняття» звістки про порушення розвитку власної дитини та подолання особистих негативних емоційних реакцій. Важливим у цьому напрямі є профілактика подальшого емоційного вигорання батьків та пошук ресурсів для відновлення власних сил. Оскільки особлива дитина стає дуже часто «центром всесвіту» для такої матері, вона перебуває цілодобово з дитиною, то вигорання є неминучим. Для таких родин притаманним є соціальна ізоляція, відхід від спілкування з родичами та найближчим соціальним оточенням. З огляду на це, ефективним буде організація тісної взаємодії з іншими членами родини та родичами.

Розуміння батьками проявів розладу аутистичного спектру та специфіки поведінки власної дитини є не менш важливим напрямом, ніж попередній. Дуже часто батьки намагаються «нормалізувати» поведінку власної дитини з РАС, підвести її під якийсь шаблон чи стандарт. Якщо прояви аутистичних розладів дитина демонструє на вулиці, то батьки дуже від цього дуже страждають, відмовляються взагалі виходити з дитиною на вулицю. З цією метою необхідно ознайомити батьків з причинами та методами корекції небажаної поведінки, агресії та самоагресії. У першу чергу, їх треба навчити зупиняти саморуйнівну поведінку. Дуже важливим є доведення до свідомості батьків шкідливості сенсорних перевантажень, які дестабілізують внутрішній світ дитини. Окрема увага має бути приділена організації безпечного та структурованого, передбачуваного простору вдома.

Комунікація та розвиток навичок самообслуговування дітей з РАС є засобом позитивної соціалізації. Батьків важливо навчити допомогти власній дитині запустити мовлення, розвинути і розуміти мовлення оточуючих. У більш складних випадках необхідно озброїти уміннями використовувати засоби альтернативної комунікації (жести, картки PECS). Навчання навичкам самообслуговування (туалет, одягання, гігієна) є засобом формування подальшої автономізації та самостійності дитини у майбутньому.

Не менш болісним для батьків дітей з РАС є академічне навчання та соціалізація дітей з РАС. З одного боку, академічне навчання виступає засобом соціалізації, а, з іншого, є проблемою у розвитку дитини. Це пов'язано з тим, що можливість опанування академічним навчання має свою ієрархію. За дослідженням американської вченої Джейн Айрес ця ієрархія полягає в наступному: вміння дитини давати адаптивну відповідь на небезпеку оточуючого середовища, моторне навчання (самообслуговування), сходиною академічне навчання.

**Висновки.** Отже, формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС є складним, динамічним процесом. Він має забезпечувати психологічну підтримку сімей, які виховують дітей з РАС, розуміння батьками проявів аутизму, формування комунікативних навичок та навичок самообслуговування дітей з РАС, а також академічне навчання та соціалізацію.

**Список використаних джерел**

1. Борисенко О.М., Музика С.В. Концепції і теорії причин виникнення розладу спектра аутизму. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць /* головний редактор Р.І. Благута. Львів: ЛьвДУВС, 2016. Вип.1. С.209-217.

2. Денищук І.П. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Вип. 69. 2023, С.80-90.

3. Сторожук, О. (2022). Особливості психологічних захистів батьків дітей з аутистичними розладами. *Психологічний часопис*, 8(5), 31–38.

**Бутенко Галина Олександрівна,**

доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,  
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТУРИСТСЬКО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності учнів. Уточнено зміст поняття професійної компетентності та визначено її основні структурні компоненти. Окреслено педагогічні умови формування професійної компетентності студентів у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку професійної компетентності як складової особистісно-професійної компетентності майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** професійна компетентність; учитель фізичної культури; інклюзивна освіта; туристсько-рекреаційна діяльність.

**Постановка проблеми.** Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України зумовлюють зростання вимог до професійної компетентності педагогів, зокрема в контексті реалізації ідей інклюзивної освіти. Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах різноманітних форм рухової активності, серед яких важливе місце посідає туристсько-рекреаційна діяльність.

Інклюзивна туристсько-рекреаційна діяльність має значний потенціал для соціалізації, фізичної реабілітації, формування позитивної самооцінки та підвищення якості життя дітей з різними порушеннями розвитку. Водночас ефективна організація такої діяльності потребує від учителя фізичної культури не лише фахових знань і практичних умінь, а й сформованої професійної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти.

Аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про наявність суперечності між зростаючою потребою закладів освіти у фахівцях, здатних організувати інклюзивну туристсько-рекреаційну діяльність, та недостатнім рівнем методичної й практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до виконання зазначених професійних функцій. Це зумовлює актуальність наукового

осмислення проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів до означеного виду діяльності.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування сутності та структурних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності учнів, а також визначення педагогічних умов її формування у процесі фахової підготовки.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

- проаналізувати наукові підходи до проблеми інклюзивного туризму та рекреаційної діяльності в освітньому середовищі;
- уточнити зміст поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури» в контексті інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності;
- охарактеризувати структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури;
- визначити педагогічні умови формування професійної компетентності студентів до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема інклюзивного туризму та рекреаційної діяльності в останні роки активно досліджується в наукових працях українських учених. У роботі Г. Кучер та О. Кравченко [1] інклюзивний соціально-реабілітаційний туризм розглядається як ефективний інструмент соціальної роботи у громаді, що сприяє інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство та підвищенню їх соціальної активності.

Ю. Павлова [2] акцентує увагу на оздоровчо-рекреаційних технологіях як чиннику покращення якості життя людини, підкреслюючи їх багатовимірний вплив на фізичний, психічний та соціальний стан особистості.

Перспективи розвитку інклюзивного туризму в Україні проаналізовано в дослідженні Л. Слатвінської [3], де обґрунтовано необхідність системного підходу до впровадження інклюзивних туристичних практик на державному та регіональному рівнях.

Психологічні аспекти реабілітації засобами інклюзивного туризму висвітлено у працях К. Чупіної [4], яка доводить значущість туристсько-рекреаційної діяльності для емоційного благополуччя та особистісного розвитку осіб з особливими потребами.

Важливе значення для дослідження мають також напрацювання С. Яковлевої [5] щодо індивідуалізації та диференціації навчання учнів з порушенням інтелекту, що є методологічною основою для організації інклюзивної діяльності в освітньому процесі.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню кількість досліджень, спрямованих на вивчення проблеми формування професійної компетентності саме майбутніх учителів фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності учнів, що й зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності розглядається нами як інтегративна особистісно-професійна характеристика, що відображає здатність і прагнення педагога ефективно планувати, організовувати та реалізовувати туристсько-рекреаційні заходи з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб усіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

У структурі зазначеної компетентності доцільно виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що відображає позитивне ставлення майбутнього вчителя до ідей інклюзії, усвідомлення соціальної значущості туристсько-рекреаційної діяльності та прагнення до професійного самовдосконалення;
- когнітивний, який охоплює систему знань з теорії інклюзивної освіти, адаптивної фізичної культури, основ туризму та рекреації, а також психофізіологічних особливостей учнів з різними нозологіями;

- діяльнісний, що передбачає сформованість практичних умінь і навичок планування, організації та проведення інклюзивних туристсько-рекреаційних заходів із застосуванням індивідуалізованих та диференційованих підходів [5];

- рефлексивно-особистісний, який характеризує здатність до самоаналізу власної професійної діяльності, емпатійність, толерантність і відповідальність за безпеку та психологічний комфорт учнів.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності потребує створення цілісної системи педагогічних умов у закладах вищої освіти, спрямованої на поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом професійної діяльності. Такі умови мають забезпечувати усвідомлення студентами соціальної значущості інклюзивної освіти, формування позитивної мотивації до роботи з учнями з особливими освітніми потребами та розвиток відповідних професійних компетентностей.

До ключових педагогічних умов належить інтеграція інклюзивної проблематики в зміст фахових дисциплін, зокрема теорії та методики фізичного виховання, адаптивної фізичної культури, основ туризму і рекреації. Це сприяє формуванню системних знань про психофізіологічні особливості учнів, принципи індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, а також безпечні способи організації туристсько-рекреаційних заходів в інклюзивному середовищі.

Важливою педагогічною умовою є використання активних та інтерактивних методів навчання, таких як кейс-метод, проєктна діяльність, ділові ігри, тренінги та моделювання професійних ситуацій. Застосування зазначених методів забезпечує набуття студентами практичних умінь прийняття педагогічно доцільних рішень, розвитку комунікативних навичок і здатності працювати в команді з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня.

Не менш значущою умовою є організація практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у формі їх безпосередньої участі в інклюзивних туристсько-рекреаційних заходах, що дає змогу закріпити теоретичні знання, набути досвіду педагогічної взаємодії та сформувати впевненість у власних професійних можливостях. Водночас розвиток рефлексивних умінь у процесі педагогічної практики сприяє усвідомленню результатів власної діяльності, самокорекції професійної поведінки та підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх педагогів.

Застосування оздоровчо-рекреаційних технологій у поєднанні з туристською діяльністю сприяє не лише фізичному розвитку учнів, а й формуванню соціальних навичок, розвитку комунікативної компетентності та підвищенню рівня психологічного благополуччя [2; 4]. Саме тому підготовка майбутніх учителів фізичної культури до такої діяльності має розглядатися як важлива складова їх особистісно-професійної компетентності.

**Висновки.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури до організації інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності учнів є актуальною педагогічною проблемою, що потребує комплексного теоретичного та практичного вирішення. Професійна компетентність розглядається як інтегративне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-особистісний компоненти.

Ефективність її формування забезпечується за умови цілеспрямованої організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці та експериментальній перевірці моделей формування професійної компетентності педагогів до інклюзивної туристсько-рекреаційної діяльності в умовах сучасного освітнього простору.

#### **Список використаних джерел**

1. Кучер Г., Кравченко О. Інклюзивний соціально-реабілітаційний туризм як складова соціальної роботи у громаді (на прикладі м. Умані). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2019. №2(45). С. 109–114.8.

2. Павлова Ю. Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини: монографія. Львів: ЛДУФК; 2016. 356 с.
3. Слатвінська Л.А. Перспективи розвитку інклюзивного туризму в Україні. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2020. №5. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1684>
4. Чупіна К.О. Реабілітація засобами інклюзивного туризму: психологічний аспект. Психологія та соціальна робота. 2021. № 1(53). С. 206–218.
5. Яковлева С.Д. Індивідуалізація і диференціація в процесі навчання учнів з порушеним інтелектом. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Ред. кол. І.С.Попович, С.І.Бабатіна, І.Р.Крупник та ін. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С.110-116.

**Вертель Владислав Вікторович,**  
керівник гуртка Центру еколого-натуралістичної творчості  
учнівської молоді Сумської міської ради,  
доктор філософії з освітніх, педагогічних наук

## **ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНА ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОВОЄННОГО РОЗВИТКУ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

**Анотація.** У статті проаналізовано стан еколого-натуралістичної освіти України в умовах воєнного та розглянуто конкретні перспективи повоєнного її розвитку у контексті професійної компетентності педагога.

**Ключові слова:** воєнний час, повоєнний розвиток, професійна компетентність педагога, еколого-натуралістична освіта.

**Постановка проблеми.** Воєнні дії, що тривають на території України, зумовили багатомірну кризу, яка виявила нові проблеми різного характеру та рівня складності. Збройна агресія спричинила суттєві трансформації у суспільно-політичному та соціально-економічному житті держави, що безпосередньо позначилося на функціонуванні системи освіти. У цих умовах особливої актуальності набуває професійна компетентність педагога закладу позашкільної освіти (далі – ЗПО), який виступає ключовою фігурою у забезпеченні стійкості, безперервності та якості освітнього процесу. Саме педагог ЗПО є носієм цінностей, знань і практичних умінь, що дозволяють адаптувати освітню діяльність до екстремальних умов та потреб здобувачів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Освітня галузь, маючи попередній досвід реагування на кризові явища 1990-х років, а також періоду пандемії COVID-19, продемонструвала відносну адаптованість до роботи в умовах воєнного часу [11]. Водночас зазначені події актуалізували низку нових викликів, що потребують нагального та комплексного розв'язання. Система позашкільної освіти України також опинилася в умовах суттєвих обмежень, однак засвідчила здатність до збереження функціональності та стійкості значною мірою завдяки професійній гнучкості, готовності до інновацій та високому рівню відповідальності педагогів, які оперативно змінювали форми, методи й зміст освітньої діяльності.

Проблеми організації освітнього процесу в ЗПО в умовах воєнного стану стали предметом наукового аналізу в працях А. Корнієнко [5, 6], В. Вербицького [2], О. Литовченка [7, 8], Л. Бондар і Л. Перепелиці [1]. Узагальнені в цих дослідженнях положення засвідчують необхідність цілісного підходу до відновлення та розвитку позашкільної освіти після деокупації територій і стабілізації безпекової ситуації. Водночас особливо наголошується на тому, що успішність цих процесів безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності педагогів, їхньої здатності працювати в умовах невизначеності, міждисциплінарності та підвищеного соціального запиту.

Воєнні дії призвели до руйнування або пошкодження значної кількості ЗПО на території України. Значна частина здобувачів позашкільної освіти втратила можливість отримувати освітні

послуги за місцем проживання та була змушена змінити місце перебування в межах країни або за кордоном [13, с. 108-120]. У таких умовах педагог ЗПО виконує не лише освітню, а й соціально-педагогічну, адаптаційну та підтримувальну функції, забезпечуючи збереження зв'язку дитини з освітнім середовищем. Суттєвим викликом стало також скорочення мережі ЗПО, що актуалізує потребу у педагогах, здатних працювати в умовах оптимізації ресурсів і поєднання кількох напрямів діяльності.

У період дії воєнного стану Міністерство освіти і науки України здійснює методичний супровід організації позашкільної освіти [14; 15]. У рекомендаціях щодо реалізації еколого-натуралістичної освіти (далі – ЕНО) у ЗПО акцентується увага на доцільності залучення дітей та їхніх батьків до догляду за домашніми тваринами, які постраждали внаслідок воєнних дій. Реалізація таких форм роботи потребує від педагога розвиненої емоційно-етичної, психолого-педагогічної та комунікативної компетентності, а також уміння створювати безпечне й підтримувальне освітнє середовище. Застосування корекційно-розвивальних занять і тренінгів із використанням арт-терапевтичних та ігрових методів [18] розширює традиційне розуміння професійної ролі педагога ЗПО.

Позашкільна ЕНО продовжує функціонувати в умовах дистанційного та змішаного навчання, адаптуючись до нових освітніх реалій. Це зумовлює підвищені вимоги до цифрової та методичної компетентності педагога, здатного ефективно використовувати онлайн-платформи, цифрові ресурси та інтерактивні інструменти для реалізації практико-орієнтованого змісту ЕНО. У контексті діджиталізації особливої актуальності набуває вміння педагога здійснювати моніторинг освітніх досягнень, індивідуалізувати освітні траєкторії та забезпечувати зворотний зв'язок з учасниками освітнього процесу.

Очевидним є те, що у повоєнний період у системі позашкільної освіти посиляться орієнтація на практичну складову. У цих умовах педагог еколого-натуралістичного напрямку має виступати провідником ідей сталого розвитку, екологічної безпеки та відновлення довкілля, поєднуючи освітню, виховну й громадянську складові професійної діяльності. Це передбачає оновлення програмно-методичного забезпечення та безперервний професійний розвиток педагогів відповідно до викликів часу.

З огляду на значні екологічні збитки, завдані війною, еколого-натуралістичний напрям потребує модернізації змісту ЕНО з урахуванням інтересів дітей і батьків. У цьому процесі педагог позашкільної освіти виступає суб'єктом формування екологічної культури та відповідальної громадянської позиції молодого покоління, що підсилює значущість його професійної компетентності.

Актуалізується проблема впорядкування мережі ЗПО еколого-натуралістичного напрямку. Вирішальним чинником має залишатися якість і зміст освітніх послуг, що безпосередньо залежить від рівня професійної майстерності педагогів та дотримання професійного стандарту педагога ЗПО [17]. Саме стандарт задає орієнтири для розвитку ключових компетентностей педагога в умовах суспільних трансформацій.

У період воєнного стану позашкільна ЕНО в Україні оперативно реагує на наявні виклики. Пріоритетним завданням є створення безпечного освітнього середовища [13, с. 108-120; 12, с. 30-32], що потребує від педагога високого рівня організаційної, правової та управлінської компетентності. Забезпечення рівного доступу до якісних освітніх послуг актуалізує необхідність удосконалення нормативно-правового забезпечення та впровадження сучасних освітніх технологій [9, с. 30-40; 3].

Першочерговим завданням є узагальнення умов розвитку позашкільної освіти з урахуванням викликів воєнного часу, а також розроблення Національної стратегії освіти і науки України за напрямом «Позашкільна освіта», що передбачатиме визначення стратегічних орієнтирів професійного розвитку педагогів [16; 4; 10, с. 14-25].

У період повоєнного відновлення держава має забезпечити ресурсні умови для розвитку позашкільної освіти, зокрема шляхом упровадження механізмів матеріального стимулювання

педагогів і підтримки їхнього професійного зростання. Процеси євроінтеграції в освітній сфері мають сприяти підвищенню якості педагогічної діяльності та розширенню можливостей професійної самореалізації.

**Висновки.** На сучасному етапі необхідно визначити тактичні та стратегічні кроки, які після Перемоги можуть бути оперативно реалізовані. Вважаємо, що викладені положення доцільно врахувати під час розроблення програми оновлення системи позашкільної освіти України з акцентом на професійну компетентність педагога як ключовий чинник її сталого розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондар Л. М., Перепелиця Н. В. Організація освітнього процесу в закладах позашкільної освіти Сумщини: виклики воєнного часу. *Позашкільна освіта Сумщини: регіональний аспект. Інформаційно-методичний збірник*. 2022. С. 8–12.

2. Вербицький В. В. Програма розвитку позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку в умовах повоєнного відновлення країни. *Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій*: матер. І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Кропивницький, 19 бер. 2024 р. / Кіровоградський обласний ЦДЮТ. Кропивницький, 2024. С. 11–14.

3. Інноваційний розвиток позашкільної освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичний посібник / за ред. В. В. Мачуського. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 223 с.

4. Концепція позашкільної освіти в умовах воєнного стану (Проєкт). *МОН України*. URL: <https://pou.org.ua/wp-content/uploads/Kontsepsiya-pozashkilnoyi-osvity-v-umovah-voyennogo-stanu.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).

5. Корнієнко А. В. Діяльність закладів позашкільної освіти в умовах воєнного стану. *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 19 грудня 2022 р. / Івано-Франківськ, 2022. С. 55–70

6. Корнієнко А. Освітня діяльність закладів позашкільної освіти в умовах бойових дій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2022. № 26 (1). С. 190–198. URL: <https://surl.li/ihisyg> (дата звернення: 15.01.2026).

7. Литовченко, О. Заклади позашкільної освіти України в умовах війни: освітня, просвітницька, громадська діяльність. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* 2022. Вип. 26. Кн. 1. С. 213–225. URL: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-213-225> (дата звернення: 15.01.2026).

8. Литовченко О. В. Актуальні аспекти діяльності закладів позашкільної освіти в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення. *Вдосконалення позашкільної освіти в умовах сучасних трансформацій*: матер. І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Кропивницький, 19 бер. 2024 р. / Кіровоградський обласний ЦДЮТ. Кропивницький, 2024. С. 32–34.

9. Модернізація організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти: методичний посібник / за ред. В. В. Мачуського. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 223 с.

10. Мосякова І. Ю. Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти : практико орієнтований посібник. Київ: Педагогічна думка, 2019. 713 с.

11. Освіта в незалежній Україні: розвиток та конкурентоспроможність: інформаційно-аналітичний збірник. Київ: МОН України, ДНУ ІОА, 2021. 450 с. URL: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Osvita-v-nezalezhnij-Ukraini-19.08.2021\\_FINAL-1-1.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Osvita-v-nezalezhnij-Ukraini-19.08.2021_FINAL-1-1.pdf).

12. Освіта в умовах воєнного стану інформаційно-аналітичний збірник / за ред. С. Шкарлета. Київ: МОН України, ДНУ ІОА, 2023. 64 с. URL: <https://surl.li/oebvtn>.

13. Освіта і наука України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. С. Шкарлета. Київ: МОН України, ДНУ ІОА, 2022. 358с. URL: <http://surl.li/klhvcw>.

14. Про забезпечення освітнього процесу в закладах позашкільної освіти під час дії воєнного стану: лист МОН України від 18.03.2022 № 1/3544-22. URL: <http://surl.li/tfyirse>.

15. Про організацію роботи закладів позашкільної освіти: лист МОН № 1/4142-22 від 14.04.2022. URL: <https://surl.li/pwqfyt> (дата звернення: 15.01.2026).

16. Просіна, О. В., Касьянова, О. В., Швень, Я. Л. Вектори розвитку позашкільної освіти як освітні тренди сучасності. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (2). С. 1–8.

17. Професійний стандарт педагога позашкільного навчального закладу. *НЕНЦ*. URL: <https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/19-11-230.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).

18. Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2022/2023 н. р.: лист МОН від 10.08.2022 № 1/9105-22. URL: <https://surl.it/yvoppf> (дата звернення: 15.01.2026).

**Вороніна Галина Леонідівна,**

доцент кафедри освітнього менеджменту та виховання  
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», кандидат педагогічних наук

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА**

**Анотація.** У статті розглянуто особливості розвитку особистісно-професійної компетентності вчителів мистецької освітньої галузі на курсах підвищення кваліфікації в процесі ознайомлення з кейс-технологією. Розкрито суть та можливості case-study як стимулу для професійного зростання педагога в контексті нових вимог до професійної діяльності.

**Ключові слова:** особистісно-професійна компетентність, підвищення кваліфікації, мистецька освітня галузь, кейс-технології, case-study.

**Постановка проблеми.** З початком повномасштабного вторгнення РФ післядипломна педагогічна освіта не призупиняє виконувати завдання вдосконалення освіти та професійної підготовки вчителів шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду

**Виклад основного матеріалу.** Проблема розвитку професійної компетентності вчителя обґрунтована основними положеннями низки нормативних державних документів, зокрема Законів України «Про освіту», «Про професійний розвиток працівників», Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Програми навчання та професійного розвитку працівників навчальних закладів», Концепції реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» тощо.

Основним напрямом підвищення кваліфікації вчителів мистецької освітньої галузі є розвиток професійних компетентностей. Спираючись на окреслені в професійному стандарті необхідні компетентності та вимоги до освітньо-педагогічної діяльності, скореговані воєнним часом, зауважимо, що в центрі уваги залишається особистісно-професійна компетентність.

Сучасна мистецька освіта висуває нові вимоги до професійної діяльності вчителя. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів) трактується як здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами освіти, та передбачає від учителя знань вимог результатів навчання за державними стандартами освіти; змісту мистецької освітньої галузі; методик й технологій моделювання змісту навчання тощо [3].

Так, завдання школи полягає не лише в ознайомленні учнівства з творами мистецтва, біографіями митців, а й у формуванні свідомого, критичного ставлення до культури як середовища існування. Важливим завданням учителя є усвідомлення поступу від академічного опановування технік до сучасного інтегративного підходу, орієнтованого на особистість – творця сенсів [1].

Сенс – сутність чого-небудь, значення, змісту; те, що відіграє особливу роль, має виняткове значення, силу; розумна підстава; рація; доцільність, корисність чого-небудь; мета, основне призначення чого-небудь, а також почуття, замисел [с.1307]. Поняття сенсу пов'язують з особистісним розумінням життя, що додає глибини та спрямованості людському існуванню, виступаючи своєрідним компасом. Розуміння сенсу на уроці мистецтва розгортається в контексті трактування підтексту, інтерпретації символу, тлумачення метафори, створення атмосфери, розуміння емоцій, організації співучасті дитини в процесі. Саме тому зміст мистецької освіти розглядається як триєдиний процес засвоєння мистецьких знань, умінь і навичок, естетичний розвиток та набуття досвіду творчої діяльності.

Визначаючи провідними стратегії варіативності та інтегративності в реалізації змісту художньої освіти та формуванні естетичної свідомості здобувачів освіти, Л.Масол наголошує, що саме вчитель є творцем психолого-педагогічних умов і процесу реалізації завдань художньо-естетичної освіти, бо він проєктує способи педагогічної взаємодії, планує форми, методи та прийоми розвитку культуротворчих здібностей, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей учнів та учениць [2].

Навчання вчителів предметів мистецької освітньої галузі на курсах підвищення кваліфікації спрямоване на розвиток здатностей добирати та використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти, застосовувати інтегрований підхід до досягнення обов'язкових результатів навчання. Такі навички ХХІ століття, як критичне мислення, креативність, уміння працювати в команді та цифрова грамотність, є не просто трендом, а необхідністю для успішного життя учнів та учениць. Однією з ефективних технологій, що дозволяє формувати ключові навички сучасності шляхом оновлення методичних підходів, є кейс-технологія, застосування якої дозволяє школярам та школяркам не тільки опинитися в умовах, максимально наближених до реального життя, а й стати співучасником творчого процесу. Упровадження цієї технології на уроках мистецтва не лише активізує діяльність дітей, а й стає потужним стимулом для професійного зростання самого педагога.

Кейс-технології (case-study) або метод ситуаційного аналізу – це метод навчання, заснований на аналізі реальних або змодельованих ситуацій (кейсів), які потребують аналізу, обговорення та пошуку оптимального рішення.

Розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс кейс-технологія набула популярності в 90-х роках минулого століття. У вітчизняній педагогіці різні аспекти використання кейс-методу в освітньому процесі розкривали науковці Л. Зданевич, Т. Кошманова, Л. Данильчук, В. Нечерда, Т.Новицька, Ю.Сурмін, Ю. Шапран, В.Шарко та інші, однак у контексті підготовки та професійної діяльності вчителів мистецької освітньої галузі цей метод не став предметом окремого наукового аналізу.

Науковець Ю. Сурмін розглядає технологію «case-study» насамперед як педагогічний інструмент, що поєднує дослідницький і навчальний потенціал. З одного боку, працюючи над завданням, представленим у вигляді кейсу (ситуації), здобувачі освіти аналізують, експериментують; з іншого – це інтерактивний метод навчання, який передбачає колективне осмислення та обговорення проблемної ситуації, пошук варіантів її розв'язання та обґрунтування аргументованого вибору [4, с. 19-20].

На думку Ю. Шапрана, кейс-технології мають мотиваційний аспект: проблемна ситуація зацікавлює здобувачів освіти процесом навчання, формує сталий інтерес до предмета, сприяє активному засвоєнню знань та навичок, розвиває творче мислення [6].

Погоджуємося з науковцями Інституту проблем виховання, що кейс – це навчальний матеріал, у якому запропоновано для аналізу реальну чи вигадану ситуацію, що не має однозначного вирішення, оформлену у певній вербальній чи іншій формі або подану за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій [5, с.39].

Зауважимо, джерелом формування кейсу є насамперед проблема, казус, інтрига. І тут учитель може скористатися різними видами інформації: художня, публіцистична, наукова

література, за допомогою якої визначаються ідеї або сюжетна канва кейсу, статистичні дані, інтернет-ресурси, тексти «нової природи», досвід самих учасників освітнього процесу тощо.

Важливо розуміти, що в case-study інтегровано багато дослідницько-пошукових, креативних методів навчання, прийомів розвитку дивергентного мислення.

Так, на практичному занятті з учителями мистецтва щодо моделювання кейс-уроку розглядаємо його етапи, характеризуємо основні аспекти кейса, дізнаємося про поняття «протокол кейсу», «пакет кейсу», опрацюємо етапи роботи з кейсом на уроці і, зрозуміло, створюємо кейси. Вважаємо доцільним моделювати ситуації (кейси) на основі завдань підручника. Так, було розроблено простий кейс для учнів 7 класу за методом системного аналізу до теми «Мистецтво – яскравий образ України»: «До школи завітала мисткиня Марія, майстриня петриківського розпису. Вона подарувала класу декоративну дошку, на якій зображено частину композиції, решта – стерлася від часу. Майстриня просить учнів відтворити композицію, визначити основні елементи петриківського розпису, пояснити виразні особливості стилю». Виконуючи завдання, учні та учениці встановлюють симетричний або ритмічний повтор малюнку, визначають, який тип елементів розпису мав би бути на місці пропуску, аналізують кольорову гамму, тобто в повній мірі застосовують знання, отримані з 1 класу, проявляють творчі здібності, розвивають ціннісні ставлення до витворів української народної культури.

Обов'язковим елементом кейсу є обговорення, дискусія, яку вчитель може організувати не тільки за допомогою питань підручника. На заняттях курсів підвищення кваліфікації пропонуємо слухачам опрацювати методичку організації проведення різних видів дискусій, зокрема Сократівський діалог, метод Волта Діснея. Цікавим для роботи на уроці мистецтва є метод Кіплінга або 5W1H, який полягає у побудові ланцюжка запитань для аналізу теми, проблеми, пошуку нової інформації: хто, що, де, куди, чому, як. Для розгортання дискусії за проблемним питанням «Чому різні покоління слухачів приваблює рок-музика?» слухачі скористалися шаблоном 5W1H на основі AI та отримали таку логіку дискусії:

Хто: Які групи, виконавці чи персонажі значущі в цьому аналізі?

Що: Що саме в рок-музиці приваблює різні покоління?

Коли: у який час рок-музика стала особливо популярною серед різних поколінь?

Де: Де саме люди слухають рок-музику (на концертах, у клубах, удома тощо)?

Чому: Чому саме різні аспекти рок-музики (музика, тексти, стиль) популярні серед різних вікових груп?

Як: Як ви ставитеся до рок-музики?

Як бачимо, працюючи з кейсами, учитель мистецької освітньої галузі опановує здатність моделювати зміст навчання та організовувати різні види пізнавальної діяльності; вчиться використовувати штучний інтелект як віртуальний помічник для створення зображень, пісень та інструкцій; опановує різні види інформації як джерела формування кейса. Робота над створенням проблемної ситуації є складним інтелектуальним процесом, що потребує від учителя усвідомленого «переходу» від лектора або позиції «зроби, як я» до дизайнера, проєктувальника освітнього середовища. Педагог стає модератором, який не дає готових відповідей, а створює умови для самостійного пошуку учнів та учениць власних культурних, ціннісних, життєвих сенсів, що є важливою ознакою високого рівня особистісно-професійної компетентності.

### **Список використаних джерел**

1. Концептуальні засади мистецької освітньої галузі. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-misteckoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf>

2. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probli\\_silsk\\_shkolu/1/visnuk\\_3.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probli_silsk_shkolu/1/visnuk_3.pdf)

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL:

<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

4. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. №2. С.19-29.

5. Федорченко Т.Є., Кириченко В.І., Нечерда В.Б., Тарасова Т.В., Безрук К.О., Гарбузюк І.В. Соціально успішна особистість: сутність і технології виховання: навч.-метод. посібник. Київ, 2022. 181 с.

6. Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технологія інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). ч. VII. С.180-186. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=vlup\\_2012\\_22\(7\)\\_28](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vlup_2012_22(7)_28)

**Грицай Алла Войтеховна,**

викладач професійно-теоретичної підготовки (вища категорія, викладач-методист)

Державного професійно-технічного навчального закладу

«Лебединське вище професійне училище лісового господарства»

## **ІНТЕГРАЦІЯ ВИРОБНИЧИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

**Анотація.** У статті розглянуто інтеграцію виробничих і педагогічних технологій як ефективний механізм підготовки кваліфікованих робітників у системі професійної (професійно-технічної) освіти. Обґрунтовано доцільність поєднання сучасних виробничих технологій сфери громадського харчування з інноваційними педагогічними підходами, зокрема модульно-компетентнісним підходом, дуальною формою навчання та використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Представлено практичний досвід інтеграції зазначених технологій у процесі підготовки здобувачів освіти за професією «Кухар». Доведено, що інтегрований підхід сприяє формуванню професійних і ключових компетентностей, підвищенню мотивації до навчання та конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

**Ключові слова:** інтеграція, виробничі технології, педагогічні технології, професійна освіта, дуальна форма навчання, модульно-компетентнісний підхід.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку професійної (професійно-технічної) освіти характеризується зростанням вимог ринку праці до рівня підготовки кваліфікованих робітників. Роботодавці очікують від випускників не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й сформованих практичних умінь, професійної мобільності, здатності до інноваційної діяльності та швидкої адаптації до виробничих умов. У зв'язку з цим актуалізується проблема інтеграції виробничих і педагогічних технологій в освітньому процесі закладів професійної освіти.

Традиційна модель підготовки кадрів, зорієнтована переважно на відтворення знань, не повною мірою забезпечує формування професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в умовах динамічних змін технологій виробництва, зокрема у сфері торгівлі та громадського харчування. Саме тому інтеграція сучасних виробничих технологій із ефективними педагогічними методиками розглядається як стратегічний напрям модернізації професійної освіти, що відповідає положенням чинного законодавства України та європейським освітнім тенденціям.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема інтеграції виробничих і педагогічних технологій у системі професійної освіти є предметом наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні засади професійної педагогіки та використання педагогічних технологій у підготовці кваліфікованих робітників висвітлено у працях А. С. Нісімчука, В. В. Олійника, які наголошують на необхідності поєднання теорії та практики в освітньому процесі.

Питання розвитку професійної освіти в умовах ринкової економіки, упровадження інноваційних виробничих технологій та дуальної форми навчання досліджували В.О. Радкевич [6], Л.Ю. Кримчак [2], Л.В. Марценюк, О.В. Груздєв [3]. У працях зазначених авторів акцентовано увагу на ролі соціального партнерства та компетентнісного підходу у підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Проблеми впровадження модульно-компетентнісного підходу та його реалізації через інтеграцію змісту і технологій навчання, зокрема в контексті галузевих стандартів професійної освіти, висвітлено у працях Т.Ф. Григор'євої, К.Ж. Гуз, які акцентують увагу на структуризації освітнього змісту відповідно до трудових функцій і професійних компетентностей.

Педагогічні умови та організаційні форми інтеграції виробничих і педагогічних технологій, а також питання розробки навчально-методичного забезпечення з урахуванням сучасних вимог виробництва проаналізовано у дослідженнях Г. В. Литвиненко та інших науковців.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання практичної реалізації інтеграції виробничих і педагогічних технологій у підготовці робітників сфери громадського харчування потребує подальшого висвітлення, зокрема через узагальнення педагогічного досвіду закладів професійної освіти.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та аналіз практичного досвіду інтеграції сучасних виробничих технологій і педагогічних методик у процесі підготовки кваліфікованих робітників за професією «Кухар».

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «*інтеграція*» в перекладі з латинської означає «відновлення», «поповнення», «з'єднання в ціле». Упродовж XIX–XX століть цей термін набув широкого поширення в різних галузях наукового знання, зберігаючи своє базове значення як об'єднання окремих елементів у цілісну систему. У педагогіці поняття «інтеграція» почало активно використовуватися як самостійна наукова категорія у 80-х роках XX століття, що було зумовлено розвитком міждисциплінарних підходів і посиленням взаємозв'язків між освітою, економікою та соціальною сферою.

У контексті професійної (професійно-технічної) освіти інтеграція набуває особливого значення, оскільки спрямована на подолання розриву між теоретичною підготовкою та реальними умовами виробничої діяльності. Саме тому інтеграція виробничих і педагогічних технологій розглядається як цілеспрямований процес поєднання змісту, методів і засобів навчання, що традиційно належать до двох взаємопов'язаних сфер.

До **виробничих технологій** належать сучасні методи, обладнання, стандарти, процеси та інновації, які безпосередньо застосовуються на підприємствах торгівлі й громадського харчування. Їх використання в освітньому процесі забезпечує актуальність професійної підготовки та відповідність вимогам роботодавців. Зокрема, у сфері громадського харчування це сучасне технологічне устаткування, технології *Sous Vide*, система HACCP, використання нових видів сировини, автоматизація процесів обслуговування та управління.

**Педагогічні технології**, у свою чергу, охоплюють методики організації освітнього процесу, спрямовані на ефективне засвоєння знань і формування професійних умінь та навичок. Серед них важливе місце посідають модульне навчання, проектна діяльність, кейс-методи, імітаційні ігри, а також дуальна форма здобуття освіти, які дозволяють поєднати навчальну діяльність із практичним досвідом [4].

Таким чином, інтеграція виробничих і педагогічних технологій створює підґрунтя для формування цілісної системи професійної підготовки, у межах якої навчання максимально наближається до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Мета інтеграції виробничих і педагогічних технологій полягає у створенні цілісного навчально-виробничого середовища, у якому освітній процес максимально наближений до реальних умов професійної діяльності. Такий підхід забезпечує формування у здобувачів освіти не лише теоретичних знань, а й стійких практичних умінь, необхідних для успішної адаптації до вимог сучасного виробництва.

Актуальність інтеграційних процесів у професійній освіті підтверджується положеннями нового Закону України «Про професійну освіту» [5], який вносить суттєві зміни в організацію підготовки кваліфікованих робітників, зокрема щодо розвитку навчально-практичних центрів та впровадження дуальної форми навчання. Законодавче закріплення дуальної форми як однієї з форм здобуття професійної освіти, поряд з інституційною та індивідуальною, засвідчує стратегічний курс на поєднання освіти з реальними потребами ринку праці та наближення національної системи професійної освіти до європейських стандартів.

На сучасному етапі підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти застосовуються різні інтеграційні форми здобуття освіти, що забезпечують поєднання теорії та практики.

Однією з таких форм є дуальна форма навчання, яка передбачає поєднання навчання у закладі освіти з навчанням безпосередньо на робочих місцях підприємств. Її перевагою є можливість опанування здобувачами освіти сучасних виробничих технологій у реальних умовах та на актуальному обладнанні, що значно скорочує період професійної адаптації випускників до вимог роботодавців [3]. Зокрема, майбутні кухарі виконують професійні завдання під наставництвом шеф-кухаря на виробництві, а продавці-консультанти – у супермаркетах або спеціалізованих магазинах із використанням внутрішніх систем обліку та обслуговування.

Важливою формою інтеграції є також створення навчально-практичних центрів (НПЦ) на базі закладів освіти, які обладнуються за зразком сучасних виробничих ділянок (навчальні ресторани, кухні, магазини, кафе). У таких центрах відтворюються типові виробничі процеси з використанням професійного устаткування, що дозволяє педагогам застосовувати імітаційні та ситуативні методи навчання для відпрацювання практичних навичок здобувачів освіти.

Ефективність інтеграції забезпечується також реалізацією модульно-компетентнісного підходу, за якого навчальний матеріал структурується у вигляді модулів, що відповідають конкретним виробничим функціям і професійним компетентностям. Структурування змісту стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з професії «Кухар» ґрунтується на компетентнісному підході та передбачає формування і розвиток у здобувачів освіти як ключових, так і професійних компетентностей. Ключові компетентності забезпечують здатність особистості орієнтуватися в професійних і життєвих ситуаціях, досягати успіху в соціальній та професійній діяльності, ефективно взаємодіяти в колективі й розвиватися впродовж життя шляхом формального, неформального та інформального навчання. Професійні компетентності, у свою чергу, визначають готовність особи застосовувати спеціальні знання, уміння та навички для належного виконання професійних обов'язків відповідно до трудових функцій.

Доповненням до зазначених форм інтеграції є використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, зокрема програмних засобів для автоматизації роботи закладів громадського харчування й обліку товарів, а також елементів VR/AR для моделювання складних або потенційно небезпечних виробничих ситуацій, що сприяє підвищенню безпеки та ефективності професійної підготовки.

Ось конкретні приклади інтеграції виробничих технологій, що використовуються у освітньому процесі ДПТНЗ «Лебединське ВПУ лісового господарства» у сфері громадського харчування (кухар, кондитер) (Таблиця).

Таблиця

### ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ВИРОБНИЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Виробнича технологія	Сутність і перевага	Як інтегрується в навчання (педагогічна технологія)
Технологія Sous Vide (Су-Від)	Приготування продуктів у вакуумних пакетах при точно контрольованій низькій температурі. Забезпечує соковитість та рівномірність прогрівання	Майстер-класи, практичні заняття у НПЦ із використанням су-від апаратів або пароконвекційних печей у режимі низькотемпературної пари
Пароконвекційні	Багатофункціональне обладнання, яке	Додавання роботи з печами до

печі	поєднує режими пари, конвекції та їх комбінації. Стандарт для сучасних професійних кухонь	навчальної програми; розробка технологічних карт з використанням різних режимів обробки (запікання, тушкування, бланшування)
Системи шокового охолодження (Blast Chiller)	Швидке охолодження готової продукції для запобігання росту бактерій та продовження терміну зберігання (НАССР)	Навчання стандартам НАССР та практичне відпрацювання виробничої операції «шок-охолодження» для забезпечення харчової безпеки
Сучасні програми обліку	Програмне забезпечення для автоматизації (Poster, R-Keeper, iiko) прийому замовлень, обліку, калькуляції страв	Використання навчальних версій програм; проведення імітаційних ігор «Управління рестораном» або «Робота бармена/офіціанта»
Використання сучасної сировини	Розробка професійними шеф-кухарями та кондитерами авторських страв з новими поєднаннями інгредієнтів при їх приготуванні з додаванням різних добавок, спецій для покращення смакових якостей страв і виробів	Введення нової сировини, продуктів і добавок до окремих модулів робочої програми, на нашу думку, є обов'язковим (наприклад, ми ввели обробку авокадо, фізалісу, фенхелю, пекінської капусти, качанного салату до М1. Первинна обробка овочів, грибів, фруктів, ягід, горіхоплідних та приготування напівфабрикатів з них; обробку та приготування напівфабрикатів з равлика Helix Asprsa Muller до М4. Первинна обробка різних видів риб та продуктів моря, приготування напівфабрикатів з них). Розроблені програми стажування «Технологія приготування страв з равлика Helix Asprsa Muller» та «Технологія приготування мусових тістечок».

У сучасних умовах трансформації професійної освіти пріоритетним завданням є підготовка фахівців нового типу, здатних забезпечувати високу конкурентоспроможність на ринку праці. Це вимагає від закладу освіти не лише надання ґрунтовної теоретичної бази, а й оперативного реагування на потреби суспільства через навчання високій професійній майстерності [1].

Для досягнення цієї мети, відповідно до новітніх тенденцій харчової промисловості, перед педагогічним колективом нашого навчального закладу постають такі стратегічні завдання:

- імплементація професійно орієнтованих тем, що змістовно доповнюють програму теоретичного навчання;
- впровадження позапланових форм і засобів активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- проектування групових та індивідуальних завдань творчого спрямування.

Зазначені завдання успішно реалізуються через залучення учнів до практико-орієнтованих заходів: екскурсій на виробництво, участі у ярмарках, фестивалях та професійних гуртках. Зокрема, важливим етапом соціального партнерства стала співпраця ДПТНЗ «Лебединське вище професійне училище лісового господарства» з фермерським господарством «ФЕРМА ЕКО». Під час візитів до господарства здобувачі освіти мають змогу детально ознайомитися з технологічними процесами вирощування та переробки равликів.

Особливий інтерес викликав практичний майстер-клас із використанням сировини, запропонованої господинею ферми Яриною Богатиренко. Подальша взаємодія дозволила змінити формат навчання: учням було запропоновано роботу з «гастрономічним кошиком». До його складу, крім філе равлика, ескарго та паштету, увійшли додаткові компоненти: тофу, сезонні овочі, зелень, виноград, багети та крекери.

Результатом такої творчої колаборації стало створення протягом короткого часу асортименту делікатесних страв: закусок на шпажках, складних бутербродів та авторських салатів. Як зауважила Я. Богатиренко, такий підхід продемонстрував здатність майбутніх фахівців до оперативного та професійного розв'язання кулінарних завдань.

Під безпосереднім керівництвом майстрів виробничого навчання Лариси Дубини та Наталії Гришанової учні опанували технологію приготування канапе, закусок на крекері та салатів із використанням нетрадиційної сировини. Це сприяло не лише міцному засвоєнню програмового матеріалу, а й формуванню ключових професійних компетенцій (організаційних, інформаційних, комунікативних).

Впровадження сучасних виробничих і педагогічних технологій у процес підготовки кадрів дозволяє:

1. Забезпечити актуальність навичок: випускники володіють технологіями, що вже використовуються на ринку, що суттєво скорочує період їхньої адаптації на робочому місці.

2. Формувати м'які навички (soft skills): розвивати здатність до командної роботи, якісного обслуговування клієнтів та стресостійкості.

3. Підвищувати мотивацію: навчання в умовах, максимально наближених до реального виробництва, викликає сталий інтерес у здобувачів освіти.

4. Зміцнювати партнерство з бізнесом: тісна взаємодія з роботодавцями підвищує престиж професійної освіти.

Попри значні успіхи, головними викликами залишаються необхідність оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти та регулярне стажування педагогів для освоєння новітніх технологій. Перспективи розвитку ми вбачаємо у подальшому розширенні дуальної форми навчання та розробці стандартів професійної освіти у партнерстві з роботодавцями.

**Висновки.** Процес інтеграції виробничих та педагогічних технологій є основою підготовки кваліфікованих робітників. Успіх цієї інтеграції базується на двох чинниках: партнерстві з бізнесом, що дає доступ до інновацій, та модернізації методик навчання, які трансформують традиційні уроки у виробничі симуляції. Така гнучка система дозволяє професійній освіті оперативно реагувати на зміни в галузі та готувати кадри, готові до ефективної праці в сучасних економічних умовах.

#### **Список використаних джерел**

1. Загіка О.О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 4 (57). С. 25–29.

2. Кримчак Л.Ю. Система дуальної освіти як умова якісної підготовки конкурентно спроможних професіоналів на ринку праці України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 2. С. 83–86.

3. Марценюк Л. В., Груздєв О. В. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики. *Економіка та держава*. 2021. С. 58–65.

4. Паржницький В. В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ. У: *Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи* : наук.-метод. зб. / упоряд. Н. І. Бугай. Київ, 2005. Вип. 1. С. 63–70.

5. Про професійну освіту : Закон України від 21 серпня 2025 року № 4574-ІХ. *Відомості Верховної Ради України*. 2025.

6. Радкевич В. О. Теоретичні основи професійної підготовки робітників в умовах інтеграції. *Педагогіка і психологія*. С. 116–127.

**Грицай Сергій Михайлович,**  
проректор з наукової роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент

**Анотація.** Представлено теоретико-методологічний аналіз інноваційної діяльності у вищій школі, проаналізовано концептуальні основи парадигми інноваційного розвитку вищої освіти, розглянуто структуру інноваційного процесу в сфері вищої освіти України.

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, парадигма інноваційного розвитку вищої освіти.

**Постановка проблеми.** З наближенням сучасного українського суспільства до постіндустріальної стадії свого розвитку вища освіта опиняється в усе більшій залежності від неминучої і безперервної модернізації як способу свого існування, що здійснюється в руслі Болонського процесу. За цих умов є важливим і актуальним соціально-філософський аналіз сутності, структури і статусу інновацій у сучасній вищій освіті українського соціуму в аспекті європейської інтеграції.

Ще відносно недавно поняття «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність» у вітчизняній науковій літературі майже не вживалися. Сьогодні ситуація інша. Зараз ученими (В. А. Адольф, А. Л. Бірюков, М. В. Волинська, Н. Ф. Ільїн, В. Д. Нечаєв, Н. С. Ладижець, В. С. Лазарєв, Б. П. Мартиросян, Н. І. Лапін, а також Г. Бекер, Е. Брукінг, Дж. Коулман та ін.) активно й плідно розглядаються проблеми створення й вживання інновацій у вищій школі, аналізуються умови ефективного їх функціонування, розробляються методики навчання, проектування інноваційних педагогічних технологій викладачів і студентів. У той же час спостерігається стихійність процесів створення та впровадження інновацій, відсутність чіткої цільової спрямованості нововведень, неузгодженість інноваційних пошуків, що провадяться в теорії і практиці освітньої діяльності у вищій школі, невідповідність окремих нововведень один одному, слабкість розробки інноваційної стратегії розвитку вищої освіти. Крім цього, на сьогодні в соціально-філософській літературі немає чіткого розмежування понять, що покликані змістовно відображати інноваційну спрямованість перевтілень, які здійснюються у вищій школі в сучасних умовах.

**Метою цієї публікації** є аналіз концептуальних засад інноваційного розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «інновація» походить від латинського слова «*innovatio, novo*» (змінювати, поновлювати, винаходити) й означає введення нового [1, с. 25]. У сучасній науковій літературі інновації розглядаються в цілому як нові форми організації праці й управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки різноманітні установи та організації, але й певні галузі соціальної життєдіяльності людей. Так, англійські вчені Е. Роджерс і Р. Агарвала Роджерс розуміють інновацію як ідею, метод або об'єкт, що сприймаються індивідом як нові [2, с. 144]. Процес інновацій багато прояснює в природі об'єкта, який змінюється. Не випадково К. Левін колись зауважив: «якщо бажаєш глибоко розібратися в роботі будь-якого пристрою, намагайся поліпшити його» [3, с. 143].

Польські дослідники Я. Домбровський та І. Коладкевич інновації розглядають з урахуванням трьох головних параметрів: галузі, якої вони стосуються, методу впровадження та об'єкта змін, які вони викликають. При цьому сам процес створення інновацій, на їх думку, повинен урахувувати реалізацію трьох фаз, що йдуть одна за одною: відкриття (виникнення нової ідеї), перше її використання, розповсюдження використання і впровадження ідей і рішень [4, с. 109–110].

Чеський учений І. Перлакі під інновацією розуміє будь-яку цілеспрямовану, позитивну й прогресивну зміну матеріальних і нематеріальних елементів (параметрів) організації, тобто будь-яку зміну, що сприяє розвитку, зростанню й підвищенню ефективності роботи даної організації [5, с. 12]. Через це інновації є не випадковими, не стихійними змінами, а наслідком свідомої, цілеспрямованої діяльності суб'єктів організації.

Н. І. Лапін визначає інновацію як зміну структури і процесу функціонування соціотехнічної системи, що свідомо вводиться і в основних рисах відтворюється та має на меті підвищення ефективності цієї системи як елемента або підсистеми [6, с. 11].

Важливо зауважити, що здебільшого інновації розуміються у двох аспектах: як явище та як процес. У першому випадку інновація являє собою будь-яку цілеспрямовану зміну технології управління, що орієнтується на заміну її елементів для прискорення, пом'якшення або поліпшення виконання поставлених завдань. У другому, технологічному аспекті інновація розглядається як процес, що включає стадії її розробки, впровадження, засвоєння і стабільного ефекту [7, с. 4].

У педагогічній інноватиці дослідники, коли трактують поняття «інновація», у багатьох випадках йдуть за його розумінням у загальній інноватиці. Наприклад, А. Ніколлс у монографії «Управління педагогічними інноваціями» визначає інновацію як ідею, мету або практичну діяльність, що сприймається індивідом як дещо нове. У його розумінні інновація в освіті - це процес, що має життєвий цикл від зародження ідеї і створення нововведень до її широкого розповсюдження в галузі освіти [8, с. 24].

Специфічність інновацій у вищій освіті пов'язана з тим, що вони, по-перше, завжди містять нове вирішення актуальної проблеми в галузі вищої школи; по-друге, їх використання приводить до якісно нових результатів освітньої діяльності, по-третє, їх упровадження викликає якісні зміни інших компонентів єдиної системи вищої освіти.

Педагогічні інновації різняться тими якостями, які закладаються в них ще при їх розробці. До цих якостей треба віднести такі:

- предмет змін, тобто той елемент системи вищої освіти, який може бути трансформований;
- глибину перетворень (ступінь радикальності змін, що передбачає застосування нововведень);
- масштаб перетворень у галузі вищої освіти;
- ресурсоемність нововведень;
- рівень розробленості [9, с. 27–31].

Парадигма інноваційного розвитку вищої освіти як опис підходу, при якому професійна підготовка спеціалістів здійснюється під час виробництва нових знань і трансформації їх у товар, що потребує суспільство, з'явилася в результаті загальної кризи, що охопила світову систему освіти наприкінці ХХ ст. В Україні ця криза збіглася за часом із системною кризою суспільства, його соціальних інститутів, унаслідок чого модернізація вищої освіти поєднана з чималими труднощами.

Парадигма інноваційного розвитку вищої освіти передбачає такий спосіб організації діяльності вищого навчального закладу, який забезпечує досягнення цілей та завдань його інноваційного розвитку. Ключовим елементом цієї парадигми залишаються знання, як і для парадигми традиційної, головною ж відмінністю є те, що якщо попередній підхід з'ясував спосіб передання знань, то новий підхід робить акцент на способі виробництва знань. Інноваційний вищий навчальний заклад потребує нових підходів як в управлінні, так і в організації навчально-виховного процесу.

Перехід закладів вищої освіти України в режим інноваційного розвитку як стратегічної мети передбачає реалізацію певних проміжних цілей:

- 1) формування єдиного культурно-освітнього й наукового простору закладів вищої освіти;
- 2) створення ефективної компетентісно-контекстної педагогічної моделі підготовки бакалавра і магістра;
- 3) залучення всього колективу закладів вищої освіти до інноваційного процесу;
- 4) системної модернізації освітньої діяльності;
- 5) установа зв'язків з органами державної влади, установами освіти і науки, працедавцями, суспільними організаціями;
- 6) здійснення програм координації з українськими закладами вищої освіти – партнерами з інноваційного розвитку;
- 7) розширення програм міжнародної співпраці.

Для досягнення даних цілей необхідно розв'язання таких завдань:

- 1) створення, реалізація програми і здійснення стратегічної мети;
- 2) розробка наукових основ модернізації освітньої і наукової діяльності закладів вищої освіти;
- 3) створення і реалізація компетентнісної моделі багатогорівневої професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти;
- 4) перехід на кредитно-модульну організацію освітнього процесу;
- 5) розробка механізму контролю якості професійної підготовки на основі бально-рейтингової системи.

Теоретико-методологічну основу інноваційного розвитку вищої освіти в Україні складають:

- культуроцентристська парадигма;
- компетентнісний підхід;
- психолого-педагогічна теорія контекстного навчання.

Інноваційний розвиток вищої освіти – це процес модернізації освіти за рахунок створення, розповсюдження і засвоєння інновацій. Це циклічний процес, який проходить такі стадії:

- виявлення потреб у зміні (виявлення проблеми);
- розробки ідеї вирішення проблеми;
- розробки способу вирішення проблеми (нововведення);
- апробації і експертизи нововведення;
- засвоєння нововведення;
- інституалізації нововведення.

Аналізуючи інноваційні теорії, вчені говорять про інновації як поліструктурні утворення, системи, які підкоряються певним законам. У цьому зв'язку І.А. Романов виокремлює принципові моменти, що відображають специфіку інноваційного освітнього процесу:

1) закон циклічного повторення і повернення нововведень. З новим ступенем актуальності, в нових комбінаціях структурних складових і підходів утілились відомі гуманістичні ідеї про нову педагогіку П.П. Блонського, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, М.М. Рубінштейна, В.О. Сухомлинського;

2) формування нового педагогічного знання і розвиток теоретичної інноваційної діяльності, що відповідає тенденціям взаємозумовлених процесів соціалізації навчальних закладів і педагогізації суспільства, відкритості системи освіти змінам, що відбуваються в суспільстві, й посиленню впливу педагогічних перевтілень на соціальні процеси в суспільстві;

3) сукупний розвиток конкретних педагогічних теорій і методологічного знання про них, що покликані забезпечити цілісне уявлення про закономірності й суттєві зв'язки дійсності, з'ясувати принципи правильного управління ними [4, с. 185–186].

В. А. Сластенін і Л.С. Подимова додають до цього:

1) закон незворотної дестабілізації педагогічного середовища, відповідно до якого будь-яке нововведення вносить незворотні деструктивні зміни в педагогічне середовище;

2) закон фінальної реалізації інноваційного процесу, тобто прямування кожного інноваційного процесу до повної реалізації;

3) закон стереотипізації освітніх інновацій, тобто перетворення нововведення в стереотип мислення і практичної дії [9, с. 8–17].

Через це вчені схиляються до думки, що інновація в галузі освіти в цілому і вищої освіти в тому числі – це система, розвиток якої проходить усі стадії життєвого циклу: зародження, активний розвиток, рутинізація, перетворення.

Підтвердженням цієї точки зору є виділена М.М. Поташніком ієрархія структур інноваційного процесу в галузі вищої освіти:

– діяльнісна структура, що вміщує в себе таку послідовність компонентів: мотиви, мета, завдання, зміст, форми, методи, результати інноваційної діяльності закладу вищої освіти;

– суб'єктна структура, що вміщує узгоджену діяльність усіх суб'єктів розвитку інновації (учених, адміністрації закладу вищої освіти, колективу педагогів і студентів, працівників органів освіти тощо);

– рівнева структура – інноваційна освітня діяльність суб'єктів на міжнародному, регіональному, районному, міському рівнях та на рівні вищих навчальних закладів;

– змістова структура – зародження, розробка і засвоєння нововведень в освітньому процесі;

– структура життєвого циклу педагогічної інновації, що передбачає наявність етапів виникнення, зростання, зрілості, освоєння, розповсюдження, насичення, рутинізації, кризи, модернізації;

– управлінська структура, що охоплює чотири види управлінських дій: планування, організацію, керівництво, контроль.

– організаційна структура, що містить діагностичний, прогностичний, організаційний, практичний, узагальнювальний, упроваджувальний компоненти [9, с. 17–18].

**Висновки.** Названі структури взаємопов'язані, що дозволяє говорити про інноваційний процес у галузі вищої освіти як про цілісну систему. Таким чином, методологічний аналіз інноваційної діяльності дозволяє розкрити специфічність інновацій у вищій освіті, обґрунтувати парадигму його інноваційного розвитку, в якій акцент робиться не на способі передання, а на способі виробництва знань. Концептуальну основу цієї парадигми складають культуроцентристський і компетентнісний підходи, а також теорія контекстного навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Абдульханова К.А. Психологія и педагогіка / К.А. Абдульханова, М.В. Васина, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостеніна. К.: Центр інновацій та розвитку, 2021. 153 с.

2. Роджерс Э. Комунікації в організаціях: пер. с англ. / Э. Роджерс, Р. Агарвала-Роджерс. К.: Центр інновацій та розвитку, 2020 176 с.

3. Левін К. Сучасні інформаційні технології. К.: Центр інновацій та розвитку, 2022. 205 с.

4. Домбровський Я. Інноваційна практика польських підприємств [Текст] / Я. Домбровський, І. Каладкевич. К.: Центр інновацій та розвитку, 2024 131 с.

6. Лапін М. І. Теоретичні основи інноватики. *Проблеми і методологія інноватики*: матер. семінару. Таллінн, 2024. С. 6–15.

7. Лазарєв В.С. Педагогічна інноватика: об'єкт, предмет і основні поняття / В.С. Лазарєв, Б.П. Мартиросян. *Педагогіка*. 2023. № 4. С. 11–21.

8. Nicholls A. *Managing Educational Innovations* / A. Nicholls – London, 2024. 276 p.

9. Романов І. А. Діалектика інновацій у вітчизняній педагогіці ХХ ст. К.: Центр інновацій та розвитку, 2024. 225 с.

**Грудій Михайло Володимирович,**

викладач

Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д.С. Бортнянського,  
член Національної спілки художників України

### **ВИКЛАДАННЯ КЕРАМІКИ В ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ**

**Анотація.** У статті досліджується проблематика викладання предмету «Кераміка» в фахових коледжах. Описуються головні виклики та перспективи вивчення цієї дисципліни, методи викладання.

**Ключові слова:** декоративно-ужиткове мистецтво, кераміка, фаховий коледж.

**Постановка проблеми.** Кераміка – один із найдавніших видів декоративно-ужиткового мистецтва, що поєднує в собі традицію, ремесло й сучасні художні пошуки. Для України кераміка має особливе значення: від трипільських орнаментів до відомих осередків народного мистецтва,

таких як Опішня, Косів, Васильків. У фаховому коледжі викладання кераміки є важливою частиною підготовки майбутніх художників та майбутніх майстрів декоративно-ужиткового мистецтва. Кераміка формує не лише професійні навички, а й художнє мислення, повагу до національної спадщини та здатність до творчого самовираження.

**Мета та завдання дослідження.** Основною метою викладання кераміки у фаховому коледжі є формування в студентів комплексних професійних компетентностей: від базових технічних умінь до здатності створювати авторські художні вироби. Освітній процес спрямований на:

- засвоєння технологій роботи з глиною;
- опанування різних способів формування виробів (ручна ліпка, гончарний круг, лиття у форми);
- вивчення властивостей матеріалів (глина, ангоби, глазури, пігменти);
- розвиток композиційного мислення;
- ознайомлення з історією української та світової кераміки;
- формування навичок самостійної творчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Особлива увага приділяється поєднанню теорії та практики. Теоретичні знання з матеріалознавства, композиції, кольорознавства та історії мистецтва мають безпосереднє практичне застосування в майстерні.

Організація навчального процесу

Викладання кераміки у фаховому коледжі здійснюється у спеціально обладнаних майстернях. Вони повинні відповідати вимогам безпеки праці, мати гончарні круги, столи для ліплення, сушильні полиці, муфельні печі для випалу, вентиляцію та необхідні інструменти.

Навчання відбувається поетапно. На початку студенти зазвичай опановують основи: знайомляться з матеріалом, виконують прості вправи з ліплення, вивчають базові форми (піала, чашка, мисочка), вчать правильно готувати глину до роботи. Значну увагу приділяють розвитку моторики рук і відчуттю пластики матеріалу.

В наступних семестрах завдання ускладнюються: студенти працюють над серіями виробів, створюють декоративні композиції, експериментують із формою та фактурою. Важливою частиною навчання є виконання семестрових робіт, у яких поєднуються технічна майстерність і художня концепція.

Методика викладання

Ефективне викладання кераміки базується на поєднанні традиційних і сучасних методів навчання. Серед основних підходів можна виділити:

1. Пояснювально-ілюстративний метод – викладач демонструє техніку виконання, пояснює послідовність дій, звертає увагу на типові помилки.
2. Практичний метод — основна частина заняття присвячена самостійній роботі студентів під керівництвом викладача.
3. Проєктний підхід – студенти розробляють власні творчі проєкти, від ескізу до готового виробу.
4. Аналіз зразків – вивчення творів народної та сучасної кераміки, відвідування виставок і музеїв.
5. Рефлексія та обговорення – колективний розбір робіт сприяє розвитку критичного мислення та професійного бачення.

Викладач у цьому процесі виступає не лише як носій знань, а як наставник і партнер у творчому пошуку. Важливо підтримувати індивідуальність кожного студента, сприяти розвитку його авторського стилю.

Зв'язок із національними традиціями

Українська кераміка має глибоке історичне коріння. Ознайомлення студентів із творчістю майстрів із таких осередків, як Опішня, Косів чи Васильків, допомагає сформувати розуміння національної стилістики, символіки орнаментів і технологічних особливостей.

Вивчення традицій не означає копіювання. Навпаки, воно створює підґрунтя для сучасного переосмислення спадщини. Студенти можуть використовувати традиційні мотиви в авторських інтерпретаціях, поєднувати їх із сучасним дизайном, створювати функціональні й декоративні об'єкти для сучасного інтер'єру.

Розвиток творчості та професійних компетентностей

Кераміка як навчальна дисципліна сприяє розвитку просторового мислення, естетичного смаку, терплячості та відповідальності. Робота з глиною вимагає зосередженості, точності й водночас відкритості до експерименту. Студенти вчать планувати свою діяльність: від задуму й ескізування до випалу та фінальної обробки виробу.

Важливим складником є також формування підприємницьких навичок: розуміння ринку декоративно-ужиткових виробів, основ ціноутворення, презентації власних робіт. У сучасних умовах випускники можуть працювати як у творчих майстернях, так і відкривати власні студії, брати участь у виставках, ярмарках, мистецьких резиденціях.

Проблеми та перспективи. Серед актуальних проблем викладання кераміки у фахових коледжах можна назвати недостатнє матеріально-технічне забезпечення, високу вартість обладнання та матеріалів, потребу в оновленні навчальних програм відповідно до сучасних тенденцій дизайну й мистецтва.

Разом із тим перспективи розвитку є значними. Зростає інтерес до ручної роботи, екологічних матеріалів, унікальних авторських виробів. Інтеграція цифрових технологій (3D-моделювання, створення форм за допомогою сучасного обладнання) відкриває нові можливості для поєднання традиційної кераміки та інновацій.

**Висновки.** Викладання кераміки у фаховому коледжі – це складний і багатогранний процес, що поєднує ремісничу майстерність, художню творчість і національну культурну традицію. Воно формує фахівців, здатних не лише відтворювати форми що вже існують, а й створювати нові, актуальні для сучасного суспільства мистецькі об'єкти.

У контексті збереження й розвитку української культурної спадщини кераміка посідає важливе місце. Саме тому якісна підготовка студентів у фахових коледжах є запорукою продовження традиції та її творчого оновлення в майбутньому.

#### **Список використаних джерел**

1. Качкан Володимир. Жива глина. *Українське народознавство*. 1994.
2. Пошивайло Олеся. *Українська керамологія: національний науковий щорічник*. Опішне.
3. *Кераміка України*; укл. М. Серб. Київ: Логос Україна, 2009. 176 с.: іл.

**Декунова Зоя Володимирівна,  
Лавська Алла Михайлівна,**

старші викладачі кафедри теорії і методики змісту освіти  
Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **ВІД МОНОЛОГУ ДО ДІАЛОГУ: ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ ЗАПАЛЮЄ ІНТЕРЕС ДО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У статті розкрито поняття мотивація, значення навчальної мотивації, роль педагога; акцентовано увагу на ключові стратегії ефективної взаємодії.

**Ключові слова:** навчальна діяльність, учень, мотивація, мотив, освітнє середовище, педагог.

**Постановка проблеми.** У сучасній школі досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання, а також виявлення умов підвищення якості освіти. Це пов'язано передусім із тим, що зростає обсяг інформації, який учні повинні опанувати самостійно, змінюється форма навчання, емоційний стан учасників освітнього процесу. Державна служба якості освіти

України провела масштабне дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023–2024 навчальному році. Його результати вражають: за останні роки чи не вдвічі зросли тривожність, втома й напруга серед учасників освітнього процесу. А мотивації бракує вже 61% учнів та учениць. Криза мотивації та виснаження психіки найбільше заважає учням України досягати успіху. Тож, сьогодні в освітній системі проблема мотивації до навчання є однією із центральних. Адже, позитивна мотивація учнів до навчальної діяльності є найважливішою умовою успішного та ефективного освітнього процесу. Чим вищий рівень мотивації, тим більше факторів спонукають дитину до діяльності, тим кращих результатів вона може досягти. Розвиток в учня позитивної навчальної мотивації є основою ефективності навчального процесу.

**Метою статті** є обґрунтування значення навчальної мотивації, дослідження ролі педагога, стратегій ефективної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що питання мотивації навчання учнів як засобу досягнення результативності завжди були предметом інтересу вчених. Я. Коменський, Я. Корчак, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський зосереджували увагу на використанні в змісті навчального матеріалу життєвих ситуацій, на необхідності створення сприятливого емоційного мікроклімату для інтелектуальної праці школярів. Питання мотивації в навчанні досліджували класики психології та педагогіки: Л. Божович (мотиваційна сфера дитини), О. Леонтьєв (теорія діяльності), А. Маслоу (ієрархія потреб), Д. Макклелланд (мотивація досягнення), Г. Костюк, С. Максименко (мотивація досягнення успіху, яку можна розвивати через навчання).

У сучасній українській психології проблему мотивації вивчали як психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів (В. Волошина); як засіб підвищення знань учнів (М. Воронка); з огляду на формування у дитини емоційно позитивного ставлення до навчання (Н. Ібряшкіна). Проблема формування мотивації навчання розглядається і сучасними педагогами дослідниками Т. Алексеєнко, Н. Бордовською, А. Марковою, В. Сластьоніним, які виходять з того, що наявність позитивних мотивів спонукає особистість до якісної, інтенсивної реалізації власних задумів, цілей.

Аналіз наукових джерел показує, що в сучасній психолого-педагогічній літературі маємо чимало дефініцій терміну «мотивація». У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини, тоді як мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. На сьогодні в науці немає єдиної думки щодо сутності феномену мотивації. Мотивація – це ключовий психологічний фактор, який визначає, наскільки активно дитина залучена до навчального процесу, чи прагне вона досягти успіхів у навчанні та наскільки готова долати труднощі на шляху до цієї мети.

Навчальну мотивацію вчені трактують як процес дії мотивів, що виражає спрямованість особистості активно засвоювати зміст освіти, визначає її діяльність, формуючись у процесі навчання. Навчальна мотивація є спонуканням учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти через різні методи, прийоми, засоби навчання. Мотивація учнів до навчання – це формування бажання вчитися, що базується на створенні позитивного середовища, зацікавленості, емоційній підтримці та розумінні практичної користі знань. Вона розвивається через цікаві завдання, право на помилку, похвалу за зусилля. Ефективними є ігрові методи, проєктна діяльність, сторітелінг та створення ситуацій успіху, що підтримують внутрішній пізнавальний інтерес.

Упродовж останніх років активно обговорюється питання, чи повинен учитель зацікавлювати учня. Важливо розуміти, що вкладається у це поняття. Тобто є побоювання, що вчитель перетвориться на аніматора, який має будь-яким способом розважати учнів. Захоплювати і розважати не одне і теж. Захопливий зміст сприяє дослідженню та роздумам. Розваги ж лише привертають увагу.

Основні фактори, що впливають на формування позитивної мотивації учнів до навчальної діяльності: 1) зміст навчального матеріалу; 2) стиль спілкування вчителя і учнів; 3) характер і

рівень навчально-пізнавальної діяльності. Сам по собі зміст навчання, навчальна інформація поза потреб дитини не має для неї жодного значення, отже, не спонукає до навчальної діяльності. Тому навчальний матеріал повинен подаватися в такій формі, щоб викликати у школярів емоційний відгук, активізувати пізнавальні психічні процеси.

Суттєвою особливістю мотивації навчальної діяльності молодших школярів є неможливість довго утримувати енергію сформованого наміру, тому між створенням у них відповідного наміру і виконанням його не повинно проходити багато часу. Перед молодшими школярами доцільно ставити не віддалені та великомасштабні цілі, а найближчі й невеликі.

Сучасна освіта (Нова українська школа та світові тренди) базується на педагогіці партнерства. Мотивація учня сьогодні напряму залежить від того, чи відчувається він почутим і чи є для нього вчитель авторитетом, а не просто суворим контролером. Якісна взаємодія перетворює навчання з обов'язку на захопливий процес спільного відкриття.

Чому ж взаємодія мотивує? Щоб учень хотів вчитися, взаємодія з учителем має задовольняти три базові потреби: автономію (відчуття, що учень має право вибору); компетентність (віра у власні сили, яку підкріплює вчитель); пов'язаність (відчуття приналежності до групи та підтримки з боку дорослого).

Щоб перетворити спілкування на інструмент мотивації, варто звернути увагу на ключові стратегії ефективної взаємодії:

- Фідбек замість критики: Використання правила "сендвіча" (похвала — конструктивна порада — підтримка). Мотивує не оцінка, а розуміння того, як стати кращим.
- Емоційний інтелект (EQ): Уміння вчителя зчитувати настрій класу та реагувати на нього. Якщо учні втомлені або тривожні, "суха" теорія лише викличе спротив.
- Демократичний стиль спілкування: Спільне створення правил класу. Коли дитина сама брала участь у розробці правил, вона більше вмотивована їх дотримуватися.
  - Персоналізація: Знання інтересів учнів. (Наприклад, задача з математики про розрахунок швидкості руху героя з популярної гри чи мультфільму сприймається краще, ніж рух абстрактного потяга). Ефективна взаємодія будується на зворотному зв'язку, який спрямований у майбутнє. Наприклад, «Концепція «Ще ні». Замість того, щоб поставити «двійку» і закрити тему, вчитель каже: «Ти ще не опанував це, але ми на шляху». Це переорієнтовує учня з результату на процес. Розгорнутий фідбек «Мені сподобалося, як ти розв'язав першу частину, але зверни увагу на...» мотивує в рази краще, ніж суха цифра в журналі.

Мотивація зникає там, де панує страх. Вчитель має створити середовище, де помилка — це не сором, а інструмент дослідження. Замість того, щоб підкреслювати червоним помилки (акцент на невдачах), вчитель підкреслює зеленою ручкою те, що вийшло найкраще, тобто, акцент на успіху (Метод «Зеленої ручки»). Переорієнтування на «позитивне» мислення та життєвий оптимізм надзвичайно важливо в умовах сьогодення. Коли вчитель визнає свою помилку («Я теж можу помилитися, дякую, що помітив!»), він знімає з учнів напругу. Учнім подобається, коли вчителі діляться своїми особистими історіями. Це створює безтурботний, іноді жартівливий настрій та налаштовує на позитив. У позитивному навчальному середовищі учні підбадьорюють одне одного та створюють атмосферу, де ризикувати, ставити запитання, робити помилки та навчатися разом є нормою. Учнім потрібні не лише хороші взаємини з учителем, їм потрібно відчувати зв'язок з ним своїх однолітків.

Персоналізація через діалог - це перехід від «Я вчу вас» до «Ми досліджуємо разом». Запит на інтереси: «Що саме вам було б цікаво дізнатися про це?». Коли учень бачить свій запит у плані уроку, його залученість зростає. Навчання через контекст учня важливе. Використання прикладів із життя учнів (меми, тренди TikTok, комп'ютерні ігри) для пояснення складних термінів. Це створює місток: «Вчитель розуміє мій світ — отже, те, що він каже, мені теж важливо».

Трансформація «сухої» теми через персоналізацію та діалог - необхідне вміння педагога. Багатьом відома ситуація, коли учні втомлені, у класі панує апатія, на запитання вчителя: «Чи

все зрозуміло?» — тиша або формальні кивки. Як результат, учні працюють неохоче, лише щоб уникнути покарання. Рівень засвоєння матеріалу низький, мотивація — зовнішня (страх оцінки). Інший підхід - партнерська взаємодія. Наприклад, вчитель каже: «Я бачив учора в TikTok відео, де хлопець намагався закип'ятити воду в паперовому стаканчику на відкритому вогні. Як думаєте, чому стаканчик не згорів одразу? Це фокус чи наука? Хто готовий розгадати цей "секрет" реальності разом зі мною?»

Проаналізувавши зміни у взаємодії, можна зазначити:

1. Учитель перестав бути «контролером» і став «партнером-дослідником».
2. Педагог згадав соцмережі (TikTok), показавши, що він розуміє світ сучасного підлітка.
3. Замість наказу – інтелектуальний виклик.
4. Як результат: у класі починається дискусія. Навіть слабші учні намагаються висловити гіпотезу. Мотивація стає внутрішньою (цікавість).

Цей приклад ілюструє ефективну взаємодію. Коли вчитель змінює формат взаємодії, він запускає ланцюгову реакцію: емоційний гачок (Вчитель зняв напругу гумором або актуальним прикладом); безпека (Запитання було відкритим, де немає «дурних» відповідей – це заохочує до участі); значущість (Учень розуміє, навіщо йому ці знання, а не просто розв'язати задачу для оцінки).

Мотивація починається не з параграфа підручника, а з того моменту, коли учень бачить у вчителі людину, якій не байдуже, чи цікаво йому сьогодні. Мотивація – це крихка конструкція, яка тримається на трьох «китах» якісної взаємодії: довірі, повазі та спільному пошуку сенсів. Коли вчитель обирає шлях партнерства, він перестає бути просто транслятором знань і стає архітектором майбутнього.

**Висновки.** Взаємодія вчителя та учня – це не просто частина навчального процесу, це і є сам процес. У світі, де будь-яку інформацію можна знайти за кілька секунд, школа перестає бути місцем «завантаження даних». Вона стає простором, де дитина вчиться мислити, комунікувати та вірити у власні сили. Вільям Батлер Єйтс – ірландський поет, чия творчість надихає на стійкість та самовдосконалення зазначав: «Освіта – це не заповнення відра, а запалювання вогню».

Учні можуть забути формулу чи дату історичної події, але вони ніколи не забудуть того відчуття, коли вчитель у них повірив. Саме ця віра, підкріплена щирим діалогом та підтримкою, стає тим внутрішнім двигуном, який змушує дитину прагнути знань навіть поза стінами школи. Тож справжня майстерність педагога сьогодні – це не стільки знання свого предмета, скільки вміння будувати містки між своїм серцем та серцем учня. Мотивація — це не те, що можна "дати" учневі, це внутрішній вогонь. А взаємодія з учителем — це кисень, який допомагає цьому вогню розгорітися або, навпаки, може його загасити. За словами Василя Сухомлинського вчитель сам має бути вмотивованим аби зарядити інших: «Щоб дати учневі іскру знань, учителю треба ввібрати в себе море світла».

### **Список використаних джерел**

1. Загальна психологія: підручник для студентів ВНЗ / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. // За заг. ред. акад. С.Д. Максименко. К.: Форум. 2000. 543с.
2. Ковальчук, В.Ю., Матвіїшин, У.І. (2020). Методи стимулювання навчальної діяльності молодших школярів. Гуманізація – найкоротший шлях до особистості: II Всеукраїнська науково-практична майстерня (м. Кременчук, 25.09.2020 р.). Кременчук, С. 167-170.
3. Молодик К. Як змотивувати учнів та учениць на новий навчальний рік починаємо із цілепокладання. URL: <https://nus.org.ua/2024/08/27/yak-zmotyvuvaty-uchniv-ta-uchenyts-na-novyj-navchalnyj-rik-pochynayemo-iz-tsilepokladannya-prezentatsiya/>
4. Нова українська школа: порадник для вчителя (2017) / Під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 206 с.
5. Перезавантаження НУШ: практичні орієнтири для вчительства початкової школи/ авт.: Р. Шиян, Ю. Романенко, В. Терещенко, О. Мірошнікова, О. Коршунова, О.Романюк, С. Гарна, І. Ліпчевська, І. Забава, Б. Смаль. Київ, 2025, 116 с.

**Довгаль Ірина Іванівна,**  
методистка, викладачка соціальних дисциплін  
ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»

## **ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПЕДАГОГІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ**

**Анотація:** У статті розглянуто проблему професійного вигорання педагогів у контексті сучасних умов освітньої діяльності. Обґрунтовано актуальність профілактики професійного вигорання як чинника збереження професійного здоров'я педагогів і забезпечення якості освітнього процесу. Охарактеризовано психологічні чинники формування професійного вигорання в педагогічній діяльності. Систематизовано психологічні та методичні інструменти профілактики професійного вигорання педагогів і обґрунтовано доцільність комплексного підходу, спрямованого на розвиток особистісних ресурсів педагога та оптимізацію організаційних умов професійної діяльності в закладах освіти.

**Ключові слова:** професійне вигорання; професійне здоров'я; психологічна профілактика; методичні інструменти; педагогічна самоефективність; професійний стрес.

**Постановка проблеми.** Функціонування сучасної системи освіти відбувається в умовах інтенсивних соціально-економічних, культурних та технологічних трансформацій, що суттєво змінюють зміст, характер і вимоги до професійної діяльності педагогів. Підвищення стандартів якості освіти, упровадження інноваційних освітніх технологій, цифровізація навчального процесу, а також зростання соціальних очікувань щодо результатів педагогічної діяльності зумовлюють істотне збільшення психоемоційного навантаження на педагогічних працівників. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема професійного вигорання педагогів як чинника, що негативно впливає на професійне здоров'я, ефективність діяльності та стабільність функціонування освітніх організацій.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне вигорання розглядається в сучасній науці як складний багатовимірний феномен, що формується внаслідок тривалого впливу хронічних професійних стресорів і проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень [1; 3]. Особливістю педагогічної професії є постійна необхідність емоційної включеності, інтенсивна міжособистісна взаємодія з учнями, батьками та колегами, а також висока відповідальність за результати освітнього процесу, що значно підвищує ризик розвитку зазначеного синдрому.

Практична значущість проблеми професійного вигорання педагогів зумовлена її прямим впливом на якість освіти. Зниження рівня професійної мотивації, формалізація виконання педагогічних обов'язків, зростання емоційної відстороненості та професійного цинізму негативно позначаються на навчально-виховній взаємодії та психологічному кліматі в закладі освіти. У довгостроковій перспективі це може призводити до професійної деформації особистості педагога, зниження престижу педагогічної професії та зростання плінності кадрів у сфері освіти [5].

У зв'язку з цим профілактика професійного вигорання педагогів набуває особливої ваги як важливе практичне завдання педагогіки та психології освіти. Вона має бути спрямована не лише на подолання вже сформованих негативних станів, а насамперед на створення умов, що забезпечують збереження професійного здоров'я педагогів, підтримку їхньої професійної мотивації та сприяють сталому професійному розвитку.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та систематизація психологічних і методичних інструментів профілактики професійного вигорання педагогів у контексті сучасних вимог до освітньої діяльності. Досягнення поставленої мети передбачає аналіз наукових підходів до розуміння природи професійного вигорання, визначення його психологічних механізмів у

педагогічній діяльності, а також узагальнення ефективних засобів запобігання розвитку цього феномену на індивідуальному та організаційному рівнях.

Проблема професійного вигорання стала об'єктом систематичних наукових досліджень наприкінці ХХ століття. Класичні підходи до її вивчення були закладені в роботах С. Maslach та S. Jackson, які запропонували концептуальну модель вигорання як синдрому, притаманного представникам соціально орієнтованих професій, та розробили інструментарій його емпіричного вимірювання [1]. Подальші дослідження розширили розуміння психологічної природи вигорання, його детермінант і наслідків для професійної діяльності.

У працях W. Schaufeli та D. Enzmann професійне вигорання розглядається як результат хронічного дисбалансу між вимогами професійного середовища та ресурсами особистості, необхідними для їх подолання [2]. Такий підхід дозволив акцентувати увагу на ролі організаційних чинників, зокрема умов праці, стилю управління та соціальної підтримки, у формуванні вигорання.

Значний внесок у дослідження професійного вигорання педагогів зробили зарубіжні науковці, які довели специфічність проявів цього феномену в освітній діяльності. Зокрема, E. Skaalvik та S. Skaalvik встановили тісний взаємозв'язок між рівнем професійного стресу, педагогічною самоефективністю та схильністю до емоційного виснаження у вчителів [4]. У свою чергу, J. Hakanen, A. Bakker та W. Schaufeli підкреслили значення організаційних ресурсів і професійної залученості як факторів, що знижують ризик вигорання в педагогічному середовищі [5].

В українській педагогічній науці проблема професійного вигорання педагогів розглядається переважно в контексті психології управління та організаційної культури закладів освіти. Зокрема, Л. Карамушка наголошує на визначальній ролі управлінських стратегій і психологічного клімату в педагогічних колективах у запобіганні професійній дезадаптації педагогів [6].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень зосереджені або на психологічних аспектах професійного вигорання, або на організаційних умовах його виникнення. Недостатньо розробленими залишаються питання інтеграції психологічних і методичних інструментів профілактики вигорання в єдину систему підтримки професійного благополуччя педагогів, що й зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Професійне вигорання педагогів є результатом тривалої взаємодії особистісних характеристик педагога з умовами та вимогами професійної діяльності. У психологічному вимірі цей феномен пов'язаний із поступовим виснаженням емоційних, когнітивних і мотиваційних ресурсів особистості, що виникає внаслідок хронічного професійного стресу [1; 2]. Для педагогічної діяльності характерним є поєднання високої інтенсивності міжособистісної взаємодії з необхідністю постійного емоційного самоконтролю, що значно підвищує ризик формування емоційного виснаження.

Емоційне виснаження, яке розглядається як центральний компонент синдрому професійного вигорання, проявляється у відчутті постійної втоми, зниженні емоційної чутливості та втраті інтересу до професійної діяльності. У педагогів цей стан часто супроводжується зниженням емпатії до учнів, роздратованістю та формуванням емоційної відстороненості [3]. Подальший розвиток вигорання може призводити до деперсоналізації, що виявляється у формальному або цинічному ставленні до суб'єктів освітнього процесу.

Ще одним важливим психологічним аспектом професійного вигорання педагогів є редукція професійних досягнень, яка пов'язана зі зниженням суб'єктивної оцінки власної професійної компетентності та ефективності. Дослідження засвідчують, що низький рівень педагогічної самоефективності є значущим предиктором розвитку вигорання, оскільки знижує здатність педагога ефективно долати професійні труднощі та адаптуватися до змін у професійному середовищі [4].

Серед психологічних чинників, що сприяють розвитку професійного вигорання педагогів, провідну роль відіграють індивідуальні особливості емоційної регуляції, рівень стресостійкості та

мотиваційна структура особистості. Недостатньо сформовані навички емоційного самоконтролю та низька толерантність до невизначеності зумовлюють підвищену вразливість педагогів до впливу професійних стресорів [2].

Важливим чинником є також характер професійної мотивації. Домінування зовнішньо зумовленої мотивації, орієнтація на формальне виконання вимог і відсутність відчуття професійної значущості можуть прискорювати розвиток вигоряння. Натомість внутрішня мотивація, усвідомлення цінності педагогічної діяльності та наявність професійних цілей виступають психологічними ресурсами, що знижують ризик емоційного виснаження [5].

Окрему роль у формуванні вигоряння відіграє професійна ідентичність педагога. Невизначеність професійної ролі, суперечливі вимоги з боку адміністрації, батьків та суспільства загалом сприяють виникненню внутрішніх конфліктів, що посилюють психоемоційне напруження та знижують рівень професійного благополуччя.

Психологічна профілактика професійного вигоряння педагогів спрямована на збереження та відновлення особистісних ресурсів, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності. До ключових психологічних інструментів профілактики належать розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування стресостійкості, підвищення рівня педагогічної самоефективності та розвиток рефлексивних умінь [3; 4].

Ефективним інструментом профілактики є психологічні тренінги, спрямовані на розвиток усвідомленості, опанування технік зниження психоемоційної напруги та формування адаптивних копінг-стратегій. Такі заходи дозволяють педагогам усвідомити власні реакції на стресові ситуації та навчитися більш конструктивно реагувати на професійні труднощі [2].

Значну роль у профілактиці вигоряння відіграє розвиток педагогічної самоефективності, що передбачає формування впевненості у власних професійних можливостях і здатності впливати на результати освітнього процесу. Дослідження показують, що педагоги з високим рівнем самоефективності демонструють нижчі показники емоційного виснаження та вищий рівень професійної залученості [4; 5].

Методичні інструменти профілактики професійного вигоряння педагогів пов'язані з особливостями організації освітнього процесу, управління педагогічною діяльністю та створенням сприятливого професійного середовища в закладі освіти. На відміну від психологічних інструментів, що спрямовані переважно на внутрішні ресурси особистості педагога, методичні засоби профілактики орієнтовані на оптимізацію умов професійної діяльності та зниження впливу організаційних стресорів [5; 6].

Одним із ключових методичних інструментів профілактики професійного вигоряння є *раціоналізація педагогічного навантаження*. Надмірна кількість навчальних годин, поєднання викладацької діяльності з адміністративними функціями, а також значний обсяг звітної документації створюють умови хронічного перевантаження педагогів. Дослідження засвідчують, що тривале перебування в умовах перевантаження є одним з основних чинників формування емоційного виснаження та зниження професійної мотивації [3]. У цьому контексті важливого значення набуває оптимізація розподілу обов'язків, впровадження гнучких форм організації праці та чітке визначення професійних ролей педагогічних працівників.

Суттєвим методичним ресурсом профілактики професійного вигоряння є *система методичної підтримки педагогів*, яка включає наставництво, супервізію, участь у професійних спільнотах та регулярне підвищення кваліфікації. Така система сприяє не лише професійному зростанню педагогів, а й формуванню почуття професійної підтримки та залученості, що знижує ризик емоційного виснаження [6]. Обмін досвідом, колективне обговорення складних педагогічних ситуацій і взаємна підтримка в межах педагогічного колективу сприяють формуванню позитивного професійного клімату.

Важливе місце серед методичних інструментів профілактики професійного вигоряння займає *впровадження інноваційних педагогічних технологій*. Використання інтерактивних методів навчання, цифрових освітніх ресурсів, проєктної діяльності та змішаних форматів

навчання дозволяє зменшити монотонність педагогічної діяльності, підвищити інтерес до професії та рівень професійної залученості педагогів. Водночас наукові дослідження наголошують на необхідності методичного супроводу впровадження інновацій, оскільки відсутність належної підготовки може перетворювати інновації на додаткове джерело професійного стресу [2].

Окрему роль у профілактиці професійного вигорання відіграє *формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі*. Партнерські взаємини, довіра, відкритість комунікації та визнання професійних досягнень педагогів з боку керівництва позитивно впливають на рівень професійної задоволеності та мотивації. Дослідження у сфері психології освіти підтверджують, що підтримувальний стиль управління та позитивна організаційна культура знижують ризик розвитку професійного вигорання серед педагогічних працівників [5; 6].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив встановити, що професійне вигорання педагогів має багатофакторну природу та формується під впливом взаємодії індивідуально-психологічних і організаційно-методичних чинників. Отримані результати підтверджують положення про те, що ізольоване застосування окремих профілактичних заходів не забезпечує стійкого ефекту та не дозволяє повною мірою запобігти розвитку професійного вигорання [1; 2].

Найбільш ефективним є комплексний підхід до профілактики професійного вигорання, який передбачає поєднання психологічних інструментів (розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості, самоефективності) та методичних інструментів (раціоналізація навантаження, методична підтримка, управлінські стратегії, сприятливий психологічний клімат). Такий підхід дозволяє створити цілісну систему підтримки професійного благополуччя педагогів та сприяє підвищенню якості освітнього процесу [3; 5].

**Висновки.** Професійне вигорання педагогів є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки та освітньої практики. У статті обґрунтовано, що профілактика професійного вигорання має розглядатися як системний і цілеспрямований процес, який охоплює як індивідуально-психологічний рівень, так і рівень організації педагогічної діяльності в закладі освіти.

Науково обґрунтовано доцільність використання комплексу психологічних і методичних інструментів профілактики професійного вигорання педагогів. Практичне значення отриманих висновків полягає у можливості їх використання в управлінській і методичній діяльності закладів освіти з метою збереження професійного здоров'я педагогів, підвищення рівня їх професійної мотивації та забезпечення стабільної якості освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні та емпіричній перевірці комплексних програм профілактики професійного вигорання з урахуванням специфіки різних типів закладів освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout / С Maslach, S. E. Jackson // Journal of Organizational Behavior. 1981. Vol. 2, № 2. P. 99-113. URL: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205> (дата звернення: 22.02.2026).
2. Schaufeli W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice: a critical analysis. London; Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 1998. 224 p. URL: [https://openlibrary.org/books/OL71499M/The\\_burnout\\_companion\\_to\\_study\\_and\\_practice](https://openlibrary.org/books/OL71499M/The_burnout_companion_to_study_and_practice) (дата звернення: 22.02.2026).
3. Leiter M.P., Bakker A.B., Maslach C. Burnout at Work: A Psychological Perspective / M.P. Leiter, A.B. Bakker, C. Maslach (ред.). London: Psychology Press, 2014. 182p. URL: <https://www.routledge.com/Burnout-at-Work-A-psychological-perspective/Leiter-Bakker-Maslach/p/book/9781848722286> (дата звернення: 23.02.2026).
4. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences / E.M. Skaalvik, S. Skaalvik // McIntyre T.M., McIntyre S.E., Francis D.J. (ред.). Educator Stress: An Occupational Health Perspective. Cham: Springer, 2017. P.101-125. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-53053-6\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-53053-6_5) (дата звернення: 23.02.2026).

5. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers // Journal of School Psychology. 2006. Vol.43, №6. P.495–513. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001> (дата звернення: 22.02.2026).

6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студентів ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доповн. Київ: Міленіум, 2006. 368 с. URL: <https://www.sociology.knu.ua/uk/library/sindrom-profesiynogo-vigorannya-ta-profesiyna-kariera-pracivnikiv-osvitnih-organizacij> (дата зв.: 22.02.2026).

**Дудка Людмила Іванівна,**  
вихователь Сумського дошкільного навчального закладу  
(центру розвитку дитини) №36 «Червоненька квіточка»  
Сумської міської ради

## **ВИХОВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Анотація.** У статті висвітлюються методичні та практичні аспекти розвитку навичок спілкування з однолітками у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Автор досліджує сучасні методи та прийоми формування мовленнєвих навичок у дошкільників з урахуванням їх потенційних можливостей.

**Ключові слова:** ігрова діяльність, дошкільник, мовленнєве спілкування, дошкільний вік, навички спілкування.

**Актуальність зазначеної проблеми** визначає соціальна ситуація. Зокрема, в останні роки спостерігається тенденція збільшення дітей із вадами мовленнєвого розвитку, а отже, все більш затребуваною у роботі вихователів закладів дошкільної освіти стає діяльність щодо розвитку мовлення дошкільників, зокрема навичок спілкування як важливого соціального чинника.

Мовленнєвий компонент дошкільної освіти та методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у закладі дошкільної освіти стали предметом наукових досліджень А. Богуш.

**Мета статті:** висвітлення методичних та практичних аспектів розвитку навичок спілкування з однолітками у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Серед фахівців дошкільної освіти досліджувались питання комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини (Т. Піроженко), розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку українського мовлення (А. Богуш, Н. Малиновська), методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик).

Питанню розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників, яка безпосередньо формується на навичках спілкування, приділяють увагу такі науковці сучасності як А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, А. Гончаренко, О. Леушина, Є. Тихесва та ін.

Специфіку мовленнєвих ігор для дошкільників, вправ, ситуацій у процесі мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку з'ясовували А. Богуш, О. Коваленко, Н. Луцан, Т. Єпіфанова.

Протягом життя кожен із нас постійно контактує, спілкується з різними людьми. Спілкування є невід'ємною і загальною умовою формування особистості. У спілкуванні відбувається процес соціалізації зростаючої людини, її становлення. *Тому у ранньому дитинстві для дітей вкрай важливо навчитися взаємодіяти з однолітками. Ці навички мають велике значення для їх соціальної адаптації та подальшого розвитку в старшому віці. Саме на основі досвіду спілкування з іншими дітьми формуються моральні якості підростаючої особистості, які визначають її ставлення до людей.*

Потреба людини у спілкуванні також зумовлена необхідністю у процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань. Відтак вихователь має в першу чергу навчити комунікативних умінь дошкільників для їх ефективної взаємодії у різних видах діяльності.

Розвиток мовлення й навичок спілкування тісно пов'язано з діяльністю. В процесі певної діяльності люди завжди спілкуються. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність. Сутність комунікації полягає у взаємодії суб'єктів діяльності. У спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми.

У методиці розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови, як зазначають провідні фахівці з дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Малиновська), усталився діяльнісний підхід до мовлення. Мовлення розглядається як мовленнєва діяльність, у якій у процесі спілкування використовують мовні засоби. Діяльнісний підхід до мовлення сприяє підвищенню ефективності розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови, дає змогу спрямовувати роботу на формування мовленнєвих умінь і навичок, виступає показником засвоєння мови. Водночас мовлення є саме продуктом мовленнєвої діяльності, у процесі якої використовуються одиниці мови, її категорії, види, форми і норми [3, с.17].

Зазначимо, що кожному віковому періоду психічного розвитку дітей відповідає свій провідний вид діяльності. У дошкільному віці провідним видом діяльності є ігрова діяльність. Всі види діяльності дитини взаємопов'язані, та все ж вихователю необхідно враховувати в процесі розвитку мовлення та навчання навичкам спілкування дошкільників провідний, домінуючий тип діяльності – гру.

Саме на етапі дошкільного дитинства, як зазначають О. Коваленко, Т. Єфіфанова, яскраво простежується взаємозв'язок мови і мовлення з ігровою діяльністю. Гра дитини – це найвідповідніша дошкільному дитинству форма організації життєдіяльності, ефективний метод і засіб реалізації освітніх завдань з усіх напрямків розвитку особистості дитини [5, с. 37].

У ході гри у дітей виробляються загальномовленнєві навички: культура слухання, запитування, висловлювання, обґрунтування, доведення, налагодження спілкування. Саме у грі дитина намагається якнайкраще, найповніше і найчіткіше висловити хід своїх думок, так щоб бути зрозумілим оточуючим, тобто удосконалюється та збагачується граматична та лексична сторона мовлення. Діти старшого дошкільного віку у своєму мовленні під час творчих ігор використовують прикметники, прислівники, прийменники, намагаються граматично правильно будувати свої звертання, висловлювання, репліки, ін. Це говорить про те, що бажання грати і бути зрозумілим своїм партнерам по грі, стимулює дітей до більшої розумової роботи у сфері мовлення. Старші дошкільники вчаться налагоджувати контакти, передавати та отримувати інформацію про навколишнє, узгоджувати свої дії з діями інших дітей.

Ігрова діяльність стимулює розвиток мовлення та сприяє усуненню труднощів у комунікації дошкільників ще й тому, що здатна дитині дошкільного віку дати безліч позитивних емоцій, які так потрібні їй для здорового психічного і фізичного розвитку. Тому використання рухливих ігор з інтелектуальним навантаженням завдяки їхній універсальності є доречним як на спеціально організованих заняттях, так і у повсякденному житті. Як правило, їхня мета полягає в активізації, закріпленні, узагальненні набутих знань, удосконаленні практичних умінь і навичок. Цікава форма проведення гри у вигляді естафети-подорожі стимулює дітей до спілкування, сприяє розвитку колективістських взаємин, формуванню умінь уболівати за іншого, досягати спільного результату, разом переживати радість перемоги або підтримувати одне одного.

Рухаючись і граючи, дитина здатна пізнати більше, ніж сидячи на одному місці під час занять. Інтелектуальний розвиток, розвиток мовлення краще проводити саме в рухливій ігровій діяльності, під час якої відбуваються актуалізація і закріплення вже набутих знань, переміщення їх з теоретичної площини в практичну. Зокрема, у процесі сюжетно-рольової гри дитина оволодіває навичками монологічного мовлення. Саме цей вид гри найкраще допомагає дитині розвивати своє діалогічне зв'язне мовлення через виконання певних ролей. Адже в процесі такої гри у

дошкільника виникає потреба щось пояснити, розповісти. *Взаємини дітей виявляються як партнерів, товаришів, які виконують спільну справу. У спільній грі діти навчаються мові спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги, вчать підкоряти свої дії діям інших гравців.*

Розвиток навичок мовленнєвої комунікації доречно здійснювати включаючи дошкільників в ігрову діяльність із штучно створеними ситуаціями. Цікавою формою розвитку комунікативних умінь та навичок дітей у нашому закладі були організовані ігрові ситуації, в яких було передбачено спілкування дошкільників у процесі їх ігрової взаємодії. Наприклад, цікавою для наших малят є гра «Що ти скажеш?». Надзвичайно подобається дітям гра, в якій вони активно розвивають такі навички спілкування як уміння задавати питання і уважно слухати співрозмовника, «Загублена іграшка». Пропонуємо дитині подумати про якусь з іграшок у групі, а іншій знайти цю іграшку. Дитина, яка шукає має ставити запитання, що стосуються місця де знаходиться іграшка та як вона виглядає. Наприклад, це м'яка іграшка? (Ні); це вид транспорту? (Так). Це літак? (Так).

Також важливими для розвитку навичок спілкування є мовленнєві ігри, що спрямовані на розв'язання завдань з усіх напрямів мовленнєвого розвитку дітей: формування навичок зв'язного мовлення, вдосконалення граматичної будови мовлення, активізація словника, виховання звукової культури мовлення, навчання грамоти. Розуміючи, що змістом мовленнєвого спілкування у грі є настанова на форму мовлення, бажання досягти у висловлюванні ефектів, близьких до ефектів художньої творчості, ці ігри ми використовуємо і як рухливі з інтелектуальним навантаженням, і як звичайні дидактичні ігри (адже в умовах воєнного стану не завжди можемо забезпечити потребу у рухливості дітей внаслідок обмеженості в просторі).

Практичний досвід доводить, що саме в іграх та ігрових вправах що відповідають психологічним потребам дітей формуються мовленнєві навички спілкування. Наприклад, загальновідомі ігри з мовленнєвим «навантаженням» – «Ходить гарбуз по городу», «Подоланочка» – є мовленнєвими, тобто іграми, які дають можливість дитині вступати у мовленнєвий контакт, оволодівати лінгвістичними засобами спілкування. На думку А. Богуш, мовленнєві ігри дітей – це ігри, в яких мовлення виступає способом спілкування, що обмежене правилами гри [2].

Збагачення словникового запасу дітей засобами мовленнєвих ігор та їхня кількісна характеристика залежить від рівня розуміння дітьми змісту слів, частоти ігор, тобто участі у грі, характеру виконуваної ролі, використання засвоєної лексики в інших видах діяльності. Мовленнєва активність дітей в іграх прямо залежить від знання й розуміння дітьми слів тексту гри та наявності емоційних стимулів діалогізування в ході гри.

**Висновки.** Можна стверджувати, що в процесі організації освітньої діяльності на мовленнєвих заняттях слід максимально використовувати ігрові методи та прийоми навчання: дидактичні та народні ігри, ігрові мовленнєві (життєві) ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо.

Для організації навчання дітей спілкуванню, щоб воно сприяло розвитку комунікабельності, мовленнєвий розвиток повинен здійснюватися з урахуванням потенційних можливостей дітей дошкільного віку. Для розвитку навичок спілкування дошкільнят з однолітками важливо використовувати ігри та ігрові прийоми, що дозволить їм опанувати всі види зв'язного висловлювання та навчитися планувати свою думку і її висловлювати.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). URL: <https://surl.li/ilocbe>
2. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку: мовленнєві ігри, вправи, ситуації Київ: «Слово», 2008. 250с.
3. Богуш Алла, Маліновська Наталія. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Підручник для студентів педагогічних коледжів (спеціальності 012 Дошкільна освіта). Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020.

4. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: Навчально-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 160 с.

5. Коваленко О.М., Єпіфанова Т.В. Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 239 с.

6. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152с.

**Єрмоленко Надія Іванівна,**  
заступник директора з виховної роботи Ліцею №1  
Охтирської міської ради Сумської області

## **ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розглянуто поняття безпечного освітнього середовища, його складові та значення для всебічного розвитку здобувачів освіти. Проаналізовано нормативно-правову базу України щодо забезпечення безпеки в закладах освіти, окреслено роль педагогічних працівників у формуванні фізичної, психологічної та соціальної безпеки. Окреслено практичні підходи до забезпечення комплексної безпеки як передумови ефективного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти.

**Ключові слова:** безпечне освітнє середовище, психологічна безпека, фізична безпека, профілактика булінгу, освітній простір.

**Постановка проблеми.** Формування безпечного освітнього середовища є одним із ключових завдань сучасної системи освіти України. У Законі України «Про освіту» наголошено, що держава гарантує створення умов для безпечного та нешкідливого освітнього процесу [1]. Соціальні трансформації, впровадження цифрових технологій, зростання психологічного навантаження на дітей і педагогів, а також умови воєнного стану актуалізують проблему формування безпечного освітнього середовища як необхідної умови реалізації права на якісну освіту. Заклад освіти має бути простором, у якому кожен учасник освітнього процесу почуватися захищеним, прийнятим і соціально значущим.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування сутності безпечного освітнього середовища та визначення основних складових і практичних підходів до його формування в сучасному закладі освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Освітня реформа в Україні набирає обертів. Нова українська школа має стати простором для навчання, спілкування, взаємодії, спільної діяльності учнів та педагогів. Створення ефективної системи освіти в Україні є завданням номер один.

На сьогодні заклад є не тільки місцем, де здобувачі освіти отримують базові знання, а й місцем для повноцінного розвитку, щоб діти були насамперед у безпеці.

Єдиного визначення поняття «безпека освітнього середовища» немає через різні підходи до розуміння його сутності.

У Законі України «Про освіту» наведено офіційне визначення «безпечне освітнє середовище – це сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння фізичної, майнової та/або моральної шкоди учасникам освітнього процесу» [2]. Безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов, що унеможливають заподіяння фізичної, психологічної, моральної або матеріальної шкоди учасникам освітнього процесу.

Безпечне освітнє середовище розглядається як цілісний освітній простір, у якому забезпечується захист життя, здоров'я, честі та гідності учасників освітнього процесу, створюються умови для комфортного навчання, виховання та розвитку особистості. Формування

його в закладі освіти забезпечується через реалізацію взаємопов'язаних складових – фізичної, психологічної, соціальної та інформаційної безпеки, що сприяє психологічному благополуччю учасників освітнього процесу [4, с. 8].

Однією з ключових складових є *фізична безпека*, що передбачає дотримання вимог охорони праці, пожежної та цивільної безпеки, організацію безпечних умов перебування в закладі освіти, готовність до дій у надзвичайних ситуаціях.

Не менш важливою є *психологічна безпека*, яка полягає у створенні позитивного психологічного клімату, атмосфері довіри, взаємоповаги та емоційної підтримки. Забезпечення психологічної безпеки сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню впевненості в собі та позитивної мотивації до навчання [4, с. 90].

Однією з найбільших загроз психологічній безпеці в закладі освіти є булінг. Важливим напрямом діяльності закладу освіти є його *профілактика*, що включає превентивну виховну роботу, формування навичок ненасильницької комунікації, розвиток емпатії та відповідальної поведінки. Ефективна профілактика булінгу можлива за умови тісної взаємодії педагогів, психологічної служби, батьків та учнів, а також чіткого дотримання алгоритмів реагування на випадки булінгу (цькування). Порядок реагування на випадки булінгу визначено нормативними документами Міністерства освіти і науки України [3]. Системна профілактика передбачає проведення виховних заходів, тренінгів, інформаційно-просвітницької роботи з учнями, педагогами та батьками, а також формування навичок ненасильницького спілкування [5, с. 56].

Формування *культури безпеки* передбачає усвідомлення кожним учасником освітнього процесу власної відповідальності за збереження безпечного освітнього середовища. Культура безпеки проявляється у дотриманні правил поведінки, повазі до прав інших, готовності запобігати ризикованим ситуаціям [6, с. 210].

Соціальна безпека спрямована на формування культури взаємоповаги, толерантності, партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, розвиток соціальних і громадянських компетентностей.

Інформаційна безпека, яка включає захист від шкідливого інформаційного впливу, формування медіаграмотності, безпечне та відповідальне використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Правова безпека, що забезпечується дотриманням законодавства у сфері освіти, ознайомленням учасників освітнього процесу з їхніми правами та обов'язками, наявністю чітких механізмів реагування на порушення прав дитини.

Педагогічна безпека, яка реалізується через застосування безпечних педагогічних технологій, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, системну превентивну й виховну роботу.

*Організаційно-управлінська складова*, що передбачає координацію діяльності адміністрації, педагогічних працівників, психологічної служби, батьківської громадськості та соціальних партнерів у питаннях забезпечення безпеки освітнього середовища.

**Висновки.** Безпечний освітній простір є результатом цілеспрямованої, системної та скоординованої діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Безпечне освітнє середовище є необхідною умовою реалізації якісного освітнього процесу та гармонійного розвитку особистості. Його формування потребує системного, комплексного підходу, що поєднує фізичні, психологічні, соціальні, інформаційні та правові аспекти. Реалізація зазначених складових сприяє створенню освітнього простору, у якому кожен учасник відчуває захищеність, підтримку та можливість для самореалізації. Роль педагога у формуванні безпечного освітнього середовища в закладі освіти є однією з ключових, оскільки він має можливість активно впливати на це середовище шляхом формування у здобувачів освіти навичок безпечної міжособистісної взаємодії.

**Список використаних джерел**

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змін. та доп.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
3. Про затвердження Порядку реагування на випадки булінгу (цькування): наказ МОН України від 28.12.2019 № 1646.
4. Савчин М.В. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі. Київ: 2016. С.256.
5. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т.П. Київ: 2018. С.56.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник. Київ : Либідь, 2008. С. 848.

**Зенченко Тетяна Федорівна,**

завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти  
Глухівський НПУ ім. О. Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ**

**Анотація.** У статті обґрунтовано формування інтерактивно-методичної компетентності (ІМК) майбутніх учителів початкових класів як інтегральної професійної характеристики у контексті реалізації Професійного стандарту. Здійснено аналіз трудових функцій і дескрипторів (знання, уміння, комунікація, автономія, відповідальність) та розкрито їх кореляцію з практичною реалізацією ІМК в освітньому процесі.

**Ключові слова:** Нова українська школа, вчитель початкових класів, підготовка вчителя, професійний стандарт, інтерактивно-методична компетентність.

**Постановка проблеми та актуальність.** У межах реформи «Нова українська школа» (НУШ) особливу вагу надано компетентнісному підходу, який передбачає формування професійних компетентностей, що чітко задекларовано на державному рівні в низці нормативно-правових актів, зокрема Державній національній програмі «Освіта» («Україна в 21 столітті»), Державній програмі «Вчитель», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», Національній рамці кваліфікацій, Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Концепції «Нової української школи», Державному стандарті початкової освіти тощо. Ці документи підкреслюють перехід від традиційного знаннєвого підходу до компетентнісного, орієнтованого на практичне застосування знань у реальному житті, розвиток ключових умінь та наскрізних навичок, що забезпечують успішну соціалізацію, самореалізацію та адаптацію особистості в сучасному інформаційному суспільстві. Такий підхід вимагає від закладів вищої освіти перебудови змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, акцентуючи на інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, зокрема через моделювання реальних освітніх ситуацій, використання цифрових технологій, урахування освітніх втрат, зумовлених умовами воєнного стану, віддаленого навчання, значного зменшення «живого» спілкування.

Сучасний учитель початкових класів у динамічному освітньому середовищі має бути ретельно підготовлений до організації освітнього процесу, зокрема реалізації цілей мовно-літературної освітньої галузі, виконуючи роль тьютора й консультанта, здатного створювати багате мовне середовище та забезпечувати «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності» [1]. Зазначене передбачає передавання знань, розвиток

критичного мислення, комунікативних навичок, емоційного інтелекту та здатності до співпраці, що досягається через інтерактивні методи, проєктну діяльність і медіаосвітні практики, адаптовані до вікових особливостей учнів початкової школи.

Актуальність дослідження зумовлено системними трансформаціями української освіти, що відбуваються в умовах реалізації концепції Нової української школи та оновлення нормативно-правової бази професійної діяльності педагога. Прийняття Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024) [2] конкретизувало перелік трудових функцій учителя та деталізувало компетентнісні вимоги до нього через дескриптори знань, умінь, комунікації, автономії й відповідальності. У новій редакції стандарту особливу увагу зосереджено на результативності педагогічної діяльності, здатності до проєктування освітнього процесу, забезпечення інклюзивності, партнерської взаємодії та безперервного професійного розвитку.

Зазначене актуалізує проблему інтеграції методичної, комунікативної, рефлексивної та цифрової складників професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Особливої ваги у цьому контексті набуває формування інтерактивно-методичної компетентності як інтегральної характеристики готовності педагога до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сучасному освітньому середовищі, застосування активних і діалогічних методів навчання, гнучкого реагування на освітні потреби учнів, подолання освітніх утрат та забезпечення якісних результатів навчання.

Підготовка майбутнього вчителя, зорієнтована на формальне засвоєння методичних знань без їх інтеграції у практику взаємодії, безперечно, не відповідає вимогам Професійного стандарту. Відтак осмислення інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як інтегрального утворення, що корелює з трудовими функціями педагога, є актуальним питанням.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Професійного стандарту (2024) через аналіз кореляції її структурних компонентів із дескрипторами трудових функцій. Завдання полягають у визначенні компетентнісного наповнення змісту трудових функцій та прикладних форм реалізації інтерактивно-методичної компетентності в освітньому процесі.

Спостереження науковців і методистів початкової освіти Н. Бібік, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Т. Павлової, О. Петрук [3] засвідчують, що впровадження змішаного навчання посилило значення педагогічного партнерства «вчитель-учень-батьки», тому важливими завданнями професійної підготовки є навчання майбутніх учителів початкових класів забезпечувати зручне й комфортне освітнє середовище, різні шляхи й способи комунікації з учасниками освітнього процесу, використовувати або створювати освітні блоги/ платформи/чати для діалогу та консультування, що зумовлює потребу в перегляді й удосконаленні професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасних умовах.

Професійний стандарт вчителя (2024) визначає низку трудових функцій, з-поміж яких ключовими є: «проєктування та планування освітнього процесу; організація та здійснення навчання і виховання; оцінювання результатів навчання; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; професійний розвиток учителя» [2]. Кожна з них описана через дескриптори знань, умінь, комунікації, автономії та відповідальності, що дає змогу розглядати інтерактивно-методичну компетентність як інтегральний ресурс їх реалізації.

Трудова функція проєктування та планування освітнього процесу передбачає знання державних стандартів освіти, освітніх програм, методик навчання, вікових особливостей молодших школярів; уміння формулювати очікувані результати, добирати методи і форми роботи, прогнозувати освітні результати; автономію у виборі педагогічних стратегій. Інтерактивно-методична компетентність у межах цієї функції реалізується через здатність проєктувати уроки з використанням інтерактивних технологій: кооперативного навчання, навчальних дискусій,

дослідницьких мініпроєктів, інтегрованих мовно-літературних завдань. Наприклад, під час планування уроку української мови майбутній учитель передбачає роботу в парах для аналізу тексту, організацію мовленнєвих ігор, використання інтерактивних прийомів для формування комунікативної компетентності – такі дії демонструють синтез знань методики й уміння моделювати взаємодію.

Підготовка вчителя до досягнення цілей мовно-літературної освітньої галузі в сучасному освітньому просторі зумовлює формування комплексної професійної готовності, що охоплює ґрунтовні предметні знання, розвинені методичні вміння та належний рівень психологічної зрілості. Відповідно до оновленого змісту НУШ учитель початкових класів повинен реалізовувати компетентнісноорієнтоване проєктування уроку з урахуванням наскрізних змістових ліній і міжпредметної інтеграції, поєднувати можливості традиційних підручників із цифровими освітніми ресурсами, здійснювати моніторинг навчальних досягнень і коригувати освітній процес у синхронному та дистанційному форматах. Водночас важливою є здатність організовувати ефективну педагогічну взаємодію з учнями й батьками як у безпосередньому спілкуванні, так і у віртуальному середовищі, цілеспрямовано інтегрувати цифрові інструменти в структуру уроку, розширювати спектр джерел мовної інформації та моделювати ситуації автентичного мовленнєвого досвіду.

Функція організації та здійснення освітнього процесу включає дескриптори, що передбачають володіння сучасними педагогічними технологіями, уміння забезпечувати активну участь учнів, підтримувати мотивацію, здійснювати диференціацію навчання. Інтерактивно-методична компетентність виявляється в умінні організувати групову роботу під час аналізу художнього твору, застосувати різні засоби й форми діалогічної взаємодії, впровадити рольову гру під час інсценізації казки тощо. Важливим є використання конкретної інтерактивної технології й одночасне управління динамікою групи, що відповідає дескрипторам комунікації та відповідальності.

Функція оцінювання результатів навчання передбачає знання принципів формувального та підсумкового оцінювання, уміння розробляти критерії, здійснювати зворотний зв'язок, підтримувати розвиток самооцінювання учнів. Інтерактивно-методична компетентність реалізується через впровадження взаємооцінювання під час презентації учнівських проєктів, використання чек-листів, організацію рефлексивних кіл після виконання творчих письмових робіт, що забезпечує контроль результату і, водночас, – формування відповідальності учнів за власну динаміку навчання.

Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища передбачає знання основ інклюзивної педагогіки, уміння адаптувати матеріал до потреб різних учнів, підтримувати психологічний комфорт. Інтерактивно-методична компетентність у цьому аспекті виявляється у доцільному використанні кооперативних форм навчання, які сприяють прийняттю різноманітності, організації змішаних груп, в яких кожен учень виконує посильну роль, застосуванні диференційованих мовленнєвих завдань, що відповідає дескрипторам автономії та відповідальності, оскільки вчитель приймає професійні рішення з урахуванням конкретного контексту.

Функція партнерської взаємодії охоплює комунікацію з учнями, батьками, колегами, участь у педагогічних командах. Інтерактивно-методична компетентність реалізується через проведення батьківських зустрічей у форматі тренінгів, спільних мовно-літературних проєктів, використання цифрових платформ для обговорення навчальних досягнень учнів. Здатність до діалогу, відкритість до співпраці, рефлексія – реалізація дескрипторів комунікації та професійної відповідальності.

Професійний розвиток учителя передбачає формування здатності до самоаналізу, опанування нових технологій, участі в професійних спільнотах – інтерактивно-методична компетентність проявляється у впровадженні результатів підвищення кваліфікації в практику,

апробації інтерактивних технологій, участі в методичних об'єднаннях – у цьому аспекті вона набуває ознак метакомпетентності, що інтегрує знання, уміння й рефлексивну позицію педагога.

**Висновки.** Отже, інтерактивно-методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтегральною професійною характеристикою, що забезпечує реалізацію всіх трудових функцій, визначених професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). Її формування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів забезпечує синтез методичних знань, комунікативних умінь, цифрової грамотності, здатності до автономного педагогічного вибору та відповідальності за результати навчання, що відповідає сучасним нормативним вимогам та запиту ринку праці до професії вчителя, забезпечує якісну реалізацію компетентнісного підходу в початковій освіті.

#### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (Дата звернення 1.02.2026).

2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-iloverpdf\\_merged.pdf/](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-iloverpdf_merged.pdf/) (Дата звернення 1.02.2026).

3. Оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану. Аналітичні матеріали / Н.М. Бібік, О.В. Вашуленко, Н.П. Листопад, В.О. Мартиненко, О.В. Онопрієнко, Т.С. Павлова, О.М. Петрук; за заг. редакцією О.В. Онопрієнко. Київ: Педагогічна думка, 2023. 84 с.

**Зимовець Олена Олексіївна,**

заступник директора з навчально-виховної роботи,  
учитель біології вищої категорії, вчитель методист  
Конотопський ліцей № 1 Конотопської міської ради  
Сумської області

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ**

**Анотація.** У статті досліджується потенціал міжпредметної інтеграції сучасної української прози та біологічних знань для формування ключових компетентностей учнів. На прикладі уроків біології генетичного змісту пропонуються практичні кейси компетентнісних завдань, побудованих на цитатах творів Т. Малярчук, А. Любки, О. Забужко та Ю. Винничука.

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, ключові компетентності, інтеграція, українська література, компетентнісні завдання.

**Актуальність проблеми.** Реалізація ідей Нової української школи передбачає перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання, що закріплено в Концепції НУШ [6] та Державному стандарті базової середньої освіти [2]. Освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння фактологічного матеріалу, а на формування здатності застосовувати знання в різних контекстах, здійснювати аналіз, приймати відповідальні рішення.

У цьому контексті особливого значення набувають міжпредметні зв'язки як засіб подолання фрагментарності знань. Інтеграція біології та літератури дозволяє поєднати науковий і гуманітарний способи пізнання світу, забезпечуючи цілісне сприйняття природних явищ через культурні образи.

Компетентнісний підхід, задекларований у Концепції НУШ [6], передбачає формування ключових компетентностей через інтеграцію змісту різних освітніх галузей. Державний стандарт базової середньої освіти [2] визначає необхідність формування в учнів умінь аналізувати інформацію, здійснювати дослідницьку діяльність та усвідомлювати ціннісні аспекти наукових знань.

Міжпредметна інтеграція відповідає цим вимогам, оскільки:

- активізує пізнавальний інтерес;
- забезпечує перенесення знань у новий контекст;
- сприяє формуванню системного мислення;
- поєднує когнітивний і емоційно-ціннісний компоненти навчання.

Використання сучасної української прози має додатковий культурологічний потенціал: воно сприяє розвитку національної ідентичності та читацької культури, що відповідає виховному компоненту освітнього процесу.

Таким чином, інтеграція біології та літератури має не епізодичний, а концептуально обґрунтований характер.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та методичне представлення інтеграції сучасної української прози в процесі вивчення теми «Збереження та реалізація спадкової інформації».

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: 1) теоретично обґрунтувати доцільність використання літературних джерел для розкриття складних біологічних понять; 2) розробити модель компетентнісного завдання на основі художньої цитати для кожної з трьох груп результатів природничої освітньої галузі; 3) проілюструвати застосування даної методики на конкретних прикладах.

Тема генетики є однією з найскладніших для учнів через абстрактність понять (генотип, фенотип, алель, домінантність, кодомінування). Водночас вона безпосередньо пов'язана з питаннями ідентичності, родинної пам'яті, унікальності людини. Саме тому залучення художнього тексту створює місток між абстрактною моделлю та життєвим досвідом учня.

В основу методики покладено триетапну модель:

Проблематизація – презентація цитати як ситуації для осмислення.

Наукова інтерпретація – аналіз через призму біологічних понять.

Конструювання компетентнісного завдання – застосування знань у практичній або дослідницькій діяльності.

Ця модель дозволяє перейти від емоційного сприйняття тексту до наукового аналізу та особистісної рефлексії.

Ключовим механізмом, який перетворює міжпредметний зв'язок між біологією та літературою з ідеї в практичний результат, є спеціально сконструйовані компетентнісні завдання. Вони виконують роль дидактичного «перехідника», що спрямовує інтерес, викликаний художнім текстом, у площину конкретних навчальних дій. У контексті представленої методики саме такі завдання системно переводять учнів від пасивного сприйняття цитати до активного застосування біологічних понять, від емоційного відгуку – до наукового аналізу, а від розуміння сюжету – до формування власної ціннісної позиції. Таким чином, компетентнісне завдання стає центральним елементом уроку, що гарантує не випадкове, а цілеспрямоване досягнення запланованих природничих, дослідницьких і ціннісних результатів.

Розглянемо реалізацію цієї моделі докладніше.

*Перший закон Менделя одноманітності гібридів першого покоління.* Розуміння відмінності між зовнішнім проявом ознаки (фенотипом) та сукупністю генів (генотипом) є фундаментальним. Художній текст Тетяни Малярчук з роману «Забуття» – «Він був схожий на матір лише посмішкою... Все інше в ньому було від батька, але не від того, якого всі знали, а від того, прихованого, що жило глибоко в корінні нашого роду» – стає ідеальною відправною точкою для дискусії [5]. Цей фрагмент не просто ілюструє явище, а створює мовний образ «прихованого батька», що концептуально тотожний поняттю рецесивного алеля.

На цій основі конструюється компетентнісне завдання:

- визначити в тексті фенотипові та генотипові прояви;
- висунути гіпотезу щодо генотипів батьків;
- побудувати схему моногібридного схрещування;

- здійснити рефлексію щодо значення «прихованих» рис.

Дослідницькі результати формуються через завдання на висунення гіпотези щодо генотипів батьків та її перевірку шляхом складання елементарних схем схрещування. Під час рефлексії учні розмірковують про те, що людина – це більше, ніж її зовнішність, а родинна спадщина, хоч інколи й непомітна, має величезне значення.

*Другий закон Менделя – розщеплення ознак.* Концепція незалежного комбінування ознак та утворення нових, неповторних поєднань знаходить свій відгомін у прозі Андрія Любки: «Від матері він узяв лише упертість, а від батька – м'який спокій. Але очі... були не від кого з них» [4]. Текст візуалізує процес комбінативної мінливості, де окремі риси поєднуються незалежно, а окремі – можуть мати більш глибоке, «приховане» походження.

Компетентнісне завдання:

- виокремити ознаки;
- пояснити їх поєднання з позицій незалежного розподілу генів;
- запропонувати способи дослідження походження ознак, що не виявляється у безпосередніх предків?

Рефлексія ж спрямована на усвідомлення учнем/ученицю власної унікальності як результату випадкової комбінації генів, що посилює почуття індивідуальної цінності.

*Кодомінування та успадкування крові.* Явище кодомінування, коли обидва алелі в гетерозиготі виявляються повністю, часто є складним для сприйняття. Метафора Оксани Забужко – «Це спів двох річок: одна – від предків із Карпат, інша – від степових кочівників. І вони не зливаються, а течуть разом» – пропонує винятково точний і естетично насичений образ цього процесу [3].

Компетентнісне завдання:

- провести аналогію між літературним образом «двома річками» та генетичним механізмом алелей I<sup>A</sup> та I<sup>B</sup>;
- розв'язати задачу на визначення груп крові;
- обговорити генетичну різноманітність як культурну цінність.

Обговорення ж зв'язку генетичного «автографа» з історичною пам'яттю роду та народу сприяє формуванню ціннісних результатів, а саме – національної та культурної ідентичності.

*Успадкування зчеплене зі статтю.* Приклад з твору Юрія Винничука дозволяє вийти на складний міждисциплінарний рівень [1]. Фраза «... любов до музики завжди передавалась по жіночій лінії... Чоловіки ж у нас – носії тиші...» дозволяє розмежувати науковий факт (наявність генів, зчеплених зі статтю) та культурний конструктизм (приписування певних якостей статі).

Компетентнісне завдання:

- пояснити механізм зчепленого успадкування;
- проаналізувати вплив соціальних чинників на формування поведінкових характеристик;
- здійснити критичну оцінку тексту.

Пошук і опрацювання інформації націлене на те, щоб учні вчилися критично оцінювати текст: учні аналізують, чому комплексні поведінкові ознаки не можуть детерминуватися одним геном, і які альтернативні фактори впливають на їх розвиток. Через це у учнів формується критичне ставлення до стереотипів про «чоловічу» та «жіночу» статі. Вони починають розуміти, що поведінка людини визначається не тільки біологією, а й суспільством.

Досвід показує, що застосування запропонованої методики забезпечує:

- глибше розуміння абстрактних генетичних понять;
- розвиток уміння переносити знання в новий контекст;
- формування дослідницьких умінь;
- розвиток критичного мислення;
- формування ціннісного ставлення до наукових знань;

– підвищення мотивації до вивчення як біології, так і літератури.

Методика відповідає вимогам Державного стандарту [2] та сприяє формуванню ключових компетентностей, визначених Концепцією НУШ [6].

**Висновки.** Таким чином, системна інтеграція сучасної української прози в процес викладання біології є ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу. Використання художніх образів у вивченні генетики дозволяє:

- подолати абстрактність складних понять;
- поєднати когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти навчання;
- сформувати в учнів цілісне науково-культурне бачення світу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням міжпредметної інтеграції на інші теми біології та залученням різних жанрів літератури.

#### **Список використаних джерел**

1. Винничук Ю. Танго смерті. Львів : Видавництво Старого Лева, 2011. 432 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://cutt.ly/ftbEFiil>
3. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. Київ : Факт, 2006. 360 с.
4. Любка А. Кімната для Пепла. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 256 с.
5. Малярчук Т. Забуття. Київ : Laurus, 2016. 208 с.
6. Нова українська школа. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/>

**Іноземцев Сергій Анатолійович,**

аспірант 3 року навчання спеціальності 013 Початкова освіта ННІ Педагогіки та психології кафедри педагогіки і психології Глухівського національний педагогічний університету імені Олександра Довженка, керівник гуртка Комунального закладу-центру позашкільної роботи Путивльської міської ради

## **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** У статті здійснено розширений теоретико-методологічний аналіз структури та змісту професійної компетентності педагога позашкільної освіти в контексті формування екологічної компетентності молодших школярів. Обґрунтовано системний, компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний підходи до її розгляду. Окреслено критерії професійного зростання педагога в умовах модернізації освіти.

**Ключові слова:** професійна компетентність, позашкільна освіта, екологічна компетентність, молодші школярі, методологічні підходи.

**Постановка проблеми.** Сучасні екологічні трансформації, пов'язані з кліматичними змінами, порушенням еко-системної рівноваги та зниженням рівня екологічної культури суспільства, актуалізують проблему підготовки особистості, здатної до відповідальної взаємодії з природним середовищем. У стратегічних документах розвитку освіти наголошується на необхідності формування компетентностей, що забезпечують сталий розвиток суспільства [1, с. 7]. У цьому контексті особливого значення набуває екологічна компетентність молодших школярів як інтегральна характеристика їх готовності до екологічно доцільної поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** Позашкільна освіта має значний потенціал для формування екологічної компетентності завдяки варіативності програм, практичній спрямованості діяльності та можливості організації безпосередньої взаємодії дітей із природним середовищем. Однак результативність цього процесу визначається рівнем професійної компетентності педагога.

Відповідно до Закону України «Про освіту», компетентність є динамічною комбінацією знань, умінь, способів мислення, цінностей та інших особистісних якостей [2]. Отже, професійна компетентність педагога не обмежується лише обсягом знань, а передбачає здатність ефективно діяти в умовах освітніх змін.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний та аксіологічний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати професійну компетентність як цілісне утворення, що складається з взаємопов'язаних компонентів. Компетентнісний підхід визначає орієнтацію освітнього процесу на формування здатності діяти, а не лише володіти інформацією [3, с. 18]. Діяльнісний підхід підкреслює значення практичного досвіду в процесі навчання, а аксіологічний — роль ціннісних орієнтацій у професійній діяльності педагога [5, с. 42].

Аналіз наукових праць засвідчує, що професійну компетентність педагога трактують як інтегративну характеристику, що поєднує мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники [4, с. 51]. У сфері позашкільної освіти ця структура доповнюється інноваційно-цифровим компонентом, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освітнього простору [6, с. 39].

*Мотиваційно-ціннісний* компонент відображає професійну спрямованість педагога, його екологічну культуру, переконання та готовність до впровадження принципів сталого розвитку. Саме особистісна позиція педагога формує у вихованців екологічну свідомість і відповідальність.

*Когнітивний* компонент охоплює систему інтегрованих знань з екології, педагогіки, психології та методики гурткової роботи. Він передбачає розуміння закономірностей функціонування природних систем, глобальних екологічних проблем та шляхів їх вирішення [1, с. 23].

*Операційно-діяльнісний* компонент включає здатність організовувати спостереження, польові дослідження, проєктну діяльність, участь у природоохоронних акціях. Практична діяльність сприяє формуванню екологічної поведінки, розвитку дослідницьких умінь [3, с. 29].

*Рефлексивно-оцінний* компонент забезпечує здатність до самоаналізу, корекції педагогічної діяльності, оцінювання рівнів сформованості екологічної компетентності учнів. Рефлексія є умовою професійного саморозвитку [4, с. 54].

*Інноваційно-цифровий* компонент передбачає використання цифрових технологій, онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій, що розширюють можливості екологічного навчання [6, с. 58].

З метою узагальнення структури професійної компетентності додаємо її системну характеристику.

Таблиця 1

**Модель професійної компетентності педагога позашкільної освіти**

Компонент	Основний зміст	Педагогічний ефект
Мотиваційно-ціннісний	Екологічна свідомість, професійні переконання	Формування ціннісного ставлення до природи
Когнітивний	Інтегровані знання з екології та педагогіки	Системність екологічних уявлень
Операційно-діяльнісний	Організація дослідницької діяльності	Набуття практичного досвіду
Рефлексивний	Самоаналіз, оцінювання результатів	Підвищення якості освітнього процесу
Інноваційно-цифровий	Використання цифрових технологій	Розвиток дослідницьких компетентностей

Формування екологічної компетентності молодших школярів передбачає інтеграцію знань, цінностей і досвіду діяльності. Професійна компетентність педагога виступає механізмом реалізації цього процесу. Вона забезпечує методичну грамотність, педагогічну майстерність та інноваційну спрямованість діяльності.

Підвищення професійної компетентності педагогів позашкільної освіти потребує системної післядипломної підготовки, участі у професійних спільнотах, методичних семінарах, науково-практичних конференціях. Особливого значення набуває розвиток дослідницької культури педагога як умови впровадження інноваційних екологічних практик.

Отже, професійна компетентність педагога позашкільної освіти є багатовимірним системним утворенням, що визначає результативність формування екологічної компетентності молодших школярів. Її розвиток є стратегічним завданням модернізації позашкільної освіти.

Важливим аспектом теоретичного обґрунтування структури професійної компетентності педагога позашкільної освіти є визначення критеріїв і показників її сформованості. Розроблення такої системи дозволяє здійснювати моніторинг професійного зростання педагога та оцінювати готовність до формування екологічної компетентності молодших школярів.

Спираючись на системний і компетентнісний підходи [3, с. 21; 4, с. 59], доцільно виокремити такі критерії оцінювання професійної компетентності педагога позашкільної освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-аналітичний та інноваційно-цифровий.

*Мотиваційно-ціннісний* критерій характеризує рівень професійної спрямованості педагога, його екологічні переконання, готовність до впровадження принципів сталого розвитку в освітній процес. Показниками цього критерію є: усвідомлення значущості екологічної освіти; наявність стійкої внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку; сформованість екологічної культури; участь у природоохоронних ініціативах.

*Когнітивний* критерій відображає рівень теоретичної підготовки педагога. Його показниками є: глибина знань з екології та методики позашкільної роботи; розуміння сучасних екологічних проблем; здатність інтегрувати міждисциплінарні знання; володіння концептуальними засадами компетентнісного підходу [1, с. 35].

*Діяльнісно-практичний* критерій визначає здатність педагога реалізовувати набуті знання в освітній практиці. Показниками виступають: уміння організовувати дослідницьку діяльність; використання інтерактивних методів; залучення вихованців до проєктної та природоохоронної діяльності; здатність формувати екологічно доцільну поведінку.

*Рефлексивно-аналітичний* критерій характеризує здатність педагога до само-оцінювання та професійної корекції діяльності. Його показниками є: уміння аналізувати результати освітнього процесу; готовність до професійного вдосконалення; здатність прогнозувати результати формування екологічної компетентності.

*Інноваційно-цифровий* критерій відображає рівень використання сучасних технологій у професійній діяльності. Показниками є: застосування цифрових ресурсів; використання онлайн-платформ для екологічних досліджень; створення цифрового освітнього контенту; інтеграція технологій у гурткову діяльність [6, с. 63].

Таблиця 2

**Критерії та показники сформованості професійної компетентності педагога позашкільної освіти**

<b>Критерій</b>	<b>Основні показники</b>
Мотиваційно-ціннісний	Екологічна спрямованість, професійна мотивація
Когнітивний	Системні екологічні та методичні знання
Діяльнісно-практичний	Організація дослідницької та проєктної роботи
Рефлексивний	Самоаналіз та професійна корекція
Інноваційно-цифровий	Використання цифрових технологій

Відповідно до визначених критеріїв доцільно виокремити три рівні сформованості професійної компетентності педагога позашкільної освіти: високий, достатній та початковий.

*Високий рівень* характеризується системністю знань, стійкою професійною мотивацією, активним використанням інноваційних технологій, здатністю до творчої реалізації екологічних програм та рефлексивного аналізу діяльності.

*Достатній рівень* передбачає наявність базових професійних знань і вмінь, позитивну мотивацію до роботи, але обмежене використання інноваційних методів і недостатню глибину рефлексії.

*Початковий рівень* характеризується фрагментарністю знань, ситуативною мотивацією, труднощами в організації дослідницької діяльності та недостатнім рівнем самоаналізу.

Запропонована система критеріїв і рівнів дозволяє здійснювати діагностику професійної компетентності педагогів позашкільної освіти та визначати напрями їх подальшого професійного розвитку.

Таким чином, професійна компетентність педагога позашкільної освіти виступає не лише умовою, а й механізмом формування екологічної компетентності молодших школярів. Її системний розвиток забезпечує підвищення якості екологічної освіти та відповідає сучасним освітнім трансформаціям.

**Висновки.** Теоретико-методологічний аналіз дозволив визначити професійну компетентність педагога позашкільної освіти як інтегративну систему, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та цифровий компоненти. Її розвиток забезпечує ефективне формування екологічної компетентності молодших школярів та підвищення якості позашкільної освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення критеріїв і показників оцінювання рівнів професійної компетентності педагогів природничо-екологічного напрямку.

#### **Список використаних джерел**

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній початковій освіті. Київ: Педагогічна думка, 2019. 112с.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. Відомості ВР України. 2017. №38–39. С. 380.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід: теорія і практика. Київ: К.І.С., 2020. 144 с.
4. Сисоєва С.О. Професійна компетентність педагога: теоретико-методологічний аспект. Київ: Освіта, 2018. 156 с.
5. Кремень В.Г. Філософія людино-центризму в освітньому просторі. К.: Грамота, 2017. 304с.
6. Морзе Н.В., Буйницька О.П. Цифрова компетентність сучасного педагога. Київ: Університет «Україна», 2021. 164 с.

**Кабенко Тетяна Володимирівна,**  
вихователь I категорії  
Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №12 «Олімпійський»  
Сумської міської ради, м. Суми

### **СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА В ОСНОВІ АКТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті проаналізовано значення сюжетно-рольової гри як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку. Схарактеризовано структурні компоненти сюжетно-рольової гри. Визначено особливості сюжетно-рольової гри дошкільників різного віку.

**Ключові слова:** сюжетно-рольової гра, зміст та сюжет гри, ігрові дії.

**Постановка проблеми.** Сучасна дошкільна освіта зорієнтована на формування особистості людини, ефективну соціалізацію та соціальне становлення дошкільників за допомогою різних навчальних засобів, форм, методів та технологій освітньої взаємодії.

Особливе значення в розвитку дітей дошкільного віку мають сюжетно-рольові ігри, які є провідним видом діяльності дошкільнят. Вихователі здійснюють постійний пошук різноманітних форм роботи з ігрової діяльності дітей дошкільного віку, зокрема інноваційних підходів до організації сюжетно-рольової гри як провідної діяльності дитини.

**Аналіз останніх публікацій.** Сьогодні дослідження дитячої гри у сучасних умовах здійснюється достатньо широким колом науковців і практиків: Ю. Богінська, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Т. Поніманська, Г. Тарасенко. Зокрема, питаннями розвитку дитини дошкільного віку у процесі ігрової діяльності займалися Т. Піроженко, К. Карасьова; проблеми організації ігрової діяльності дошкільників досліджували такі фахівці з дошкільної освіти як А. Бурова, Т. Поніманська та ін.

Особливості організації та проведення сюжетно-рольових ігор дошкільнят з'ясовували Н. Бойченко, Р. Григоренко, Е. Коваленко, О. Щербакова та ін.. Але питання застосування сюжетно-рольових ігор у розвитку дошкільників постійно потребує уваги фахівців дошкільної освіти.

**Мета статті** полягає у аналізі особливостей сюжетно-рольових ігор як оптимальної провідної діяльності дошкільників.

**Виклад основного змісту.** У дошкільному віці гра, зокрема і сюжетно-рольова гра посідає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у дошкільному закладі. Важливість та необхідність залучення дошкільників до ігрової діяльності, яка спрямована на їх активний соціальний розвиток визначається вимогами освітнього напрямку «Гра дитини» Базового компонента дошкільної освіти (2021) та чинними програмами, де зазначено, що «гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» [1].

Гра є однією з найпродуктивніших форм навчання і розвитку дітей. Гра насичує кожен день, кожную вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника. Проте, варто зазначити, що провідним видом діяльності дошкільників гра стає не тому, що вона займає найбільше часу дитини, а тому, що зумовлює якісні зміни у її психіці. Найважливішою передумовою ігрової діяльності дитини, як зазначають Н. Бойченко, Р. Григоренко та ін., є порівняння і ототожнення нею своїх дій з діями дорослого, особистість і дії якого вперше стають для неї зразком не лише об'єктивно, а й суб'єктивно. Якщо у ранньому дитинстві центральним моментом гри були предмет і способи дії з ним, то в дошкільному віці у ній домінують людина, її стан, дії, стосунки з іншими людьми [2, с. 64].

Рольова гра має соціально обумовлений характер, оскільки у ній дитина діє під прямим чи опосередкованим впливом дорослого. Це особлива форма життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, працю, стосунки; форма пізнання світу, провідна діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього.

Доцільно відмітити, що мотиви гри містяться у її змісті. Дитину цікавить не так результат, як процес гри. Водночас гра втілює активне прагнення дитини до певної мети, виражає її здатність оперувати предметами, спілкуватися, налагоджувати стосунки з ровесниками тощо. Усе це зумовлює результативність гри, яка виявляється у пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що дитина накопичує, здобуває під час ігрової діяльності.

Сюжетно-рольова гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоєння діяльності, взаємин дорослих у доступній для дитини формі. Дошкільник відтворює точку зору різних людей, вступає з дітьми у різні стосунки, які відображають реальну взаємодію дорослих.

Зміст ігрових дій зумовлюється практичними завданнями, які розв'язують дорослі для досягнення певної мети. Тому замість іграшок та інших предметів вони використовують об'єкти, якими послуговуються у своїх практичних діях дорослі.

Сюжетно-рольова гра завжди розгортається за певними правилами. Для її виникнення не обов'язкова умовність (перейменування предметів), вона з'являється у процесі ігрової діяльності. Важливим компонентом у процесі перейменування предметів під час гри є уява дитини.

Зазначимо, що структурними компонентами сюжетно-рольової гри є роль, сюжет, зміст, правила, ігрові дії, рольові і реальні стосунки, ігрові предмети і предмети-замінники.

Центральним компонентом сюжетно-рольової гри є роль – спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які відповідають прийнятим у суспільстві нормам. Роль об'єднує всі сторони гри: у її реалізації знаходять своє втілення сюжет (сфера соціальної дійсності) і зміст (основний момент діяльності дорослих і стосунків між ними, які відображаються в іграх) [2, с.17].

Дитина може взяти на себе виконання певної ролі, якщо відображена у сюжеті гри сфера дійсності вже знайома їй, оскільки основним джерелом сюжетів ігор є дійсність, ознайомлення з якою є основною умовою її виникнення. Уведення дитини в цю дійсність має відбуватися так, щоб у її центрі стала людина, її діяльність, а в результаті цього ознайомлення виникало позитивне емоційне ставлення до діяльності [3, с. 112].

У грі дитина приймає позицію іншої людини (часто – багатьох людей) і в межах одного сюжету бачить ситуацію їх очима. Виконуючи, наприклад, роль мами, потім – дочки, вона розуміє важливість материнського піклування і слухняності дітей. Завдяки цьому перед нею відкриваються правила поведінки і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми, відбувається усвідомлення необхідності дотримання правил, тобто формується свідоме виконання їх.

Сюжетно-рольова гра допомагає дитині зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває їх суспільне значення. На перших порах у виборі ролі переважає її зовнішня привабливість, а у процесі гри розкривається її значущість (дитина розуміє, що вихователь виховує, лікар лікує тощо). Старші дошкільники опановують до десяти ролей, з яких 2-3 стають улюбленими.

Рольова поведінка регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбувається. Дитина діє не так, як їй захочеться, а так, як потрібно відповідно до її ролі та ігрової ситуації. Виконуючи роль, вона стримує свої бажання, поступається ними, висловлює моральні оцінки [4, с. 17].

Дотримання дитиною правил і свідоме ставлення до них свідчить, наскільки глибоко вона засвоїла відображену у грі сферу соціальної дійсності. Роль надає правилам значущого змісту, актуалізує необхідність діяти згідно з ними, створює можливості контролювання цього процесу. Недотримання правил руйнує гру. Діти краще дотримуються правил у колективних іграх, оскільки їхня діяльність контролюється однолітками.

Для сюжетно-рольової гри потрібне створення уявної ситуації, без якої неможливі її сюжет і зміст. Діти відтворюють сцени сімейного побуту, трудової діяльності і трудових відносин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції тощо). Чим ширша сфера дійсності, з якою доводиться мати справу дитині, тим різноманітніші сюжети ігор. Діти 5-6-ти років граються не тільки в «Йдемо в гості», «Сім'ю», «Дитячий садок», а й у будівництво будинку («Будуємо будинок»), будівництво моста («Будемо міст»), поїздки на транспорті «Потяг», «Автобус», «Тролейбус» тощо.

Ігри молодших і старших дітей відрізняються сюжетами. Для наймолодших дітей типовими є ігри з побутовим сюжетом, таким наприклад, як «Сім'я»; діти середнього та старшого дошкільного віку вибирають також ігри з виробничими сюжетами («Залізниця», «Будівництво», «Лікарня», «Дитячий садок», «Магазин» тощо).

Деякі сюжети ігор приваблюють як молодших, так і старших дошкільників («Дитячий садок», «Сім'я»). Однак у межах одного сюжету більш різноманітною є гра старших дошкільників. Вони по-різному відтворюють дійсність у межах одного і того самого сюжету [5, с. 96].

Ігрові сюжети та роль діти молодшого дошкільного віку ще не планують, вони виникають залежно від того, який предмет потрапить їм під руку: слухавка – гратимуть у лікаря, кермо – буде водієм тощо.

Інакше діють у грі діти середнього дошкільного віку. Вони вже не повторюють безперервно свої ігрові дії, а намагаються змінювати їх. Виконують дії не заради дій, а для вияву свого ставлення до іншої людини відповідно до взятої на себе ролі. Ігрові дії дітей середнього дошкільного віку більш згорнуті, ніж у молодших дошкільників. Основним змістом гри стають стосунки між людьми, розгорнуте відтворення яких вчить дітей дотримуватися певних правил. Ознайомлюючись у грі із життям дорослих, діти залучаються до розуміння суспільних функцій людей, правил та стосунків між ними.

Провідним змістом сюжетно-рольової гри старших дошкільників є дотримання правил відповідно до їх ігрових ролей. Ці ролі вони виконують за допомогою різноманітних ігрових дій. На основі скорочення й узагальнення ігрових дій відбувається перехід до розумових дій. Поступово з'являються уявна гра, коли дитина переходить від гри з реальними ігровими предметами до гри з уявними.

Чим старша дитина, тим самостійніше вона вибирає і використовує предмети-замінники, тим частіше зовнішня подібність поступається місцем подібності функціональній, тим більше коло предметів вона заміщує. Найчастіше предметом-замінником є предметно неформований матеріал, функція якого не фіксована: камінчики, палички, клаптики паперу тощо.

Велике значення для розвитку ігрової діяльності мають предмети-атрибути, які допомагають взяти на себе роль, спланувати і розгорнути сюжет, створити ігрову ситуацію. Тому вихователям та батькам доцільно створювати ігрове середовище для дітей дошкільного віку, що сприятиме їх ігровій діяльності.

Саме сюжетно-рольова гра спонукає дитину засвоювати ігрові засоби для задоволення свого прагнення активно включитись у діяльну сферу соціальних функцій дорослих для визначення свого місця у реальних стосунках із однолітками.

Гра дуже тісно пов'язана з художньою творчістю дошкільнят. З розгортанням ігрового сюжету діти можуть співати, малювати, читати вірші. Тому знання педагогом інтересів та нахилів дітей допоможе йому залучити всіх своїх вихованців до творчого процесу з найбільшою віддачею.

У процесі сюжетно-рольових ігор безпосередньо формуються такі компетентності як мовленнєва, комунікативна і соціальна. Розвиток сюжетно-рольової гри проходить в тісній залежності з процесом засвоєння дитиною предметних дій та оволодіння мовою. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини демонструє не стільки засвоєння невербальних та мовних засобів, скільки їх адекватне для різних ситуацій використання. Постійна ігрова практика та взаємодія з ровесниками удосконалює мовний процес, який сприяє соціалізації дошкільників. Так, завдяки комунікативній та ігровій діяльності дитина засвоює досвід попередніх поколінь, збагачується знаннями, у неї формуються практичні уміння та навички, духовні потреби, естетичні почуття, виробляється свій погляд на світ, з'являються переконання та закладається характер. Ігрова діяльність дає можливість дітям оперувати набутими раніше знаннями та постійно збагачуватися новими.

**Висновки.** Отже, ігрова діяльність посідає важливе місце у розвитку дитини дошкільного віку, її виховні та розвивальні можливості визнають провідні педагоги та психологи сьогодення. Сучасні дослідження виховного потенціалу сюжетно-рольової гри доказують, що вона є провідним видом діяльності в якій формується особистість та її базові якості. У сюжетно-рольових іграх дітей беруть початок такі якості особистості як цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, що визначають здатність дошкільників свідомо управляти своєю поведінкою як у грі так і в подальшому в інших видах дитячої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021, 37 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatoch-nij.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
2. Бойченко Н.А, Григоренко Р.І, Коваленко Е.І, Щербакова О.І. Сюжетно-рольові ігри дошкільнят. Київ: Рідна школа, 1918. 112 с.
3. Бурова А.П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 288 с.
4. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Піроженко Т.О. та ін. Київ: Генеза, 2016. 88 с. (Серія «Настільна книжка вихователя»).
5. Карасьова К.В., Піроженко Т.О. Самодіяльні ігри дитини. Київ: Шк. світ, 2019. 128 с.

**Качерова Ольга Георгіївна**,  
старша викладачка кафедри початкової освіти  
Бердянський державний педагогічний університет  
**Охрименко Діана Владиславівна**,  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти м11ПО  
Бердянський державний педагогічний університет

## **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Анотація.** У статті розкрито сутність особистісно-професійної компетентності педагога початкової освіти як умови формування критичного мислення молодших школярів. Проаналізовано структурні компоненти означеної компетентності. Обґрунтовано, що саме професійна зрілість, методична підготовленість і ціннісні орієнтації вчителя забезпечують ефективне формування критичного мислення як наскрізного вміння учнів.

**Ключові слова:** особистісно-професійна компетентність, педагог початкової освіти, критичне мислення, компетентнісний підхід, Нова українська школа.

**Актуальність дослідження.** Відомо, що з 2018 року в Україні відбувається переосмислення підходів до навчання й виховання молодших школярів відповідно до положень концепції Нової української школи. Пріоритетом є не лише передача знань, а й формування компетентної особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати отримані відомості, робити обґрунтовані висновки та відповідально діяти в різних життєвих ситуаціях. Освітній процес спрямовується на розвиток активної, самостійної й мислячої дитини.

Досягнення цієї мети безпосередньо пов'язане з професійною позицією учителя початкової школи. Саме педагог організовує навчальну діяльність так, щоб учні мали змогу не лише відтворювати матеріал, а й аналізувати його, ставити запитання, висловлювати власну думку та аргументувати її. Діяльність учителя полягає у формуванні проблемних завдань, роботі з різними джерелами інформації, включення елементів дослідницької діяльності, а також створення атмосфери довіри й співпраці в класі.

У документах Міністерства освіти і науки України розвиток критичного мислення визначається як одне з ключових наскрізних умінь, що має формуватися в межах усіх освітніх галузей. Однак практична реалізація цього завдання значною мірою залежить від рівня професійної компетентності вчителя, його готовності до інноваційної діяльності та постійного самовдосконалення. Тож особистісно-професійний розвиток педагога є необхідною умовою ефективного впровадження компетентнісної моделі навчання в початковій школі.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати особистісно-професійну компетентність педагога початкової освіти як умову формування критичного мислення молодших школярів у контексті Нової української школи.

**Завдання:** проаналізувати нормативно-правову базу формування критичного мислення в початковій освіті; виокремити та охарактеризувати структурні компоненти особистісно-професійної компетентності вчителя початкової освіти; обґрунтувати взаємозв'язок рівня компетентності педагога з ефективністю розвитку критичного мислення молодших школярів; навести приклади педагогічних технологій і проєктів, що сприяють формуванню критичного мислення учнів.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема розвитку критичного мислення учнів широко представлена в сучасній українській науковій літературі. Дослідженням цієї проблеми присвячені праці Гавриш І. та Доценко С. [1] (технології розвитку через проблемні та евристичні завдання), Демченко Н. [2] (використання технологій критичного мислення на уроках математики в початковій школі), Степаненко О., Тесленко Т. та Нагорняк С. [5] (формування умінь в умовах дистанційного навчання), Джеджея В. [3] (розвиток критичного мислення у межах життєвої компетентності), Шквир О. та Юнчик А. [6] (педагогічні умови формування критичного мислення здобувачів початкової освіти), Рудницької Н. [4] (експериментальні дослідження рівня критичного мислення молодших школярів у процесі впровадження реформи НУШ).

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток критичного мислення як наскрізного вміння прямо або опосередковано зафіксовано в низці нормативно-правових документів України.

Закон України «Про освіту» (2017 р.) у статті 12 визначає ключові компетентності, серед яких умінь критично й системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію та приймати відповідальні рішення. Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) зосереджує увагу на компетентісному підході та необхідності формування в учнів умінь аналізувати інформацію, працювати з джерелами й аргументувати власну думку. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) встановлює обов'язкові результати навчання, серед яких критичне осмислення інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та оцінювання фактів у всіх освітніх галузях. Типові освітні програми для 1-4 класів конкретизують ці результати, виділяючи вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, висловлювати й обґрунтовувати власну позицію.

Координацію та нормативне забезпечення цих положень здійснює Міністерство освіти і науки України, у методичних рекомендаціях і роз'ясненнях якого розвиток критичного мислення визначається як обов'язкова складова освітнього процесу на всіх рівнях загальної середньої освіти.

З огляду на це формування й розвиток критичного мислення безпосередньо пов'язані з рівнем професійної підготовки педагога, його здатністю організовувати освітній процес на засадах партнерства, діалогу та дослідницького підходу. У структурі особистісно-професійної компетентності вчителя початкової освіти доцільно виокремити такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Розглянемо кожен з них.

Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає усвідомлення педагогом значущості формування критичного мислення як умови розвитку особистості дитини. Учитель виступає носієм демократичних цінностей, поваги до думки учня, готовності до діалогу та партнерської взаємодії.

Когнітивний компонент охоплює знання психологічних особливостей молодших школярів, методики розвитку критичного мислення, сучасних педагогічних технологій, та здатність інтегрувати зміст різних освітніх галузей.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння активними методами навчання: дискусією, проблемним навчанням, дослідницькими завданнями, технологією сторітелінгу, рольовими іграми, проєктною діяльністю. Учитель організовує освітній процес так, щоб учні не лише відтворювали інформацію, а й аналізували її, висували гіпотези, аргументували власну позицію.

Рефлексивний компонент характеризується здатністю педагога до самоаналізу професійної діяльності, оцінювання ефективності застосованих методів, коригування власної педагогічної стратегії.

Проте, формування критичного мислення молодших школярів неможливе без створення відповідного освітнього середовища. Учитель, який володіє високим рівнем особистісно-професійної компетентності, виступає організатором пізнавальної діяльності, фасилітатором освітнього процесу, модератором дискусії.

Наприклад, у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» педагог проектує проблемні ситуації, що спонукають учнів до аналізу явищ навколишньої дійсності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків. На уроках мовно-літературної освітньої галузі учитель організовує роботу з текстами таким чином, щоб учні вчилися відрізняти факт від судження, визначати авторську позицію, аргументувати власні міркування.

На уроках мистецького спрямування педагог стимулює оцінне судження, інтерпретацію художніх образів, порівняння традиційних і сучасних культурних зразків. У виховній діяльності створюються ситуації морального вибору, які сприяють формуванню відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень.

Перспективним є впровадження коротко- та довготривалих освітніх проєктів. Вони інтегрують освітні галузі й розвивають дослідницькі уміння молодших школярів. Також у Новій українській школі ефективні міжпредметні мініпроєкти. Наприклад, «Безпечне та екологічне шкільне середовище»: спостереження за довкіллям, збір і аналіз інформації, опитування, обговорення результатів, пропозиції покращення.

Корисні також соціально орієнтовані проєкти. Приклад – «Медіаграмотний школяр»: аналіз медіатекстів, виявлення маніпуляцій, створення власних повідомлень. Учитель у такому середовищі допомагає ставити запитання, перевіряти джерела, зіставляти інформацію з фактами.

Доцільно застосовувати «перевернутий клас» і змішане навчання, адже ці технології дозволяють диференціювати процес і забезпечують активну участь учнів. Діти заздалегідь вивчають матеріал, а на уроках виконують аналітичні, проблемні й творчі завдання. Учитель координує, підтримує дискусію та рефлексію.

Таким чином, особистісно-професійна компетентність педагога початкової освіти виявляється не лише у володінні методиками й технологіями навчання, а й у здатності проєктувати освітнє середовище, яке стимулює самостійність думки, відповідальність і готовність до усвідомленого вибору. Реалізація проєктної, дослідницької та рефлексивної діяльності в початковій школі дає можливість зрозуміти, наскільки компетентний учитель є важливим у формуванні критично мислячої особистості, здатної до активної участі в суспільному житті.

**Висновки.** Особистісно-професійна компетентність педагога є умовою формування критичного мислення молодших школярів. Вона охоплює ціннісні орієнтації, методичну підготовку, інноваційне мислення та педагогічну рефлексію. У Новій українській школі вчитель є організатором активної пізнавальної діяльності, а не лише транслятором знань. Отже, ефективність формування критичного мислення залежить від умінь педагога створювати проблемні ситуації. Він має підтримувати діалог, стимулювати аргументацію та рефлексію. Підвищення компетентності вчителя – це напрям розвитку початкової освіти та необхідна передумова становлення компетентної, самостійної та відповідальної особистості школяра.

#### **Список використаних джерел**

1. Гавриш І.В., Доценко С.В. Розвиток критичного мислення учнів початкової школи за допомогою винахідницьких задач. *Освітні виклики*. Харків, 2021. № 26 (1). С. 28–40.
2. Демченко Н. Розвиток критичного мислення в учнів початкових класів на уроках математики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний ун-т імені Миколи Гоголя). Ніжин, 2022. № 3. С. 38–45. DOI:10.31654/2663-4902-2022-PP-3-38-45.

3. Джеджея В. Дослідження розвитку критичного мислення в контексті життєвої компетентності особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Київ, 2025. Вип. 27 (72). С. 53–66.

4. Рудницька Н. Формування критичного мислення учнів початкової школи в контексті Нової української школи. *Наукові журнали Міжнародної академії прикладних наук у Ломжі*. Ломжа, 2025. № 1 (97). DOI: 10.58246/k81nxc11.

5. Степаненко О., Тесленко Т., Нагорняк С. Розвиток критичного мислення учнів та студентів під час дистанційного навчання в умовах війни. *Волинські педагогічні акти*. Луцьк, 2022. № 3. С. 89–94.

6. Шквир О., Юнчик А. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2023. № 5 (213). С. 44–48. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.282825.

**Коваленко Тамара Іванівна,**

викладач професійно-теоретичної підготовки професій «кухар», «кондитер»  
Комунальний заклад Сумська обласна рада «Роменське вище професійне училище»

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ) ОСВІТІ ДЛЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ТА ОСІБ, ЩО ТИМЧАСОВО ПЕРЕБУВАЮТЬ ЗА КОРДОНОМ**

**Анотація.** *Стаття присвячена проблемі організації професійної (професійно-технічної) освіти для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та українців, що тимчасово перебувають за кордоном, в умовах повномасштабної війни. Розглядаються соціально-демографічні особливості ВПО, нормативно-правова база, організаційні виклики, адаптаційні форми навчання, дистанційні та змішані формати, практична підготовка та психосоціальний супровід. Запропоновано шляхи оптимізації освітнього процесу для швидкої інтеграції ВПО у ринок праці та суспільство.*

**Ключові слова:** *внутрішньо переміщені особи, професійна освіта, П(ПТ)О, дистанційне навчання, мікрокваліфікації, психосоціальний супровід.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабне військове вторгнення Російської Федерації в Україну спричинило масове внутрішнє переміщення населення. За даними Міжнародної організації з міграції (МОМ) [6], мільйони громадян України набули статусу внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а значна частина населення була змушена тимчасово виїхати за кордон у пошуках безпеки.

Ці процеси суттєво вплинули на ринок праці, порушили освітні траєкторії та актуалізували нові виклики для системи професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О), яка в умовах воєнного стану набуває ключового значення як інструмент соціально-економічної стабілізації та відновлення людського потенціалу. Особливої ваги набуває проблема організації освітнього процесу для ВПО та осіб, що тимчасово перебувають за кордоном, з урахуванням безпекових ризиків, мобільності здобувачів освіти, їхніх психосоціальних потреб та запитів регіональних ринків праці.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблеми освіти внутрішньо переміщених осіб досліджувалися у працях вітчизняних науковців, зокрема Е. Лібанової, С. Сисоєвої, Л. Гриневич, О. Олійник, О. Дяченка [1] та ін. У цих роботах розкрито соціально-демографічні характеристики ВПО, теоретико-методологічні засади професійної освіти дорослих, організаційно-педагогічні умови навчання та питання реінтеграції переміщених осіб.

Водночас більшість зазначених досліджень ґрунтується на досвіді внутрішньої міграції після 2014 року та не повною мірою враховує масштаб, географію й специфіку викликів, що виникли

після 2022 року. Сучасні наукові дослідження лише частково охоплюють проблеми організації професійної освіти в умовах воєнного стану, дистанційного та змішаного навчання, а також інтеграції українських здобувачів у європейські системи VET.

Організація освітнього процесу для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у професійній (професійно-технічній) освіті здійснюється на підставі чинних нормативно-правових актів України, що гарантують право на професійну освіту незалежно від місця проживання та соціального статусу.

**Ключовими документами є:**

**Закон України «Про професійну освіту»**, який визначає право на здобуття професійної освіти та механізми її реалізації у різних життєвих обставинах, включно з переміщенням. Закон забезпечує доступність, гнучкість та інклюзивність освітніх траєкторій для ВПО [3].

**Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»**, що закріплює рівноправність ВПО у доступі до соціальних послуг, включно з освітою, та встановлює порядок реалізації їхніх прав без дискримінації за місцем фактичного проживання [2].

**Постанови Кабінету Міністрів України**, що регламентують порядок соціальних виплат, компенсацій та адміністративного обліку ВПО. Вони створюють підґрунтя для забезпечення доступу до професійної освіти та інтеграції у місцеві громади та ринки праці [5].

Ця нормативна база дозволяє закладам П(ПТ)О адаптувати навчальні програми, впроваджувати гнучкі форми навчання, модульні програми, мікрокваліфікації та валідацію результатів неформальної освіти.

**Метою статті** є аналіз організаційних моделей, ключових викликів та напрямів оптимізації освітнього процесу в системі професійної (професійно-технічної) освіти для внутрішньо переміщених осіб у різних регіонах України та українців, що тимчасово перебувають за кордоном.

**Виклад основного матеріалу.** Внутрішньо переміщені особи не є гомогенною групою. За останніми соціологічними дослідженнями, серед ВПО переважають жінки (часто з дітьми), особи з вищою освітою, які втратили роботу у сфері послуг або промисловості, а також молодь, чие навчання було перервано [4, 6].

Ця група має специфічні освітньо-кваліфікаційні потреби:

1. **Швидкість здобуття освіти:** Основний запит – короткострокові програми перекваліфікації або здобуття нових робітничих професій, що мають попит на локальному ринку праці. Тривала первинна професійна освіта є менш актуальною.

2. **Гнучкість освітніх програм:** ВПО потребують модульних програм, що дозволяють здобувати кваліфікації частинами (мікрокваліфікації), а також індивідуалізованих траєкторій навчання.

3. **Валідація професійних компетенцій:** Багато ВПО мають значний професійний досвід, але не можуть його підтвердити документально (документи залишилися на окупованих територіях або були втрачені). Відповідно, актуальною стає легалізація результатів неформальної та інформальної освіти.

4. **Психологічні аспекти:** ВПО часто перебувають у стані хронічного стресу та мають досвід травматичних подій, що знижує мотивацію та когнітивні здібності. Це потребує інтеграції психосоціального супроводу та наявності педагогів, здатних надати першу психологічну допомогу.

Для українців, що тимчасово перебувають за кордоном, організація освітнього процесу стикається з додатковими викликами:

1. **Мовний бар'єр:** Для вступу на професійні програми в більшості країн необхідний рівень володіння мовою B1–B2.

2. **Визнання кваліфікацій:** Процедура валідації українських дипломів (особливо П(ПТ)О) є складною, довгою та не завжди успішною через невідповідність стандартів.

3. **Системні відмінності:** У країнах із дуальною системою освіти (наприклад, Німеччина, Австрія) потрібен контракт із роботодавцем для практики, що важко забезпечити без знання мови та підтвердженої кваліфікації.

На практиці українці часто проходять інтеграційні та мовні курси, які не пов'язані з професійним навчанням, або обирають онлайн-програми українських П(ПТ)О, що створює проблему організації практики та визнання дипломів за кордоном.

Організація професійної освіти для ВПО в Україні суттєво відрізняється залежно від регіону, безпекової ситуації та доступності матеріально-технічної бази закладів освіти.

У західних та центральних областях України, які прийняли найбільшу кількість ВПО, заклади П(ПТ)О зіткнулися з проблемами логістичного перевантаження:

- ВПО інтегруються в існуючі навчальні групи, що дозволяє швидко почати навчання;
- Створюються короткострокові курси перекваліфікації (3–6 місяців) з урахуванням запитів ринку праці: швачки, кухарі, зварювальники, оператори БПЛА;
- Впроваджуються елементи дуальної освіти через співпрацю з релокованими підприємствами;
- Ключовими проблемами залишаються нестача місць у гуртожитках та необхідність оперативної адаптації регіонального замовлення під нову структуру ринку праці.

У прифронтових областях та деокупованих територіях (Харківська, Запорізька, Миколаївська, Херсонська, Сумська) очна організація навчання часто неможлива через прямі безпекові ризики та руйнування матеріально-технічної бази. Це створює майже нездоланну проблему для П(ПТ)О, де практична підготовка є ключовою. У відповідь заклади застосовують різні форми адаптації:

- впроваджують дистанційні та змішані форми навчання, що ускладнює підготовку робітничих професій, де практична підготовка критично важлива;
- організують мережеву взаємодію закладів, мобільні навчально-практичні центри та використовують цифрові симулятори.

Однак ефективність таких форм навчання обмежується браком техніки, доступом до інтернету та рівнем цифрової грамотності здобувачів.

Для ефективної організації навчання ВПО у Сумській області застосовується комплексний підхід, що поєднує:

- Адміністративно-організаційний супровід: електронне подання документів, допомога у відновленні втрачених документів через ЄДЕБО, моніторинг та облік студентів;
- Гнучкі форми навчання: змішана форма (очні заняття для практики + дистанційні уроки теорії), індивідуальні графіки для студентів із обмеженим доступом до інтернету або роботи;
- Психологічний та соціальний супровід: «години вирівнювання знань», інтеграція психосоціальної підтримки;
- Цифрові платформи та ресурси: Google Classroom, Moodle, відеоуроки та тренінги з кібергігієни.

Проте, на шляху реалізації комплексного підходу є ряд ключових проблем:

Фінансово-управлінські – традиційне регіональне фінансування повільне та інертне; потрібні гнучкі моделі («гроші ходять за людиною», ваучери на навчання);

Кадрові – майстри та викладачі не готові до дистанційної роботи та роботи з травмованими студентами; потреба в масовій перепідготовці;

Технологічні – відсутність національного цифрового контенту для практичної підготовки у небезпечних регіонах.

Ці проблеми в закладах П(ПТ)О намагаються оптимально швидко вирішувати шляхом оптимізації освітнього процесу та підвищення його гнучкості та адаптивності:

- Масове впровадження мікрокваліфікацій (Micro-Credentials) – коротких, сертифікованих програм, що підтверджують здобуття конкретної навички (наприклад, «ремонт дронів», «встановлення сонячних панелей»).

- Законодавче та практичне впровадження інституту валідації результатів неформального та інформального навчання, що дозволить ВПО швидко підтвердити свою

компетентність. Реалізація цього механізму є однією з ключових новацій, передбачених реформуванням сфери професійної освіти, зокрема в контексті оновленого Закону України «Про професійну освіту» [3].

– Створення цифрових освітніх паспортів (за зразком Europass), що містять інформацію про всі формальні та неформальні кваліфікації особи і визнаються як в Україні, так і в ЄС.

– Посилення міжнародної співпраці на рівні закладів П(ПТ)О для синхронізації стандартів та забезпечення визнання кваліфікацій українців за кордоном.

**Висновки та рекомендації.** Організація професійної освіти для ВПО та біженців потребує гнучкого та диференційованого підходу, що враховує безпекову ситуацію (тилові / прифронтові регіони) та специфіку країни перебування (для біженців).

Основними принципами ефективної організації навчання мають стати: максимальна гнучкість та модульність; індивідуалізація освітніх траєкторій; інтеграція психосоціального супроводу.

Необхідно розвивати дистанційні та змішані форми, цифрові симулятори та мобільні практичні центри, водночас працюючи над підвищенням цифрової грамотності здобувачів. Також рекомендовано оптимізувати фінансування, впровадити механізм ваучерів на навчання для ВПО, та забезпечити масову перепідготовку педагогічних кадрів. Підтримка мікрокваліфікацій, валідації неформальної освіти та міжнародної співпраці дозволяє швидко інтегрувати ВПО у ринок праці та суспільство.

#### **Список використаних джерел**

1. Дяченко О. М. Організаційно-педагогічні умови навчання внутрішньо переміщених осіб у системі професійної освіти. *Професійна освіта і сучасність*. 2024. № 2. С. 45–52.

2. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 № 1706-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>

3. Закон України «Про професійну освіту». URL: <https://surl.li/jgletk>

4. Петренко І. С. Соціально-демографічний портрет внутрішньо переміщених осіб в Україні після 2022 року: ключові зміни та освітні потреби. *Науковий вісник*. 2023. № 5. С. 112–120.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 01.10.2014 № 509 «Про облік внутрішньо переміщених осіб».

6. International Organization for Migration (IOM). Ukraine Internal Displacement Report, General Population Survey, Round 14. 2023.

**Ковальова Світлана Михайлівна,**

директор комунального закладу «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

учитель вищої категорії, учитель-методист, учитель хімії

**Медведєва Вікторія Вікторівна,**

заступник директора з навчальної роботи, учитель вищої категорії, учитель-методист,

учитель географії,

**Кирилюк Наталя Володимирівна,**

заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель вищої категорії, старший

учитель, учитель інформатики, учитель початкових класів,

комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

## **МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙ: РОЗБУДОВА ЦИФРОВОЇ СИСТЕМИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

### **Анотація.**

У статті розглянуто особливості менеджменту інновацій у процесі розбудови цифрової системи сучасної школи в умовах цифрової трансформації освіти та воєнних викликів. Проаналізовано роль управлінських стратегій у впровадженні цифрових технологій, освітніх платформ і електронних ресурсів, що забезпечують ефективну організацію навчального процесу. Підкреслено значення формування цифрової освітньої екосистеми закладу освіти та

розвитку цифрової компетентності педагогів і учнів. Визначено, що цифрові інструменти сприяють безперервності навчання, розвитку комунікації між учасниками освітнього процесу та підтримці освітньої стабільності в умовах війни. Обґрунтовано, що інноваційний менеджмент сприяє створенню гнучкого та безпечного освітнього середовища. Зроблено висновок, що розбудова цифрової школи є важливим чинником підвищення якості освіти та її адаптації до сучасних суспільних викликів.

**Ключові слова:** інноваційний менеджмент, цифровізація освіти, цифрова школа, освітні технології, управління закладом освіти, цифрова компетентність, освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології, воєнні умови.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку цифровізації та повномасштабного вторгнення система освіти України опинилася перед безпрецедентними викликами, що потребують нових управлінських підходів і швидкої адаптації освітнього середовища. Безпекові загрози, переривання навчального процесу, переміщення учнів і педагогів, а також необхідність організації занять у сховищах або дистанційних форматах зумовлюють особливу роль інноваційного менеджменту в навчальному закладі. У таких умовах цифрові технології стають не лише інструментом модернізації освіти, а й засобом забезпечення безперервності навчання. Цифрові платформи, хмарні сервіси, електронні журнали та системи дистанційної комунікації дозволяють підтримувати освітній процес навіть у складних кризових обставинах, забезпечуючи доступ учнів до навчальних матеріалів та можливість взаємодії з педагогами незалежно від місця перебування.

Водночас управління інноваціями в умовах воєнного стану потребує не лише технічних рішень, а й глибокого розуміння психологічних і соціальних потреб учнів. Освітній простір має виконувати стабілізуючу функцію, допомагаючи дітям зберігати відчуття безпеки, підтримки та перспективи розвитку. Організація навчання в підземних школах та метрошколах, використання дистанційних і асинхронних форматів роботи, а також створення цифрових комунікаційних середовищ сприяють формуванню нової моделі школи, здатної гнучко реагувати на виклики часу. Важливим завданням управління стає підтримка емоційно орієнтованого освітнього середовища, у якому поєднуються технологічні можливості цифрової інфраструктури та гуманістичні цінності сучасної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні навчальний заклад перестає бути лише простором передачі знань і дедалі більше набуває рис динамічної інноваційної організації, здатної швидко реагувати на технологічні, соціальні та інформаційні виклики.

Особливої актуальності набуває розвиток цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. Учителі повинні не лише володіти сучасними цифровими інструментами, але й інтегрувати їх у педагогічну практику таким чином, щоб вони сприяли активному навчання, розвитку критичного мислення та творчого потенціалу учнів. Для управлінців освіти це означає необхідність організації системної підтримки педагогів: проведення тренінгів, професійних спільнот, обміну досвідом та впровадження моделей безперервного професійного розвитку. Саме завдяки такій управлінській політиці цифрові технології перестають бути лише технічним доповненням до навчання і стають органічною частиною освітнього середовища.

Крім того, інноваційний менеджмент у сучасній школі передбачає створення відкритого освітнього простору, який поєднує можливості цифрових технологій із принципами партнерства та співпраці. Цифрові інструменти значно розширюють комунікаційні можливості між учителями, учнями, батьками та адміністрацією закладу освіти. Онлайн-платформи, електронні щоденники, віртуальні навчальні середовища сприяють формуванню прозорої системи управління, у якій усі учасники освітнього процесу мають доступ до необхідної інформації та можуть брати активну участь у прийнятті освітніх рішень. Така модель взаємодії підсилює довіру до освітніх інституцій та сприяє формуванню освітньої спільноти, здатної ефективно діяти навіть у складних соціальних умовах.

У період воєнного стану цифрова система школи також виконує важливу гуманітарну функцію. Вона забезпечує можливість збереження освітніх зв'язків для учнів, які були змушені змінити місце проживання або перебувають за кордоном. Завдяки цифровим платформам учні можуть продовжувати навчання у своїх школах, підтримувати зв'язок з учителями та однокласниками, що сприяє збереженню відчуття стабільності та приналежності до освітньої спільноти. Таким чином, цифровізація освіти виступає важливим інструментом підтримки соціальної єдності та освітньої безперервності.

Саме тому управління розвитком ліцею сьогодні неможливе без ефективного менеджменту інновацій, спрямованого на формування цілісної цифрової освітньої системи, яка забезпечує інтеграцію сучасних технологій у навчання, комунікацію та адміністративні процеси.

**Висновки.** Отже, розбудова цифрової системи сучасної школи є важливим напрямом розвитку освіти, особливо в умовах суспільних трансформацій і воєнних викликів. Інноваційний менеджмент дозволяє поєднати технологічні можливості цифрового середовища з гуманістичними принципами освіти, спрямованими на всебічний розвиток особистості учня. Цифрова школа поступово перетворюється на відкриту, гнучку та стійку систему, здатну забезпечувати безперервність навчання, підтримувати ефективну комунікацію та створювати умови для розвитку сучасних компетентностей. У складних умовах воєнного стану саме інноваційне управління та цифрові освітні рішення допомагають зберегти стабільність освітнього процесу, зміцнити роль школи як простору підтримки й розвитку та закласти підґрунтя для відновлення й подальшої модернізації освіти України.

#### **Список використаних джерел**

1. Ковальчук О.В., Шевчук Т.С. Інноваційні стратегії та цифрові технології в управлінні школою. Освітній менеджмент: проблеми та перспективи, 2023. № 1. С. 22–35.
2. Литвиненко Н.І. Менеджмент інновацій у загальноосвітніх закладах: український та міжнародний досвід. Харків : ХНПУ, 2019. 144 с.
3. Мірошник О.В., Петренко І.В. Цифровізація освіти в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Педагогічні науки, 2022. № 41. С. 87–98.
4. Прашко О. В. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект. Розділ 2. Технології проектування як інноваційна соціально-педагогічна діяльність навчального закладу в сучасних умовах. Виховні проекти навчального закладу: посібник. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014, с. 121-133.
5. Романенко Т.П., Шевчук О.В. Сучасні інформаційні технології у школі: цифрові платформи та електронне управління. Педагогіка і управління освітою, 2020. № 2. С. 34–45.
6. Соловйова М. А. Розбудова цифрової школи: технології та управлінські стратегії. Науковий вісник Хмельницького університету. Серія: Педагогічні науки, 2021. № 4. С. 55–66.
7. Татаурщикова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills>
8. Hasmirati H. Digital Transformation in Educational Management: Strategies for Innovation and Enhancing School Quality. Journal of Hunan University Natural Sciences. 2026. URL: <https://jonuns.com/index.php/journal/article/view/1864>
9. Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. Social Sciences & Humanities Open. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S25902911230008>
10. Lien L.T.H., Thuy P.T., Quang V.H. Digital transformation in school management toward smart learning environments. Tennessee Research International of Social Sciences. 2025. URL: <https://triss.org/index.php/journal/article/view/117>

**Ковтун Ірина Іванівна,**  
**Луган Олена Вікторівна,**  
учителі української мови та літератури, учителі вищої категорії,  
**Кокорєва Юлія Борисівна,**  
учитель української мови та літератури, учитель німецької мови учитель вищої категорії  
комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

## **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК: КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ, КРЕАТИВНІСТЬ, КОМУНІКАЦІЯ, КОЛАБОРАЦІЯ (СПІВПРАЦЯ)**

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування у здобувачів освіти практичних навичок XXI століття – критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації (так званих «4C-skills»). Проаналізовано сутність цих компетентностей, їх роль у сучасному освітньому процесі та підходи до розвитку зазначених навичок у навчальній діяльності. Обґрунтовано ефективність інтерактивних, проєктних, дослідницьких та цифрових методів навчання як засобів формування компетентного, творчого й соціально активного учня.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, 4C-skills, критичне мислення, креативність, комунікація, колаборація, освітній процес, інноваційні методи навчання.

**Постановка проблеми.** Світ стрімко розвивається і постійно трансформується. Це суттєво впливає на всі сфери суспільного життя, зокрема й на систему освіти. Сучасний освітній простір характеризується інтенсивними соціальними, технологічними та інформаційними змінами, які зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу.

Освіта XXI століття орієнтується не лише на передачу знань, а й на формування комплексу практичних компетентностей, які дозволяють учням ефективно діяти в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження та глобальної взаємодії. Особливого значення набуває розвиток так званих навичок «4C» («4C-skills»): критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації. Саме ці компетентності забезпечують здатність учнів аналізувати інформацію, генерувати нові ідеї, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та працювати в команді для досягнення спільної мети. Виходячи із зазначеного **метою статті** є показати способи формування в учнів практичних навичок.

**Виклад основного матеріалу.** Формування практичних навичок у школярів є одним із ключових завдань компетентісно орієнтованої освіти. Критичне мислення відіграє важливу роль у процесі навчання, оскільки воно передбачає здатність учнів аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формулювати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення. У сучасному інформаційному суспільстві, де значні обсяги даних поширюються через цифрові медіа, уміння критично оцінювати інформацію є необхідною умовою формування інформаційної грамотності. Учні, які володіють розвиненим критичним мисленням, здатні не лише засвоювати навчальний матеріал, а й застосовувати знання для вирішення практичних проблем, аналізувати різні точки зору та формувати власну аргументовану позицію.

Не менш важливою складовою сучасних освітніх компетентностей є креативність, яка визначається як здатність генерувати нові ідеї, пропонувати нестандартні рішення та використовувати інноваційні підходи до виконання завдань. Креативність формується у процесі творчої діяльності, дослідницької роботи та міждисциплінарної взаємодії. Освітнє середовище, яке стимулює творче мислення, сприяє розвитку уяви, гнучкості мислення та здатності знаходити альтернативні способи розв'язання проблем. В умовах швидкого розвитку технологій та інновацій креативність стає важливою передумовою успішної професійної діяльності та соціальної адаптації.

Важливою складовою практичних навичок є комунікація, яка охоплює здатність ефективно передавати інформацію, аргументовано висловлювати власні думки, слухати співрозмовника та брати участь у конструктивному діалозі. Комунікативні навички формуються у процесі навчальної взаємодії, дискусій, групових завдань та публічних презентацій. Ефективна комунікація сприяє розвитку культури спілкування, взаєморозуміння та здатності працювати з різними соціальними групами. У сучасному освітньому середовищі важливим аспектом комунікації є також використання цифрових інструментів, які розширюють можливості взаємодії між учнями, учителями та освітніми спільнотами.

Колаборація, або співпраця, є ще одним важливим елементом формування практичних навичок. Вона передбачає здатність працювати в команді, розподіляти обов'язки, враховувати різні точки зору та досягати спільного результату через взаємодію та координацію дій. У процесі колективної діяльності учні навчаються відповідальності, взаємоповазі, толерантності та ефективному вирішенню конфліктів. Робота в команді також сприяє розвитку лідерських якостей, умінню планувати діяльність та спільно приймати рішення.

Формування зазначених практичних навичок значною мірою залежить від методів і форм організації навчального процесу. Сучасна педагогічна практика дедалі частіше використовує інтерактивні та діяльнісні підходи, які передбачають активну участь учнів у навчанні. Серед ефективних методів розвитку навичок критичного мислення, креативності, комунікації та співпраці особливе місце займає проєктно-орієнтоване навчання. У процесі виконання навчальних проєктів учні аналізують проблему, висувають гіпотези, планують дослідження, співпрацюють у групах та презентують результати власної роботи. Така діяльність поєднує когнітивні, соціальні та творчі аспекти навчання, що сприяє комплексному розвитку особистості.

Ефективним інструментом формування практичних навичок є також проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає розгляд реальних або змодельованих проблемних ситуацій. У процесі пошуку рішень учні аналізують інформацію, порівнюють різні підходи та формують власні висновки. Інтерактивні методи навчання, такі як: дискусії, дебати, рольові ігри, кейс-метод та мозковий штурм – створюють умови для активної взаємодії між учнями та стимулюють розвиток комунікативних і творчих здібностей. Також хочемо порадити сучасним дітям та вчителям STEM-освіту, яку визнають як методологію навчання, де головним принципом є проста та доступна візуалізація наукових концепцій, що сприяє збагаченню знань через практичний досвід та глибоке розуміння процесів, що є особливо важливим для школярів.

Суттєву роль у формуванні навичок XXI століття відіграють цифрові технології. Використання онлайн-платформ, спільних електронних документів, освітніх застосунків та віртуальних навчальних середовищ створює нові можливості для організації командної роботи та творчої діяльності учнів. Цифрові інструменти дозволяють учням співпрацювати незалежно від географічного розташування, обмінюватися ідеями та спільно створювати освітні продукти. Крім того, цифрове середовище сприяє розвитку інформаційної грамотності та критичного ставлення до інформації.

**Висновки.** Таким чином, формування практичних навичок критичного мислення, креативності, комунікації та колаборації є важливою складовою сучасного освітнього процесу. Ці компетентності забезпечують підготовку учнів до активної участі в суспільному житті, професійної діяльності та вирішення складних життєвих завдань. Ефективний розвиток навичок «4С» можливий за умови створення інноваційного освітнього середовища, яке поєднує діяльнісні методи навчання, міждисциплінарний підхід та використання цифрових технологій. У такому середовищі учні отримують можливість не лише засвоювати знання, а й застосовувати їх на практиці, розвивати творчий потенціал та формувати навички ефективної взаємодії з іншими людьми.

#### **Список використаних джерел**

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2019. – 112 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 325 с.
3. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії стратегії : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 27 жовт. 2022 р. / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. 309с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посібник / Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 136 с.
5. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. – Київ : МОН України, 2016. – 40 с.
6. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічна проблема сучасної освіти. – Київ : Освіта, 2018. – 160 с.
7. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології. Навч. посіб. Київ : Академвидання, 2012. 224 с.
8. Annisa P. S. M., Gultom F. E., Debora M. The Implementation of 4C Skills (Creative Thinking, Critical Thinking and Problem Solving, Communication & Collaboration) in Learning Contextual Oral Language Skills. Proceedings of the 5th International Conference on Innovation in Education, Science and Culture. 2024.
9. Karakozov S., Ryzhova N. Formation of 4C skills (critical thinking, creativity, communication, collaboration) in modern education.
10. Linda Darling-Hammond. The Right to Learn : Створення ефективної системи шкільної освіти. – Сан-Франциско : Jossey-Bass, 2015. – 384 с.
11. Ye P., Xu X. A case study of interdisciplinary thematic learning curriculum to cultivate «4C skills». Frontiers in Psychology. 2023

**Ковтун Ірина Іванівна,**  
вчитель української мови та літератури,  
вчитель вищої категорії,  
**Кайдалова Жанна Борисівна,**  
**Дрантусова Олена Миколаївна,**  
вчителі вищої категорії, вчитель-методист, вчителі зарубіжної літератури  
комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

## **КУЛЬТУРА ПІД ЗАХИСТОМ ТЕХНОЛОГІЙ: ОСВІТА В УКРИТТЯХ І ОНЛАЙН ЯК ПРОСТІР ЗБЕРЕЖЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ**

**Анотація.** У статті досліджується, як сучасні освітні практики на Харківщині поєднують цифрові технології, культуру та психологічну підтримку, зберігаючи національну ідентичність й людяність навіть під землею. Розглядається феномен навчання в укриттях та метрошколах, розвиток онлайн-освіти, вплив VR/AR-інновацій і цифрових платформ на формування критичного мислення, креативності та патріотичної свідомості дітей. Під час повномасштабної війни в Україні освіта стала не лише засобом передачі знань — вона перетворилася на духовний і культурний щит нації.

**Ключові слова:** освіта під час війни, укриття, підземні школи, метрошколи, онлайн-навчання, цифрові технології, культура, збереження ідентичності, VR/AR, Backup Ukraine, цифрова спадщина, психологічна підтримка, українська школа.

**Постановка проблеми.** Війна – це не норма, не стан, до якого можна звикнути. Вона становить щоденне випробування, що руйнує простір життя й освіти. Попри загрози, система освіти в Україні в умовах війни набула нового, значно ширшого сенсу. Вона стала не лише

засобом формування знань, а й духовним щитом, що захищає культуру, ідентичність і майбутнє нації.

**Мета статті** – показати способи онлайн освіти в укриттях Харкова.

**Виклад основного матеріалу.** Метро Харкова стало прикладом організованого освітнього середовища в екстремальних умовах. *Метрошколи* функціонують на кількох станціях, забезпечуючи дітям можливість навчатися й спілкуватися у безпечному просторі. Разом із *метрошколами* діють підземні школи, розташовані в спеціально обладнаних укриттях. Скрізь створено комфортне середовище для навчання, творчості та спілкування, адже вчителі розуміють: школа – це не лише стіни й парти, а простір, у якому формується відчуття безпеки, приналежності до культури, любов до рідної мови. У підземних класах, прикрашених дитячими малюнками, де на стінах – національні орнаменти, вчителі продовжують розповідати про Тараса Шевченка й Лесю Українку, про архітектуру Харкова й Києва, про історію рідного краю, поєднуючи знання з емоційною підтримкою.

Паралельно розвивається дистанційна форма навчання, яка підтримує зв'язок між учнями, розділеними війною. Навчальні заняття проводяться через платформи Zoom, Google Classroom та Moodle, що забезпечує гнучкість та інклюзивність освітнього процесу. Онлайн-освіта стала інформаційним й психологічним мостом, який поєднує дітей різних регіонів країни. Сьогодні кожен урок, проведений у підземному класі чи через екран комп'ютера, – це свідчення незламності народу, його прагнення зберегти не тільки знання, а й саму сутність української культури.

Проте ці уроки не завжди ведуться з України. Тисячі українських учителів, рятуючи життя своїх дітей, були змушені виїхати за кордон. Але навіть там вони продовжують викладати для своїх учнів в Україні. Через часові пояси вони виходять на зв'язок, щоб навчати українською, підтримувати дітей, які залишилися вдома або також навчаються за кордоном. Ці педагоги, а також ті, які залишилися вдома в Україні – справжні носії культурного фронту. Вони допомагають дітям не втратити зв'язок із Батьківщиною, її традиціями, символами, мистецтвом, мовою.

І дітям, і вчителям, які виїхали, доводиться жити між двома світами – новим, чужим і тим, який залишився в серці. Вони бачили руйнування, тривоги, біль, тому на кожному уроці – не лише граматики чи формули, а й уроки людяності, віри, любові до рідного.

Технології стали мостом, який з'єднує розірвані війною сім'ї, школи, міста. Через цифрові інструменти – 3D-тури, AR/VR-проекти, віртуальні музеї – діти можуть вивчати українське мистецтво, подорожувати Києвом чи Львовом, торкатися історії, навіть коли фізично перебувають у безпеці за сотні кілометрів. Цифрова культура стала бронею пам'яті – способом не дозволити війні стерти те, що складає душу нації.

У підземних школах і *метрошколах Харкова*, а також вдома AR-інструменти допомагають дітям у буквальному сенсі «бачити» культурну спадщину — переглядати реконструкції історичних пам'яток, картини українських художників або фрагменти архітектури, зруйновані війною. Такі технології дозволяють оживлювати навчальний матеріал, інтерактивно відтворювати культурні пам'ятки, проводити віртуальні екскурсії музеями та історичними місцями.

Використання AR-технологій не лише розширює можливості освіти, а й сприяє глибшому осмисленню національної ідентичності. В умовах воєнних викликів доповнена реальність стає способом не лише візуалізації знань, а й відтворення зруйнованого — тимчасового «віртуального прихистку» культури, що зберігає її дух і надає відчуття безперервності традицій.

Українська освіта сьогодні активно інтегрує цифрові технології як дієвий механізм збереження культурної ідентичності. Наприклад, ініціатива Backup Ukraine забезпечує створення тривимірних моделей архітектурних пам'яток для цифрового архіву культурної спадщини. Такий підхід формує «цифрову пам'ять» нації, що стає гарантією культурної безперервності навіть у часи руйнувань. У свою чергу, проєкт Ukraine is Here на платформі Google Arts & Culture відкриває школярам доступ до віртуальних екскурсій українськими музеями та архітектурними об'єктами, перетворюючи вивчення культури на емоційно насичений процес.

На Харківщині впровадження технологій доповненої реальності стало важливим напрямом культурно-освітнього розвитку. Програми «Освіта незламної Харківщини» та «Підтримка стійкості в освіті» забезпечують школи сучасним цифровим обладнанням і методичними ресурсами, що дозволяють вивчати історію, мистецтво й мови через інтерактивні мапи, віртуальні екскурсії та мультимедійні платформи. Завдяки новим девайсам та адаптованим програмам навчання стає живим і доступним навіть у складних умовах, поєднуючи класичну освіту з елементами психоемоційної підтримки та сучасними технологіями.

Такі цифрові рішення оживлюють навчальний процес, надаючи йому емоційного та пізнавального виміру. Вони сприяють формуванню у дітей глибшого розуміння власної культури, історії та мови, водночас створюючи «віртуальне укриття» для збереження національної пам'яті. У воєнних умовах доповнена реальність виконує функцію не лише освітнього, а й культурного відновлення – вона дозволяє відтворювати те, що було втрачено, і зберігати важливість українських традицій у новому цифровому вимірі.

Технології стали містком, що поєднує розірвані війною сім'ї, школи, громади й міста. Через цифрові інструменти – 3D-тури, AR/VR-проекти, віртуальні музеї та освітні платформи – діти мають змогу вивчати українське мистецтво, мандрувати Харковом, Ужгородом, Полтавщиною. Києвом чи Львовом, занурюватися в історію, навіть перебуваючи далеко від рідного дому. У цей драматичний період цифрова культура перетворилася на своєрідний щит пам'яті – спосіб не дозволити війні стерти духовні основи нації.

У цьому процесі вчитель є центральною фігурою. Він не просто педагог, а охоронець мови, провідник культури, носій світла серед темряви. Учителі в Україні – це нові хранителі національної ідентичності. Вони вчать не лише «за програмою», а й через серце: допомагають дітям рефлексувати, осмислювати події, перетворювати біль на творчість, безпорадність – на дію.

Українські педагоги продовжують доводити, що навіть у найскладніших умовах школа може залишатися центром духовності, творчості та національного самоусвідомлення. Культура в освіті сьогодні – це не лише зміст навчальних програм, а жива енергія, яка формує стійкість суспільства. Вона допомагає дітям осмислити війну не лише як трагедію, а як частину історичного досвіду, що вчить цінувати життя, мир і людяність.

Тож освіта сьогодні – це не просто система, це форма життя, у якій культура виступає силою, що тримає суспільство. У підземних класах, у метрошколах, у режимі онлайн-навчання вдома і за кордоном українська школа живе – бо жодна війна не може знищити бажання вчитися й пам'ятати, хто ми є.

Українська освіта стала голосом культури, який не замовкає навіть під землею. І доки звучить цей голос – доти живе Україна.

### **Список використаних джерел**

1. Міністерство освіти і науки України. Освіта під час війни: презентація результатів дослідження [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/news/osvita-pid-chas-viyni-prezentatsiya-rezultativ-doslidzhennya>.

2. Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану» / за заг. ред. С. Шкарлета. – Київ: [електронний ресурс], 2022. – Режим доступу: [https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine\\_2022.pdf](https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf).

3. Український інститут розвитку освіти (UIED).

4. Дистанційне навчання / Рекомендації та матеріали [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://uied.org.ua/Ter/distance\\_learning/](https://uied.org.ua/Ter/distance_learning/).

5. Освitoria. Якою буде перша підземна школа у Харкові? [Електронний ресурс] / Освitoria.media. – Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/17-klasiv-i-1600-uchniv-pid-zemleyu-yakoyu-bude-persha-pidzemna-shkola-v-harkovi/>

6. Харківщина впроваджує міжнародний проект «Підтримка стійкості в освіті» [Електронний ресурс] // Харківська обласна рада : офіційний сайт. – 2025. – 4 вересня. – Режим доступу: [oblrada-kharkiv.gov.ua](http://oblrada-kharkiv.gov.ua).

7. Програма розвитку освіти «Освіта незламної Харківщини» на 2024–2028 роки [Електронний ресурс] : додаток до рішення Харківської обласної ради від 23 грудня 2023 року № 787-VIII. – Режим доступу: [oblrada-kharkiv.gov.ua](http://oblrada-kharkiv.gov.ua).

**Кода Світлана Василівна,**  
доцент кафедри теорії і методики змісту освіти  
Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## **ПІДГОТОВКА НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ**

**Анотація:** У статті аналізується професійна ідентичність майбутніх учителів та етапи її формування, розкриваються умови формування ядра професійної ідентичності майбутніх учителів.

**Ключові слова:** нова генерація вчителів, Нова Українська школа, реформування, інтеграція.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в європейський і світовий простір актуалізує завдання підготовки нової генерації учителів, покликаних утілювати в життя основи якісних змін народної освіти. Із розвитком незалежності України, із зростанням національної самосвідомості перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних вузів щодо навчання і виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності, відповідально ставилися до результатів своєї діяльності. розвитком педагогів. Як зазначається у документах з реформування освіти нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін. Професійна компетентність учителя потребує постійного розвитку і удосконалення.

**Метою статті** є розкриття особливостей формування професійної ідентичності майбутніх учителів під час навчання у закладах вищої освіти

**Виклад основного матеріалу.** Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії їх динамічних систем. Інтегративний характер змісту професійної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ розвитку ідентичності як показника збереження психічного здоров'я особистості (В.А.Ананьєв, Е.Еріксон, В.В.Колпачников, О.Хорні), здатності до самоактуалізації (А.Маслоу), переживання емоційновольового стану власної індивідуальності (О.Б.Весна, Р.Ленг, Е.Фромм), засоби освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е.Еріксон, Д.І.Фельдштейн), здатності до самопрезентації (Р.Тайс, Д.Хаттон), основи самовизначення (Т.М.Буякас). Порушення у розвитку професійної ідентичності проявляються в негативному ставленні до себе як до майбутнього професіонала, провокує конформний внутрішній стан особистості.

Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці Т.М. Буякас, С.Д.Максименко, В.В. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В.Чепелева, Л.Б. Шнейдер. Власне педагогічна ідентичність розкривається в роботах О.В.Винославської, В.Л.Зливкова. Структурно-динамічний підхід до висвітлення психологічної природи ідентичності запровадили М.Й. Боришевський, П.І. Гнатенко, В.М. Павленко. Специфіка професійно педагогічної підготовки та формування педагогічної культури, суб'єктності педагога розгортається в працях В.М.Галузінського, М.Б. Євтуха, В.І. Завацького, І.А. Зязюна, В.І. Маковецького, О.Г. Мороза. Останнім часом інтерес психологів до проблеми саме професійної ідентичності помітно зростає. Але попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень розвитку професійної ідентичності зазначимо, що власне проблема професійної ідентичності майбутніх

вчителів знаходиться на етапі вивчення. Неузгодженими залишаються погляди на структуру професійної ідентичності майбутніх спеціалістів, взаємозв'язок професійної ідентичності й ідентичності соціальної та особистісної.

Учитель – основна дійова особа в реформуванні сучасної освіти. Змінюються орієнтири освіти – змінюється і сам учитель, змінюється мета і завдання його діяльності. Успішне вирішення завдань сучасної освіти безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки та професійним розвитком педагогів. Професійна компетентність учителя потребує постійного розвитку і удосконалення.

Особливо актуальним це питання є у період діяльності, пов'язаної з реалізацією Концепції «Нова українська школа», підготовка вчителя до роботи в нових умовах.

Компетентність – обізнаність у певній галузі, якомусь питанні, повноправність у розв'язанні якоїсь справи, коло повноважень (прав, обов'язків) певного органу чи посадової особи згідно статуту установи, організації.

Як відомо, термін «ідентичність» увів З. Фрейд. Згодом ідентичність вивчали представники психоаналізу (Е. Еріксон), французької соціально-психологічної школи (С. Московичи); символічного інтеракціонізму (Ю. Хабермас) й інших. Відповідно до визначення Ташвеля, соціальна ідентичність – це, обумовлена як індивідуальне знання приналежності до конкретних соціальних груп, що супроводжується емоційною й ціннісною визначеністю групового членства. Це частина індивідуальної Я-концепції, що походить зі знання себе як члена соціальної групи (або груп) разом з оцінкою емоційної значущості цього членства [5, с.66].

Ідентичність – це якість особистості, її здатність, психологічні можливості оволодіння педагогічною діяльністю за допомогою вибору засобів, які доступні для окремої особи і вважаються важливими для праці вчителя; а процес, що забезпечує розвиток професійної ідентичності особистості, є ідентифікаційним.

Розвиток професійної ідентичності у майбутнього вчителя – це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними якостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими і бажаними для майбутньої професійної діяльності.

У структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя є комунікативний, емпатійний та емоційно-вольовий компоненти.

Навчально-професійна діяльність, завдяки якій формується професійне «Я», сприяє розвитку комунікативності. Комунікативну діяльність педагог здійснює постійно, оскільки для ефективності своєї роботи він повинен бути і джерелом інформації, і людиною, яка намагається пізнати іншу людину чи групу людей, бути організатором спільної діяльності, взаємовідносин та спілкування у колективі.

Недостатній розвиток комунікативних здібностей майбутнього педагога, незнання структури і законів професійного спілкування, низький рівень комунікативних умінь і комунікативної культури призводить до того, що співрозмовники швидко втомлюються, дратуються, почувають себе невпевнено, перебувають у постійній емоційній напрузі, що, звичайно, ускладнює їх роботу. Отже, і рівень розвитку професійної ідентичності безпосередньо залежить від наявного рівня розвитку комунікативних здібностей студента.

Розглядаючи комунікативний компонент педагогічної діяльності як здатність до педагогічних впливів, Н.В. Кузьміна розкриває його зміст як можливість встановлювати адекватні взаємовідносини відповідно до розвитку учнів та їхніх вимог до вчителя [4, с. 60]. Автор вважає, що комунікативний компонент, виявляючись у специфічній чутливості педагога до способів встановлення контакту – ефективних взаємовідносинах, забезпечується здатністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвиненою інтуїцією, сугестивними властивостями.

Актуальна на сьогоднішній день парадигма особистісно орієнтованого навчання і виховання передбачає суб'єкт суб'єктні взаємостосунки, за яких студент виступає рівноправним з

викладачем партнером у співпраці. Саме емпатійність дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності майбутнього вчителя на рівень відповідності психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей взагалі, зокрема – і в системі «дитина дорослий». Таке спілкування характеризується рівністю психологічних позицій учасників (обидва суб'єкти), обопільною активністю сторін, за якої кожен не тільки випробовує дію, але і сам рівною мірою впливає на іншого взаємним проникненням у світ відчуттів і переживань один одного, готовністю визнати думку іншої сторони, прагненням до співчуття, співпереживання, співучасті, активною взаємною гуманістичною установкою.

Аналізуючи сутність поняття «емпатія», дослідники розглядають її не як другорядну характеристику особистості педагога, а як визначальну особливість особистості. Б.І. Ковальовим на основі досліджень проблеми адекватності уявлень педагогів про розуміння їх учнями [2, с 48] було встановлено, що адекватними можуть бути уявлення вчителів як з демократичним, так і з авторитарним стилями спілкування, проте в останніх розуміння позиції іншого не сприяє формуванню вмінь розв'язання конфліктів з учнями. Дослідником також було виявлено групу педагогів з низькою адекватністю уявлень, але з точною самооцінкою і загальною доброзичливою спрямованістю на дитину. Такі вчителі виявилися здатними мирно співіснувати з дітьми в класі, погано розуміючи істинні мотиви поведінки дитини. Отже, для нормалізації взаємостосунків з учнем педагогу потрібно не лише усвідомлювати позицію школяра – важливо вміти співпереживати її разом з ним, тобто бути здібним до емпатії.

У період професійного навчання образ «Я» студента, перш за все, характеризується появою уявлення про себе як представника певної професії. Виходячи з даних досліджень (В.П. Андронов, Ю.Л. Скрибук), рушійною силою розвитку образу професійного «Я» в студентському віці є суперечність між уявленнями про професію і реальною суттю, з одного боку, і між уявленнями про себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності і своїми реальними можливостями, з іншою. Розвиток образу «Я» студентів відбувається у напрямі розширення уявлень про себе, формуванні несуперечливого і чіткого образу «Я» в системі майбутньої професійної діяльності. Це відбувається за рахунок включення в особистісний простір нових ознак розвиненої професії, що у свою чергу пред'являє нові вимоги до себе: змінюються критерії самооцінювання у подоланні стереотипів образу «Я», в цілісному баченні себе в контексті майбутнього життя і професійної діяльності.

Для формування професійної мобільності як особистісно-професійної якості майбутніх педагогів визначальним стає процес створення організаційно-педагогічних умов освіти у вузі, які забезпечують поза навчальну організаційну і суспільну діяльність студентів, різноманітні форми їх самоуправління і участі у вузівському управлінні, реалізації їх суспільної і соціокультурної активності [3, с.84]. На думку А.М. Лукіяничук [1], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

У структурі професійної ідентичності Г.В. Гарбузова виділяє такі компоненти як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу-професії. А.М. Лукіяничук виділяє три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності [1].

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента («Я-студент») та очікувань майбутньої професійної ідентичності.

Другий етап – стабілізуючий (2-3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. В цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній спеціаліст»).

Третій етап – уточнюючий (4-5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри («Я-та моя професія та кар'єра»).

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Л.Б. Шнейдер виділяє зовнішні та внутрішні джерела формування професійної ідентичності [6]. Зокрема до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності дослідниця відносить такі як емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії.

**Висновки.** На основі аналізу досліджень з питань складових компонентів професійної компетентності робимо висновок, що у структурі професійної ідентичності є комунікативний, емоційновольовий та емпатійний компоненти, які, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. Успішне вирішення завдань сучасної освіти безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки та професійним розвитком педагогів. Професійна компетентність учителя потребує постійного розвитку і удосконалення, особливо в умовах реформ в освітній галузі

### **Список використаних джерел**

1. Діяченко М. І., Кандибович Л. А. Психологія вищої школи. 2-е вид. Київ: Вид-во БРУ, 2020. 383 с.
2. Ковальов Б.І. Адекватність уявлення педагогів про розуміння їх учнями. 2-е вид. Київ: Вид-во БРУ, 2023. 112 с.
3. Семенова А.І. Концепція системи парадигмального моделювання професійної підготовки майбутніх учителів. *Вища школа*. 2020. №11. С.82–84.
4. Скопилатов І.А., Єфремов О.Ю. Система педагогічної діагностики в ЗВО. *Педагогіка*. 2022. №7. С.58.
5. Черемних К. Вплив професійного самовизначення студентів на їхню самооцінку та ідентифікацію. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С.61–73.
6. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. 2023. №1. С.57–69.

**Кожем'якіна Ірина Володимирівна**,  
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту  
Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті визначено проблему пошуку сучасного формату розвитку вихователя дошкільного закладу у системі післядипломної освіти. Висвітлено практичний досвід використання інноваційних педагогічних технологій, методів та засобів як ефективних інструментів професійного розвитку вихователя дошкільного закладу в умовах післядипломної освіти.

**Ключові слова:** інноваційна педагогічна технологія; інноваційна діяльність; інноваційний потенціал; інноваційне навчання.

**Постановка проблеми.** Пріоритети розвитку сучасної післядипломної освіти, ставлять перед викладачем закладу післядипломної педагогічної освіти важливі завдання: здійснювати ефективний неперервний науково-методичний супровід педагогів, який зорієнтовано на активний розвиток необхідних професійних компетентностей, критичного мислення, креативності, здатності до гнучкості сприйняття, вміння працювати як самостійно, так і в команді в контексті освітньої взаємодії та сприяти вмотивованості до активного руху за власною траєкторією професійного розвитку.

Необхідною умовою вирішення означених завдань сьогодні виступає технологізація навчального процесу та активна інноваційна діяльність викладача, що в комплексі сприятиме створенню креативного науково-освітнього середовища освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми упровадження інновацій в освіту досліджували вітчизняні фахівці І. Підласий, О. Савченко та ін. Питання впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах з'ясовували Є. Крюкова, О. Америкідзе [3] та ін.. Аналіз освітніх інноваційних технологій, методів і способів організації інноваційної навчальної діяльності здійснювали І. Дичківська [2], А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота та ін.

Детальні дослідження щодо впровадження інформаційно-комунікаційних інновацій у навчальний процес ВНЗ здійснювали Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр [1]. Активно досліджується специфіка інтерактивного навчання (О. Пометун, Л. Пироженко); інтерактивні технології навчання дорослих (О. Сисоєва та [6] та ін.).

Досліджувалось питання ролей викладача у реалізації інноваційного навчання (Е. Стрига) [12]. Однак, незважаючи на такий широкий спектр наукових досліджень, проблематика інноваційної діяльності сучасного викладача післядипломної педагогічної освіти потребує подальшого дослідження щодо використання інноваційних технологій як інструменту ефективного розвитку вихователя дошкільного закладу в умовах післядипломної освіти.

**Мета** дослідження полягає у розкритті особливостей застосування інноваційних технологій як інструментів професійного розвитку вихователя дошкільного закладу в умовах післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація освітньої політики щодо підготовки конкурентоспроможного фахівця передбачає впровадження сучасних інноваційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти, до яких відносять і заклади післядипломної педагогічної освіти. Практична реалізація технологічного освітнього процесу можлива за умови «позитивного зрушення у професійному менталітеті викладачів вишів» [12, с. 48], тобто усвідомлення викладачем закладу вищої освіти, в тому числі і викладачем закладу післядипломної педагогічної освіти, необхідності і ефективності інновацій, активізації критичного та креативного мислення,

внутрішніх професійних ресурсів, пошуку формату розвитку і саморозвитку професійних компетентностей.

Окреслені практичні зміни у професійній діяльності викладача визначаються готовністю вдосконалювати власну педагогічну майстерність, розвивати різні компоненти професійної компетентності, тобто постійно розвивати власні професійні ресурси, «які дозволяють генерувати інноваційні ідеї і форми поведінки, уміння співвідносити внутрішні можливості особистості і умови діяльності, аналізувати ситуації сучасного освітнього простору, трансформувати традиційні підходи в інноваційні методи і технології викладання, креативно запроваджувати інноваційні підходи в освіті» [3, с. 61].

Що стосується власне інноваційності, зазначимо, що інноваційний процес, за розумінням науковців [4; 5; 7] складається з виникнення ідеї, розробки нововведення, процесу впровадження інновації. Зокрема С. Сисоєва [11, с.61] декларує діяльнісну структуру інноваційного процесу як сукупність таких компонентів: мотиви – цілі – задачі – зміст – форми – методи, прийоми, техніки – результати. До структурних елементів педагогічно інноваційної діяльності входить: планування, моделювання, апробація, розповсюдження.

В сучасних умовах інноваційність освітнього процесу у закладах післядипломної освіти здебільшого реалізується через зміст освіти, який закріплений в навчальних планах і програмах; організацію освітнього середовища, яке покращує певні характеристики системи освіти; ціннісне та інформаційне забезпечення інноваційно-науково-освітнього процесу, що здійснюється у цьому середовищі; продуктивної діяльності закладу освіти; специфіку партнерських відносин викладачів і педагогів (вчителів, вихователів); підвищення інтелектуально-творчої активності викладачів і педагогів (вчителів, вихователів); сукупність задіяних методів і технологій навчання та розвитку.

Наразі на базі КЗ «Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти» освітня взаємодія у процесі підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти здійснюється у форматі однієї з сучасних інноваційних форм навчання – дистанційного навчання за допомогою мережі Інтернет та освітньої платформи Microsoft Teams, а також інтелектуальних навчальних систем та спеціальних програм в режимі онлайн.

При цьому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як кейс-технології (пакети навчально-методичних матеріалів для навчання, контрольні завдання та тести контролю), технології відео конференцій (засоби забезпечення двостороннього аудіо- та відеозв'язку на значних відстанях) [1], мультимедійні презентації, відео- та відеоролики, комп'ютерні ігри, тренажери, застосування інтерактивних дошок та панелей, конструювання, комп'ютерне тестування, алгоритми, моделювання ситуацій тощо.

Використання різноформатних інформаційних технологій у навчальному процесі, на думку І. Дичківської, сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації викладача до ефективної професійної діяльності, його критичного мислення, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії між викладачем і слухачем [2, с. 172].

Впровадження інноваційних технологій, відкритість бази знань за рахунок підключення до глобальних мереж знань, діалоговий режим спілкування з вихователями закладів дошкільної освіти створює навчальне професійно орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє підвищенню якості навчання і розвитку професійної компетентності викладачів. Відтак, погодимось з С. Сисоєвою, яка зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [6, с. 61].

В контексті дистанційного навчання створено відповідне електронно-інформаційне середовище, що передбачає використання електронних підручників, словників і наочних посібників; довідників, енциклопедій; електронних бібліотек; застосування різноманітних дидактичних матеріалів, розроблені навчально-методичні посібники, електронні навчально-

методичні комплекси з навчальних дисциплін; комплекси онлайн ресурсів, на яких представлено тематичні навчально-методичні та дидактичні матеріали тощо.

Зазначимо, що дієвими інструментами навчання та освітньої взаємодії у процесі курсів підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти за дистанційною формою навчання стають онлайн сервіси, онлайн інструменти та онлайн застосунки для проведення лекцій-візуалізацій; лекцій-подорожей; інтерактивних проблемних лекції; дискусій; інтерактивної групової та самостійної освітньої діяльності.

Зазначимо, що освітньо-розвивальна діяльність вихователя сьогодні є надзвичайно активною, інформативно наповненою, мобільною. Зважаючи на великий інформаційний простір сучасного вихователя, для максимального сприйняття, засвоєння, осмислення та подальшого застосування необхідної інформації, освітній процес підвищення кваліфікації потребує візуалізації інформативного матеріалу.

Існує значна кількість методів, прийомів, технік та технологій, щодо трансформації інформативного матеріалу у ефективні візуальні компоненти (блоки). Серед відомих технологій візуалізації варто відмітити мультимедійні презентації. Так, для організації освітньої взаємодії у процесі підвищення кваліфікації педагогів області на базі КЗ «Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти», можливості запровадженої освітньої платформи Microsoft Teams дозволяють активно використовувати мультимедійні презентації як активний демонстраційний засіб для навчальної діяльності під час лекційних занять у синхронному режимі навчання, та інтерактивний онлайн інструмент для самостійної інтерактивної командної роботи вихователів закладів дошкільної освіти під час асинхронного режиму навчання у курсовий період, а також як інформаційний ресурс у процесі саморозвитку в межах дистанційного компоненту у міжкурсовий період.

Для розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти впроваджуються активні та інтерактивні форми та методи навчання; використовуються електронні освітні навчальні матеріали, які забезпечують ефективну діалогову освітню взаємодію за допомоги онлайн засобів спілкування/комунікації та розв'язання завдань. З-поміж онлайн засобів використовуються е-навчальні посібники, діагностичний інструментарій та тестові завдання в режимі онлайн, інтерактивні дошки (Wite board), електронні освітні ресурси.

Діяльнісними в організації освітньої взаємодії на курсах підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти стали онлайн інструменти для підтримки мотивації професійної діяльності та проведення рефлексії в процесі навчальної діяльності. Це онлайн-ігри («Відкрий коробку», «Випадкове колесо», «Емоційний потенціал ліній у пісочниці вихователя» тощо), онлайн-тести («Оберіть собі чай», «Твоя ранкова філіжанка кави»), онлайн застосунки (застосунок Microsoft Teams «Рефлесія») тощо.

Варто зауважити, що доцільним є урізноманітнення форм освітньої взаємодії у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, які активізують самоосвітню діяльність вихователів і сприятимуть можливості вибору траєкторії власного розвитку: вебінари, майстер-класи, онлайн групи у соціальних мережах («Дошкілля Сумщини»), Блоги («Вихователі Сумщини»), науково-методичні та практичні інтернет конференції та ін..

Вважаємо, що ефективність діяльності викладача інституту післядипломної освіти щодо професійного розвитку вихователів закладів дошкільної освіти безпосередньо залежить від його готовності до інноваційної діяльності, тобто сучасного формату мислення, аналізу і вибору технологій навчання, їх креативного впровадження, якісної рефлексії результатів навчання.

**Висновки.** Впровадження інноваційних технологій у процес професійного розвитку вихователів дошкільних закладів в умовах післядипломної освіти сприяють ефективнішому опануванню вихователями навчального матеріалу та його розумінню; їх практичній самореалізації; створює умови для неперервного професійного розвитку та саморозвитку вихователів. Це насамперед передбачає зміну мети, змісту, розробку та реалізацію технологій освіти, а також безпосередньо готовність викладачів до технологічної інноваційної діяльності, що

характеризується (визначається) активним, критичним, креативним застосуванням інноваційних технологій навчання і розвитку.

**Список використаних джерел**

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців: монографія / ред. Р.С. Гуревича. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. 380.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Кожем'якіна І.В. Інноваційні технології як інструмент розвитку професійного розвитку в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. №1(46). С.169-173.
4. Крюкова Є. С., Америкідзе О.С. Впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філологія. Педагогіка». Збірник наукових праць. К. 2017. №10. С.54-57.
5. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2013. 16 с.
6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
7. Стрига Е.В. Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2013. 5. С.48-50.

**Колесник Світлана Миколаївна,**  
викладач предметів професійно-теоретичної підготовки вищої категорії  
ДНЗ «Білопільське ВПУ»

## **ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ**

**Анотація.** У статті розглянуто роль електронних ресурсів у забезпеченні реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті. Проаналізовано психолого-педагогічні передумови використання цифрових ресурсів, їх потенціал для розвитку ключових та предметних компетентностей. Обґрунтовано дидактичний потенціал та умови інтеграції цифрових інструментів в освітнє середовище закладу професійної освіти.

**Ключові слова.** Електронний освітній ресурс, компетентнісний підхід, цифрова компетентність, інфографіка, інтелект-карти (ментальні карти), електронні тести.

**Постановка проблеми.** Актуальність теми зумовлена глибинними трансформаціями сучасного освітнього середовища, у центрі яких – перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Сучасна освіта потребує не лише оновлення змісту, а й перебудови освітніх технологій, що забезпечують розвиток умінь діяти, застосовувати знання у нових ситуаціях, працювати з інформацією, співпрацювати в команді та приймати рішення. Однією з ключових умов реалізації компетентнісного підходу є створення цифрового освітнього середовища, у межах якого студенти можуть взаємодіяти з різними типами інформації, проводити дослідження, аналізувати дані, будувати власні освітні траєкторії. Електронні освітні ресурси (ЕОР) – тести, ментальні карти, інфографіка, інтерактивні симуляції, електронні підручники, мультимедійні матеріали –забезпечують принципово нові дидактичні можливості, що не можуть бути реалізовані традиційними засобами.

Проблема посилюється тим, що, незважаючи на швидкий розвиток цифрових технологій, в освітній практиці все ще існує дисбаланс між наявністю електронних ресурсів та їх ефективним педагогічним застосуванням. Значна частина педагогів використовує цифрові інструменти

фрагментарно, без урахування компетентнісних цілей навчання, що не дозволяє повною мірою реалізувати їх потенціал для розвитку ключових і предметних компетентностей.

**Аналіз останніх публікацій.** Питання цифровізації освіти висвітлено у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, які доводять ефективність ЕОР у формуванні пізнавальної активності та розвитку компетентностей студентів. Зокрема, А. Андрєєв, М. Жалдак, О. Співаковський досліджують методичні засади використання електронних освітніх ресурсів у навчальній діяльності. У роботах І. Роберт, Л. Карташової, О. Бикової розглянуто питання створення та педагогічної оцінки цифрового навчального контенту. Разом з тим недостатньо розкритим залишається проблема узгодження дидактичних функцій електронних ресурсів із завданнями компетентісно орієнтованого навчання.

**Мета статті** – визначення ролі електронних ресурсів у реалізації компетентісного підходу та окреслення умов їх ефективного використання в освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітні системи зазнають суттєвих трансформацій. Для України, яка задекларувала європейську інтеграцію стратегічним пріоритетом, особливого значення набуває гармонізація освітніх стандартів і підходів із провідними європейськими практиками. Це вимагає не лише нормативних змін, а й глибокого переосмислення філософії навчання.

Центральним елементом модернізації освіти як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу став компетентісний підхід. Ця концепція докорінно змінює освітню парадигму, зміщуючи акцент із простого накопичення знань на розвиток умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, що дозволяють учням ефективно діяти в складних і непередбачуваних ситуаціях реального життя. Такий підхід готує не просто носіїв інформації, а відповідальних громадян, здатних до навчання впродовж життя та успішної самореалізації.

Для ефективного аналізу та порівняння освітніх практик необхідно мати чітке розуміння теоретичного підґрунтя реформ. Компетентісний підхід – це не просто набір методичних рекомендацій, а цілісна філософія освіти, орієнтована на практичний результат та всебічний розвиток особистості. Вона розглядає навчання як процес формування у людини здатності застосовувати знання та вміння для вирішення реальних проблем у швидко мінливому суспільстві.

Згідно з сучасними освітніми концепціями, компетентісний підхід – це підхід у навчанні, що передбачає не засвоєння студентом окремих, ізольованих знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі з орієнтацією на кінцевий практичний результат. В основі цього підходу лежить формування ключових освітніх компетентностей, які є фундаментом для подальшого розвитку та успішної життєдіяльності людини.

Професійна освіта дедалі більше зорієнтована на підготовку фахівця, здатного не лише якісно виконувати професійні обов'язки, а й адаптуватися до змін, здійснювати професійний розвиток і бути соціально мобільним. У цьому контексті роботодавці все частіше оцінюють не обсяг знань випускника, а рівень сформованості його компетентностей.

Одним із ефективних засобів реалізації компетентісного підходу є впровадження ЕОР. Їх використання сприяє підвищенню навчальної мотивації, активізації пізнавальної діяльності, індивідуалізації навчання та формуванню навичок самоконтролю.

До електронних освітніх ресурсів відносять віртуальні, інтерактивні, мультимедійні та інші. Це можуть бути різноманітні електронні таблиці, презентації, тесторіуми (система зі створення тестових завдань), ментальні карти, відео, підручники, посібники тощо.

Науковці [1] зазначають, що використання ЕОР сприяє розвитку таких груп компетентностей: Інформаційна компетентність: аналіз таблиць, схем, діаграм, представлених на інтерактивних дошках або в презентаціях; організація роботи з різними джерелами інформації через використання QR-кодів для миттєвого доступу до веб-ресурсів, онлайн-довідників та статей, формування вміння складати плани та узагальнення на основі цифрових даних.

Комунікативна компетентність: проведення мініконференцій з використанням цифрових засобів комунікації; організація створення та захисту групових проєктів за допомогою хмарних інструментів (наприклад, Google Slides) та їх презентація на платформах, як-от Pear Deck, що дозволяє отримувати миттєвий зворотний зв'язок та перетворює захист на діалог; використання інтерактивних методів, наприклад, «Мозковий штурм» за допомогою сервісу Mentimeter для створення «хмар слів».

Соціальна компетентність: застосування елементів анонімного взаємного оцінювання через інтерактивні опитування в Pear Deck чи Mentimeter, що підвищує об'єктивність та психологічний комфорт; проведення віртуальних уроків-подорожей та уроків-ігор з використанням інтерактивних карт.

Мовленнєва компетентність: надання усних та письмових характеристик об'єктів та явищ з опорою на мультимедійні матеріали. формулювання та захист власної позиції під час онлайн-дискусій та в інтерактивних опитуваннях; підготовка цифрових повідомлень, рефератів та тез.

Компетентність самоосвіти та саморозвитку: самостійне опрацювання додаткової літератури, доступної через електронні бібліотеки та освітні портали; складання інтерактивних структурно-логічних схем; підготовка до олімпіад та конкурсів МАН з використанням спеціалізованих онлайн-ресурсів та симуляторів.

Компетентність продуктивної творчої діяльності: розв'язання проблем у групах за допомогою інструментів для спільної роботи; складання цифрових ребусів, створення вікторин та освітніх ігор на платформі Kahoot.

Інтелектуальна та логічна компетентність: навчання продуктивним методам пізнавальної діяльності через освітні платформи; встановлення причинно-наслідкових зв'язків за допомогою інтерактивних симуляцій та моделей (часте використання питання «чому?»).

Таким чином, електронні освітні ресурси надають широкий спектр можливостей для цілеспрямованого розвитку всіх видів компетентностей. Для цього педагогу важливо володіти конкретними практичними інструментами, які можна легко інтегрувати в освітній процес.

Розглянемо декілька популярних серед педагогічної спільноти ресурсів, які можуть бути інтегровані в освітній процес.

ClassTime – це онлайн-платформа, яка дозволяє педагогам організовувати опитування, вікторини, тести та інші інтерактивні завдання для студентів.

Kahoot. Цей інтерактивний ресурс поєднує елементи гри та тестування, що робить його надзвичайно популярним. Він ідеально підходить для проведення швидких опитувань (квізів), формувального оцінювання та рефлексії.

Mentimeter. Це сервіс для створення інтерактивних презентацій та швидких опитувань з миттєвою візуалізацією результатів у вигляді діаграм або популярних «хмар слів».

Padlet – це віртуальна дошка, на якій можна розміщувати текстові нотатки, зображення, фотографії (у тому числі з веб-камери), файли і посилання на зовнішні ресурси.

Canva – онлайн веб-сервіс для створення графічного дизайну.

Google NotebookLM є електронним ресурсом нового покоління, що дозволяє структурувати навчальні матеріали, здійснювати осмислення великих обсягів інформації, формулювати висновки та узагальнення на основі завантажених джерел.

Застосування цих сервісів дозволяє організовувати інтерактивне навчання, формувальне оцінювання, групову проєктну діяльність і рефлексію навчальних результатів.

**Висновки.** Електронні освітні ресурси є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу, оскільки забезпечують умови для активної, творчої та дослідницької діяльності здобувачів освіти. Їх використання сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей, підвищує мотивацію до навчання та якість засвоєння навчального матеріалу.

Успішне впровадження цифрових інструментів можливе за умови методично обґрунтованої організації освітнього процесу, належної цифрової підготовки педагогів і цілеспрямованого добору електронних ресурсів відповідно до освітніх цілей та очікуваних компетентнісних результатів.

### **Список використаних джерел**

1. Биков В.Ю. Цифрове освітнє середовище та його роль у формуванні компетентностей учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 2. С. 1–9.
2. Жалдак М.І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у компетентнісно орієнтованому навчанні. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 2. С. 3–9.
3. Карташова Л.А. Інформаційно-освітнє середовище як чинник розвитку ключових компетентностей учнів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 3. С. 10–23.
4. Співаковський О.В. Цифрові технології як засіб модернізації освітнього процесу. *Педагогічні науки*. 2016. № 69. С. 45–52.
5. Цифрові інструменти Google для освіти, зокрема NotebookLM URL: <https://edu.google.com/intl/uk/>

**Кондратенко Лариса Олексіївна,**  
методист навчально-методичного центру психологічної служби  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## **РОЗВИТОК РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ**

**Анотація:** У статті проаналізовано феномен резилієнтності як ключового ресурсу життєстійкості педагогів в умовах воєнного стану. Розглянуто взаємозв'язок між рівнем резилієнтності та збереженням ментального здоров'я. Запропоновано практичні стратегії розвитку адаптивних можливостей фахівців освітньої сфери.

**Ключові слова:** *резилієнтність, психічне здоров'я, стресостійкість, педагог, війна.*

**Постановка проблеми.** Повномасштабна війна в Україні висунула нові вимоги до професійної діяльності педагога. Вчитель сьогодні – це не лише транслятор знань, а й психологічна опора для учнів та їх батьків, активний учасник суспільних процесів.

Хронічний стрес, постійна загроза життю, втрата звичного ритму життєдіяльності, можливі переміщення або проживання в зоні активних бойових дій призводять до виснаження внутрішніх ресурсів, професійного вигорання. У такому контексті питання психічного здоров'я виходить на перший план. Ключовою компетенцією, яка не тільки допомагає вижити, але й дає змогу адаптуватися, зберігати професійну ефективність і розвиватися навіть в екстремальних обставинах, є резилієнтність. Вона допомагає не лише долати труднощі, а й використовувати їх як можливість для особистісного та професійного зростання.

В умовах закладу освіти реалізація цього завдання знаходиться в межах компетенції практичних психологів. Якісний психологічний супровід процесу формування резилієнтності педагогів сприятиме гармонізації особистості педагога, здатності залишатися ресурсним, підтримувати власну професійну мотивацію та водночас надавати якісну емоційну підтримку дітям.

**Актуальність теми** резилієнтності педагогів в умовах війни зумовлена необхідністю віднайти ефективні підходи до збереження їх психічного здоров'я, а також визначити особливості діяльності практичних психологів закладів освіти з розвитку навичок стійкості педагогів, які можуть їм допомогти зберегти баланс між особистим благополуччям і професійними викликами, відновлюватися після кризи та навіть знайти в цьому досвіді ресурси для особистісного зростання і розвитку.

**Мета цієї статті** – обґрунтувати розвиток резилієнтності педагогів як засіб збереження їх психічного здоров'я у воєнний час та окреслити практичні шляхи її формування практичними психологами закладів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Довготривалий стрес через війну, необхідність швидко опанувати себе та конструктивно реагувати на зміни, жити та працювати в ситуації постійної невизначеності, зумовлюють постійне відчуття розгубленості, тривоги, втоми, пригнічення, відчаю. Попри те, що ці емоції є нормальними реакціями на ненормальну ситуацію, якою є війна, вони виснажують, негативно впливають на самопочуття педагога, порушують взаємини у системі «педагог-учень», «педагог-батьки», «педагог-педагог» та якість виконання професійної діяльності. Щоб зберегти себе в ресурсному стані, свою життєздатність, своє психічне здоров'я практичні психологи закладів освіти мають сприяти розвитку резиліентності в педагогів, допомагати їм плекати свою психологічну стійкість як основу психічного здоров'я [4, с. 126].

Термін «резилієнс» (resilience), прийшов у психологію зі сфери технічних наук. Спочатку він описувався як властивість матерії, що виявляється у здатності *відновити свою минулу форму після деформації* через тиск інших матеріалів. У психології цей термін набув популярності лише протягом останніх десятиліть і наразі розглядається як здатність людини упоратися із впливом негативних зовнішніх факторів. При цьому в кожному окремому випадку цей процес значно відрізнятиметься, оскільки кожна людина переживатиме одну й ту саму подію по-різному, адже має різні ресурси та можливості для того, щоб упоратися з нею [3, с. 6].

Серед зарубіжних дослідників, які займалися вивченням резиліентності, можна назвати С. Мадді, Е. Мастен, Дж. Боннано, Дж. Девідсон, Е. Дімініч, К. Коннор, Р. Сміт, Д. Хелерстейн та інших. Серед вітчизняних науковців проблему резиліентності та різних аспектів її розвитку займаються В. Чернобровкіна, О. Романчук, С. Бойко, Е. Грішин, Н. Гусак, О. Кокун, Т. Мельничук, П. Лазос, А. Максименко, З. Кіреева, О. Хамініч та інші.

Найбільш узагальнене визначення поняття «resilience» пропонує Всесвітня організація охорони здоров'я. Згідно з ним, резилієнс – це «здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями та особиста ресурсність, що може розвиватися завдяки захисним факторам (наприклад, сприятливе зовнішнє середовище та вироблення адаптивних механізмів коупінгу)» [5, с. 26].

У вітчизняній науковій літературі термін «resilience» перекладають як «стресостійкість», «життєстійкість», «психологічна пружність» та використовують у двох основних значеннях:

як індивідуальна характеристика (resiliency), риса особистості, що захищає від негараздів життя і виявляється через такі якості, як гнучкість, спритність, винахідливість та міцність характеру, а також здатність адаптуватися до функціонування в різних зовнішніх умовах;

як динамічний процес (resilience) позитивної адаптації в умовах негараздів. У цьому розумінні резилієнс визначається як безперервний, активний процес появи чи розвитку нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків [5, с. 28].

Так, П. Лазос зазначає, що резиліентність – це процес, який «пов'язаний зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов» [4, с. 128].

О. Романчук зазначає, що резиліентність – це спроможність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я та особисту цілісність. Це надзвичайно важлива якість, з якою ми усі народжуємось (наче з м'язами вона росте, і міцніє з кожним досвідом подолання труднощів та викликів життя). Ми стаємо резиліентніші кожен раз, коли в миті випробувань робимо вибір і обираємо резилієнтну відповідь: піднятися, коли впали; творити життя з надією попри біль втрати; бути мужніми не зважаючи на страх [4, с. 128].

Як зазначає Е. Грішин, психологічними чинниками розвитку резиліентності є націленість життя на певну мету, почуття узгодженості життя, перевага позитивних емоцій, висока адекватна самооцінка, активний копінг, самоефективність, оптимізм, наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших, когнітивна гнучкість, висока духовність особистості [1, с. 64].

Означені два підходи у визначенні поняття резиліентності та чинники, що сприяють її формуванню, важливі з точки зору організації діяльності та визначення завдань роботи

практичних психологів закладів освіти щодо сприяння розвитку резиліентності педагогів як засобу збереження їх психічного здоров'я в ситуації війни. Отже, ця діяльність має бути спрямована на розвиток такої риси особистості педагога, як здатність долати труднощі, життєві та професійні негаразди; сприяння оволодінню педагогами навичками долаючої поведінки і застосування її в практиці власної життєдіяльності.

Для використання в роботів пропонуємо практичним психологам закладів освіти алгоритм розвитку резиліентності педагогів, який складається з 4-х професійних кроків. Алгоритм може бути застосований як в індивідуальному консультуванні, так і при груповій корекційно-розвивальній роботі. [2, с. 35; 5, с. 134].

*Крок перший.* Пошук сильних сторін у педагога. Сильні сторони – це переконання, стратегії поведінки, оптимізм, відчуття власної цінності, почуття гумору, відчуття сенсу і мети життя, якими педагог може скористатися для плекання особистої резиліентності. Важливо підкреслити, що кожна людина є резиліентною в якійсь сфері свого життя. Це може бути сфера пов'язана з хобі, волонтерством, професійна діяльність чи виконанням щоденних обов'язків. Завдання практичного психолога – допомогти усвідомити сильні сторони і побачити, що сприяє резиліентності конкретної людини. Для досягнення цієї мети важливими є запитання:

- В якій діяльності ви вважаєте себе успішними?
- Які труднощі виникають, у процесі цієї діяльності?
- Що допомагає вам не зупинитись і діяти?

Після обговорення практичний психолог разом з педагогом/ми складають список сильних сторін та ефективних стратегій поведінки.

*Крок другий.* Створення особистої моделі резиліентності. На цьому етапі відбувається розширення сфер життєдіяльності педагога, в яких він застосовуватиме резиліентні копінги. Для цього практичний психолог пропонує педагогу обрати певну проблемну ситуацію, в якій йому не вистачає стійкості, з попереднього писку – сильні якості, на які може спиратися, та 1-2 ефективні стратегії поведінки, які можна застосувати або адаптувати для вирішення складної ситуації, щоб при цьому залишитися в ресурсі. Після виконання цього етапу педагог має обрати метафору, яка характеризує обрану стратегію розв'язання складної ситуації, щоб краще її запам'ятати і за потреби швидше згадати і застосувати наступного разу. Для формування стійкої навички бажано опрацювати 3-4 складні ситуації, що викликають у педагога напругу чи розгубленість.

*Крок третій.* Практика резиліентності. Мета цього етапу – сприяти усвідомленню людиною власної спроможності при зустрічі з різними труднощами. На цьому етапі визначаються 2-3 реальні ситуації, які педагогу необхідно вирішити, залишившись при цьому стійким. Він складає під кожну ситуацію особисту модель стійкості: визначає сильні якості, на які може спиратися та ефективні копінги, що можуть бути корисними для її вирішення. Підбирає метафору для кожної із моделей. Кожну з особистих моделей резиліентності необхідно відпрацювати в реальній ситуації.

*Крок четвертий.* Аналіз особистої резиліентності. Після того, як педагог спробував на практиці застосувати кожну з особистих моделей резиліентності, відбувається обговорення разом із практичних психологів, наскільки вони спрацювали і чи вдалося залишитися стійким. За потреби вносяться зміни у вибір сильних якостей, на які можна спиратися, або замінюються стратегії поведінки, які сприятимуть особистій стійкості в тій чи іншій ситуації, збереженню власного психічного здоров'я.

Втілення в життя і практика особистої моделі резиліентності допоможе педагогу сприймати стресові ситуації, як простір для плекання резиліентності, здатність бачити в негативних подіях можливість навчитись чогось нового, а не лише перешкоди для розвитку, роботи, самореалізації.

**Висновки.** Таким чином, розвиток резиліентності є комплексним процесом, що потребує як індивідуальних зусиль педагога, так і системної підтримки з боку, зокрема, практичного психолога закладу освіти. Зміцнення психологічної стійкості дозволить не лише запобігти деструктивним змінам особистості педагога, а й сприятиме розвитку. Робота за алгоритмом має стати для педагогів рутиною та напрацювати необхідні моделі поведінки, виробити навички самостійного

подолання стресу та розвинути резилієнтність. Це сприятиме збереженню, зміцненню або відновлення психічного здоров'я педагогів в умовах війни.

#### **Список використаних джерел**

1. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 64, С. 62–81. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04> (дата звернення 18.02.2026)
2. Дядуш Є. Модель плекання резилієнтності у когнітивно поведінковій терапії. Люблін. 2020. URL: <http://surl.li/hzajo> (дата звернення: 16.05.2023).
3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата зв. 17.02.26).
4. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практ. посіб. / В. Панок, В. Рибалка, С. Шандрук та ін.; за наук. ред. В. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi80/0059765.pdf> (дата звернення 18.02.2026)
5. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко та ін.; за заг. ред. Н. Гусак. Нац. ун-т «Кієво-Могилянська академія». Київ: НаУКМА, 2017. 92 с. URL: [https://kmarehab.com/resilience\\_posibnyk/](https://kmarehab.com/resilience_posibnyk/) (дата звернення 19.02.2026)

**Коростіль Лідія Анатоліївна,**

доцент кафедри теорії і методики змісту світи

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,

кандидат педагогічних наук, доцент

**Панченко Світлана Миколаївна,**

проректор КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,

кандидат психологічних наук, доцент

### **ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ: ВІД ГЛОБАЛЬНИХ КОНЦЕПЦІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

**Анотація.** У статті досліджується проблема подолання освітніх втрат в умовах тривалої війни в Україні через адаптацію глобальних освітніх концепцій до національного контексту. Проаналізовано сутність підходів *Learning Poverty*, *Learning Recovery*, *Accelerated Learning*, *Educational Resilience* та їх спрямованість на подолання різних типів освітніх криз. Обґрунтовано суперечність між системними міжнародними стратегіями відновлення навчання та реальним рівнем сформованості професійних компетентностей учителя для їх ефективної реалізації. Запропоновано трирівневу аналітичну рамку (концептуальний, стратегічний, професійно-педагогічний рівні), яка систематизує відповідність між глобальними освітніми викликами та компетентнісним профілем сучасного вчителя. Визначено групи професійних компетентностей, необхідних для подолання освітніх втрат у кризових умовах.

**Ключові слова:** освітні втрати, *learning poverty*, *learning recovery*, освітня стійкість, професійна готовність учителя, компетентності, воєнний контекст.

**Постановка проблеми.** Тривала війна в Україні спричинила масштабні освітні втрати, що проявляються у зниженні навчальних досягнень, перериванні освітніх траєкторій, нерівному доступі до освіти та погіршенні психоемоційного стану учнів.

Водночас міжнародні організації розробили системні підходи до подолання кризових явищ в освіті. Проте постає суперечність між швидким впровадженням глобальних стратегій та недостатньою сформованістю професійної готовності вчителя до їх реалізації в умовах воєнної нестабільності.

Отже, наукова проблема полягає у теоретичному обґрунтуванні зв'язку між глобальними концепціями подолання освітніх втрат і компетентнісним профілем учителя, здатного їх реалізувати.

Концепція Learning Poverty [1] була запропонована експертами World Bank у співпраці з UNESCO та UNICEF як індикатор глобальної кризи базової грамотності (World Bank, 2022).

Після пандемії COVID-19 розроблено стратегію Learning Recovery [2] та RAPID Framework, що передбачають системне надолуження освітніх втрат (World Bank, 2021).

Питання освітньої стійкості активно розглядаються у документах OECD [4, 5], де наголошується на необхідності формування адаптивної здатності освітніх систем.

В українському контексті професійні вимоги до вчителя визначені у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому Міністерством освіти і науки України (2024) [8] (далі - Професійний стандарт), однак виклики воєнного часу актуалізують потребу розширення компетентнісного спектра.

**Мета статті** – обґрунтувати трирівневу аналітичну рамку подолання освітніх втрат та визначити компетентнісні орієнтири професійної готовності вчителя до реалізації глобальних стратегій в умовах тривалої війни.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічну основу дослідження становлять методи системного аналізу міжнародних освітніх концепцій, нормативно-документальний аналіз Професійного стандарту 2024 року, порівняльний аналіз стратегічних рамок та узагальнення педагогічної практики в умовах воєнного стану.

Системний аналіз міжнародних і вітчизняних підходів до подолання освітніх втрат засвідчує необхідність розмежування рівнів освітньої політики та педагогічної практики. З метою уникнення методологічної розмитості пропонуємо трирівневу рамку подолання освітніх втрат, яка інтегрує концептуальний, стратегічний та професійно-педагогічний рівні.

### **I рівень – концептуальний (чому і що відбувається?)**

Цей рівень визначає теоретичне пояснення природи освітніх втрат і загальний вектор їх подолання. Він формується у межах глобального освітнього дискурсу, зокрема в аналітичних розробках World Bank, UNESCO, UNICEF та OECD. До концептуального рівня належать:

**Learning Poverty** (освітня бідність) – фіксує критичне падіння базової грамотності як індикатор системної кризи навчання. У воєнному контексті України ця проблема посилюється перериванням навчання та міграційними процесами [1].

**Learning Recovery** (відновлення навчання) – окреслює процес повернення учнів до належного рівня знань після перерв у навчанні, акцентує на пріоритезації базових результатів навчання замість механічного «наздоганяння» програм [2].

**Educational Resilience** (освітня стійкість) – визначає здатність освітньої системи адаптуватися та функціонувати в умовах тривалої нестабільності [4, 6].

**Accelerated Learning** (прискорене навчання) – концептуалізує можливість інтенсифікації навчання без втрати якості за рахунок інтеграції кількох освітніх модулів [7].

Концептуальний рівень відповідає на питання: чому виникають освітні втрати і який загальний напрям їх подолання? В умовах тривалої війни для України визначальним стає саме поєднання ідей освітньої стійкості та надолуження втрат.

Отже, освітні втрати мають когнітивний, організаційний і психоемоційний виміри, а їх подолання потребує не лише корекції змісту навчання, а комплексної трансформації педагогічної діяльності.

### **II рівень – стратегічний (як саме діяти?)**

На цьому рівні концепції ефективні у вигляді конкретних стратегій, рамок та пакетів політик.

Ключовими стратегічними інструментами є:

– RAPID Framework [2] – модель системного відновлення навчання (Reach – забезпечення доступу, Assess – діагностика, Prioritize – визначення ключового змісту, Increase – збільшення

навчального часу, Develop – розвиток професійного потенціалу);

- LITERATE Strategy [1] – пакет заходів, спрямований на забезпечення базової грамотності;
- моделі High-Dosage Tutoring (Репетиторство, тьюторинг), Curriculum Prioritization (Пріоритети в навчальній програмі), Just-in-Time Scaffolding (Проста і вчасна допомога), що забезпечують практичну реалізацію відновлювальних процесів [3].

Стратегічний рівень відповідає на питання: якими інструментами та алгоритмами здійснюється подолання освітніх втрат?

В українському контексті цей рівень набуває специфічних рис:

- інтеграція безпекового компонента;
- домінування змішаного навчання;
- активна роль громадського сектору;
- цифровізація діагностики та тьюторської підтримки.

Наведемо декілька прикладів:

В умовах воєнного стану реалізація кроку «Reach» ускладнюється частими повітряними тривогами, що порушують безперервність освітнього процесу.

Відсутність електропостачання та інтернет-зв'язку обмежує можливості реалізації кроку «Increase».

Поширеність психотравмуючого досвіду серед здобувачів освіти потребує розширення психолого-педагогічної компетентності вчителя.

Багато вчителів виїхали або є внутрішньо переміщеними особами, що ускладнює реалізацію інтенсивного навчання.

Стратегічні моделі (зокрема RAPID Framework) операціоналізують концепції, однак їх ефективність залежить від здатності вчителя до діагностики, пріоритезації та адаптивного планування. Без професійної готовності педагога стратегія втрачає результативність.

### **III рівень – професійно-педагогічний (хто реалізує стратегії?)**

Якщо концептуальний рівень формує ідеологію подолання освітніх втрат, а стратегічний – алгоритм дій, то професійно-педагогічний рівень визначає суб'єкта змін. Цей рівень відповідає на питання: хто і за рахунок яких професійних ресурсів забезпечує реалізацію глобальних стратегій у конкретному класі, під час тривоги, в умовах змішаного навчання?

Саме на цьому рівні виникає ключова суперечність: наявність стратегічних документів і відсутність чітко окресленого компетентнісного профілю педагога, здатного їх ефективно впроваджувати в умовах воєнної нестабільності.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) [8] передбачає формування інтегрованої готовності вчителя до професійної діяльності, що включає групи компетентностей, об'єднаних за функціями (табл. 1).

Таблиця 1

#### **Групи професійних компетентностей вчителя**

<b>Функції</b>	<b>Компетентності</b>
<i>А Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)</i>	<i>А1 Мовно-комунікативна А2 Предметно-методична А3 Інформаційно-цифрова</i>
<i>Б Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу</i>	<i>Б1 Психологічна Б2 Емоційно-етична Б3 Педагогічного партнерства</i>
<i>В Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища</i>	<i>В1 Інклюзивна В2 Здоров'язберезувальна</i>
<i>Г Проведення освітнього процесу</i>	<i>Г1 Прогностична Г2 Організаційна Г3 Оцінювально-аналітична</i>
<i>Д Безперервний професійний розвиток</i>	<i>Д1 Здатність до навчання впродовж життя</i>

Професійний стандарт 2024 року є значним кроком уперед порівняно з попередніми версіями і закладає цілу низку компетентностей, дотичних до подолання освітніх втрат – особливо в частині психологічної підтримки, диференціації, оцінювання та цифрових інструментів. Проте він відображає загальну педагогічну парадигму «нормального» освітнього процесу, тоді як контекст воєнних умов та масштабних системних втрат потребує додаткового, цілеспрямованого компетентнісного блоку. Інтегративна компетентність подолання освітніх втрат є не сумою наявних умінь, а їх новою конфігурацією, що наразі не відображена у стандарті.

Стандарт не містить жодного прямого посилання на освітні втрати, їх діагностику чи цілеспрямоване відновлення навчальних досягнень. Це системна прогалина, яка означає, що вчитель не має закріпленої компетентності «ідентифікувати, оцінювати й долати освітні втрати» як самостійного напрямку діяльності.

Оцінювально-аналітична компетентність (Г 3) зосереджена переважно на підсумковому та формуальному оцінюванні в межах навчального процесу, але не включає методологію педагогічної діагностики прогалин у знаннях і компетентностях, накопичених за тривалий час, – того, що є серцевиною роботи з освітніми втратами.

Стандарт передбачає адаптацію змісту предметно-методичної та психологічної компетентностей в напрямку створення індивідуальних програм, але не розкриває технологій власне корекційного навчання – відновлювальних стратегій, які системно заповнюють прогалини, а не лише враховують їх.

Хоча емоційно-етична компетентність охоплює емоційну підтримку та безпечну взаємодію, відсутня конкретизація щодо роботи з учнями, які пережили травму від бойових дій, переміщення, втрат. Компетентність «розуміти вплив травматичного досвіду на навчання» фактично не виокремлена.

Міжнародна практика подолання освітніх втрат (Accelerated Learning, catch-up Learning) передбачає специфічні методики інтенсивного заповнення прогалин. У стандарті вони відсутні – натомість є лише загальні посилання на інноваційні технології у складі предметно-методичної компетентності (А 2.4).

Реальне подолання освітніх втрат потребує співпраці з психологічними службами, соціальними працівниками, НУО. Стандарт фіксує партнерські відносини лише всередині закладу (Б 3.3) та з батьками (Б 3.2), не розкриваючи зовнішнього партнерства.

З огляду на виявлені прогалини, стандарт доцільно вдосконалити за кількома напрямками.

По-перше, варто ввести окрему субкомпетентність у блоці оцінювально-аналітичної компетентності (Г 3) або інклюзивної (В 1), яка б безпосередньо описувала здатність вчителя виявляти, фіксувати та системно відновлювати освітні втрати, включаючи знання педагогічної діагностики прогалин, уміння розробляти й реалізовувати програми надолужування, а також відповідальність за моніторинг динаміки їх подолання.

По-друге, в рамках емоційно-етичної компетентності (Б 2) необхідно детально розписати травмаінформований підхід: визначити знання про вплив травми на пізнавальну діяльність, уміння застосовувати принципи травмопедагогіки, здатність відрізнити поведінкові прояви травми від навчальних труднощів.

По-третє, блок предметно-методичної компетентності (А 2) слід розширити, включивши технології прискореного та надолужувального навчання як окрему методичну категорію, що відповідає б рекомендаціям ЮНІСЕФ, ОЕСР та EdTech-організацій, що працюють в Україні.

По-четверте, блок педагогічного партнерства (Б 3) потребує розширення у бік міжсекторального партнерства: залучення фахівців психологічних служб, громадських організацій, волонтерів у процес відновлення освітніх можливостей дітей.

По-п'яте, у блоці безперервного розвитку (Д) варто прямо передбачити підвищення кваліфікації саме з тематики освітніх втрат і стратегій їх подолання як обов'язкової складової, а не лише рекомендованої.

Отже, Професійний стандарт потребує доопрацювання, але процес розвитку необхідних для надолуження освітніх втрат компетентностей є динамічним. Тому розглянемо компетентності надолуження освітніх втрат за трьома напрямками.

**Вектор А. Сформований базис** (те, що вчителі вже опанували):

Цифрова мобільність: здатність миттєво переходити між офлайн, онлайн та асинхронним навчанням. Ця компетентність трансформувалася з інноваційної у базову професійну вимогу.

Кризовий менеджмент – уміння організувати освітній процес в укритті або в умовах блекауту. Це специфічна кризова педагогічна компетентність.

Емпатійна педагогічна позиція – визнання пріоритетності психоемоційного стану учня як передумови ефективного навчання.

**Вектор Б. Дефіцитні компетентності** (над чим працюємо):

Аналіз практики засвідчує, що вчителі часто плутають «поточне оцінювання» з «діагностикою втрат» (крок Assess); у них присутній постійний страх «не вчитати програму» (крок Prioritize); звичка до фронтальної роботи не дає можливості вибудовувати тьюторську допомогу (крок Develop); спроби компенсувати втрати додатковими годинами спричиняють професійне вигорання (крок Increase).

Це зумовлює необхідність формування нових умінь відповідних компетентностей:

Діагностична компетентність – використовувати інструменти скринінгу знань (наприклад, тести на «ядро» знань), щоб зрозуміти, з якого саме моменту у дитини почалася прогалина;

Дидактичний мінімалізм та пріоритезація – виокремлювати фундамент предмета. Вчитель конструює зміст навчання відповідно до принципу дидактичного мінімалізму.

Фасилітація прискороного навчання – опанування методик Accelerated Learning – як подати матеріал через інтегровані завдання, щоб за один блок закрити кілька тем

Тьюторська позиція – перехід до індивідуальних траєкторій, роботи в малих групах, менторський супровід.

**Вектор В. Психолого-педагогічна фаховість** (нові цінності):

Психосоціальна підтримка учнів відповідно до державних ініціатив із збереження ментального здоров'я (програма Ти як?), де вчитель стає першим ешеленом психологічної допомоги потребує трансформації дидактичних підходів, зокрема:

Аналіз: Чому класичний урок не працює для надолуження втрат?

Рішення: Перехід від ролі «джерела знань» до ролі «навчального тьютора».

Запропонована модель професійних компетентностей відображає не лише функціональні вимоги до вчителя, а й зміну парадигми педагогічної діяльності: від трансляції змісту до управління індивідуальними освітніми траєкторіями в умовах нестабільності.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні трирівневої аналітичної рамки подолання освітніх втрат, що поєднує глобальні освітні концепції з компетентнісною моделлю професійної діяльності вчителя в умовах воєнної нестабільності. Уперше обґрунтовано поняття інтегративної компетентності вчителя з подолання освітніх втрат як якісно нової конфігурації професійних умінь.

Отже, запропонована трирівнева рамка дозволяє:

- уникнути механічного перенесення глобальних моделей;
- операціоналізувати компетентнісні вимоги до педагога;
- інтегрувати професійний стандарт із реаліями воєнного часу.

**Висновки.** Таким чином, подолання освітніх втрат постає не як локальна методична корекція, а як системна трансформація професійної ролі вчителя – від транслятора змісту до менеджера індивідуальних освітніх траєкторій у кризовому середовищі. Запропонована трирівнева рамка створює методологічну основу для інтеграції глобальних стратегій у національну систему підвищення кваліфікації педагогів і формує новий компетентнісний запит до професії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною апробацією запропонованої моделі та розробленням програм підвищення кваліфікації педагогів з питань подолання освітніх втрат

### **Список використаних джерел**

1. World Bank. *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Washington, DC: World Bank, 2022. URL: <https://surl.li/jugebw>
2. World Bank. *The RAPID Framework for Learning Recovery and Acceleration*. Washington, DC: World Bank, 2021. URL: <https://surl.li/nnrmot>
3. UNESCO. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris: UNESCO, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org>
4. OECD. *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education*. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/>
5. OECD. *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>
6. UNICEF. *Reimagining Education and Skills Development for Children and Youth in Crisis Contexts*. New York: UNICEF, 2022. URL: <https://www.unicef.org/reports/>
7. UNICEF. *Accelerated Education: Analytical Guide to Accelerated Education Approaches*. New York: UNICEF, 2020. URL: <https://inee.org/resources/accelerated-education-analytical-guide>
8. Міністерство освіти і науки України. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Київ, 29.08.2024. URL: <https://surl.li/dpjicm>

**Коршок Тетяна Василівна,**

викладач спеціальних дисциплін швейного профілю (вища категорія)  
ДПТНЗ «Кролевецьке вище професійне училище»

## **ІНСТРУМЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** У статті висвітлено актуальні підходи до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах змішаного навчання. Представлено досвід упровадження формувального оцінювання в Державному професійно-технічному навчальному закладі «Кролевецьке вище професійне училище» під час викладання спеціальних дисциплін швейного профілю.

**Ключові слова:** змішане навчання, формувальне оцінювання, якість освіти, інструменти реалізації

**Постановка проблеми.** Освітня діяльність є складним багатоаспектним процесом, спрямованим на формування знань, умінь і навичок у певному виді діяльності. Системне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес зумовило появу та розвиток нових форм навчання, зокрема змішаного. У Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та професійної освіти зазначено, що змішане навчання є педагогічною та технологічною моделлю, яка поєднує використання онлайн-технологій із безпосередньою взаємодією між здобувачами освіти й викладачами в аудиторії [4].

Оскільки освітній процес має двосторонній характер (викладач – здобувач освіти), навчальна діяльність потребує системної діагностики якості та рівня засвоєння навчального матеріалу, сформованості практичних умінь і навичок. Одним із таких діагностичних інструментів є оцінювання навчальних досягнень. Упродовж останніх десятиліть інститут оцінювання набув особливої значущості у зв'язку з переходом освіти на компетентнісні засади. Водночас традиційна система контролю та оцінювання дедалі менше відповідає ідеям особистісно орієнтованої й діяльнісної педагогіки та не забезпечує повноцінної реалізації розвивального потенціалу оцінювання. У цьому контексті актуалізується впровадження формувального оцінювання як одного з ключових чинників підвищення якості освіти.

**Аналіз останніх публікацій.** Формувальне оцінювання розглядається як оцінювання під час навчання і «для навчання» (assessment for learning). Його метою є підтримка навчального поступу учнів і коригування освітнього процесу відповідно до їхніх потреб [3].

У наукових дослідженнях поняття «формувальне оцінювання» трактується по-різному. Так, О. Локшина визначає його як інтерактивне оцінювання навчального прогресу учнів, що дозволяє викладачеві адаптувати навчальний процес до їхніх освітніх потреб [2]. Ф. Перрену (P. Perrenoud) розглядає формувальне оцінювання як будь-яке оцінювання, що сприяє навчанню та розвитку учня, акцентуючи на його активній ролі [6]. Б. Коуві та Б. Белл трактують його як двосторонній процес співпраці між учителем і учнем з метою оптимізації навчання [5]. Спільним у цих підходах є розуміння формувального оцінювання як системи методів і прийомів, зорієнтованих на індивідуальні потреби та активну участь учнів у навчальному процесі.

**Мета статті** – розкрити сутність формувального оцінювання та представити досвід його реалізації в умовах змішаного навчання під час викладання спеціальних дисциплін швейного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до концепції «Нова українська школа» формувальне оцінювання має бути системним і здійснюватися на кожному занятті. Його впровадження потребує нових підходів до організації освітнього процесу та формування культури оцінювання, у центрі якої перебуває здобувач освіти та його індивідуальні освітні потреби.

За Д. Вільямом і П. Блеком, формувальне оцінювання як «оцінювання для навчання» включає визначення зрозумілих навчальних цілей, надання конструктивного зворотного зв'язку та коригування освітнього процесу відповідно до результатів навчання учнів [5].

В умовах змішаного навчання формувальне оцінювання реалізується шляхом поєднання традиційних методів, адаптованих до онлайн-формату, і цифрових інструментів (Mentimeter, Kahoot!, Padlet, Quizizz тощо), що забезпечують оперативний зворотний зв'язок, моніторинг навчального поступу та індивідуалізацію навчання.

Досвід упровадження змішаного навчання у ДПТНЗ «Кролевецьке вище професійне училище» під час викладання спеціальних дисциплін швейного профілю дозволив відібрати найбільш ефективні інструменти формувального оцінювання. Зокрема, у практиці застосовуються листи особистих досягнень, прийоми «3–2–1», «Вихідний квиток», таблиця «Знаю – хочу дізнатися – дізнався», само- та взаємооцінювання із використанням чек-листів, Google Форм і вправ у LearningApps. Наведемо приклади використання цих прийомів.

*Прийом «3-2-1».* У кінці заняття учень має зазначити три речі, які він не знав до цього, дві речі, які його здивували під час роботи, над темою, один приклад, як він готовий застосувати отримані знання на практиці.

*Прийом «Чотири дороги».* У кінці вивчення теми учень має визначити дорогу власного розуміння теми («Забагато пилу, не бачу куди прямую, допоможіть», «Іду рівно але забагато вибоїн», «Почуваюсь упевнено, але часом маю пригальмовувати», Подорожую самостійно і можу допомогти іншим» (Рис.1)

**Рис. 1. Прийом «Чотири дороги»**



Приєм «Вихідний квиток». Вчитель ставить кілька запитань з теми, пропонуючи на вибір кілька відповідей. Учні можуть відповідати за допомогою карток з номерами, ті, які відповіли правильно, переходять до виконання наступного завдання, ті, які відповіли неправильно, розбирають з вчителем повторно складні моменти.

Приєм «Знаю, хочу дізнатися, дізнався». Для першокурсників робота з цією таблицею на початковому етапі може бути складною, оскільки не всі здобувачі освіти вміють усвідомлювати власний рівень знань і результати навчання. Таблиця не передбачає правильних чи неправильних відповідей, натомість сприяє розвитку рефлексії. Систематичне використання цього прийому дає можливість учням критично оцінювати власні досягнення, а вчителю – аналізувати ефективність організації освітнього процесу. Інструмент доцільно застосовувати як на початку вивчення теми, так і на завершальному етапі (Рис. 2).

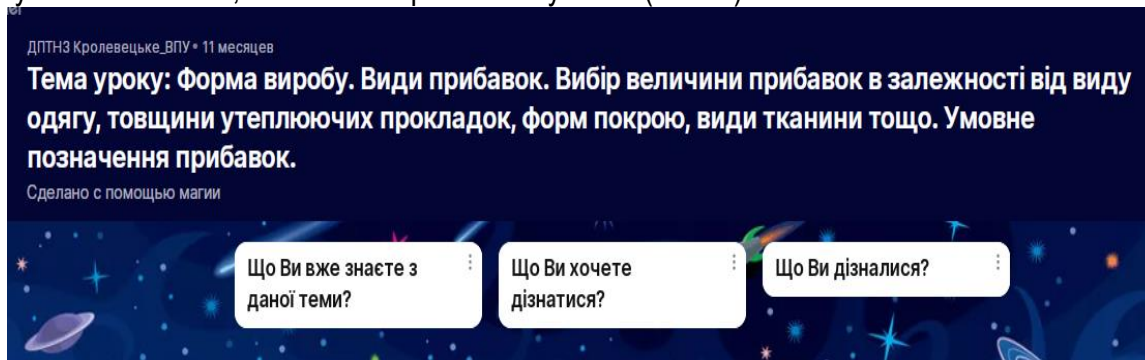


Рис. 2. Таблиця ЗХД

Важливим елементом формувального оцінювання є якісний зворотний зв'язок, що не обмежується формальними заохоченнями, а містить рекомендації щодо подальшого навчального поступу. Такий підхід сприяє усвідомленню учнями власних досягнень і зон для розвитку. Тому під час створення завдань в LearningApps та Google формах прописуємо зворотній зв'язок так, щоб не просто було в кінці написано «Молодець» або «Спробуй ще раз», а використовуємо фрази типу: «Відповідь вірна, дізнатися більше можна тут», «Якщо маєш неправильну відповідь, то підійди до вчителя за роз'ясненнями, або опрацюй відповідний параграф підручника».

**Висновки.** Вважаємо, що системне впровадження формувального оцінювання в умовах змішаного навчання сприяє підвищенню якості освіти, розвитку навчальної автономії та відповідальності здобувачів освіти за результати власного навчання. Застосування різноманітних інструментів формувального оцінювання забезпечує індивідуалізацію навчального процесу та підтримує мотивацію до навчання впродовж життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Гусейн Т. Тайджиман А. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе починалося. *Моніторинг стандартів освіти* / за ред. А. Таджимана, Т.Невілла Послтвейта. Львів: Літопис, 2003. С. 15–41.
2. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.
3. Пометун О., Ремех Т. Формувальне оцінювання у навчанні в контексті нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 86–97.
4. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://surl.li/pztosa>
5. Cowie B. A Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 1999. Vol. 6, № 1. P. 101–116.
6. Perrenoud P. Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et evaluation en education*. 1991. Vol. 13, № 4. P. 49–81.

**Косенко Олександра Петрівна,**  
викладач іноземної мови вищої категорії,  
КЗ Сумської обласної ради «Сумське вище професійне училище будівництва і дизайну»,  
викладач-методист

## **ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМ КУХАРЯМ**

**Анотація.** У статті розкрито сутність цілісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім кухарям та обґрунтовано його актуальність в умовах глобалізації і трансформації ринку праці. На основі аналізу наукових джерел визначено недостатньо досліджені аспекти проблеми. Автором представлено власні педагогічні напрацювання, апробовані в освітньому процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема методи та прийоми, що інтегрують емоційний, соціальний, когнітивний і практичний компоненти навчання. Запропоновано приклади професійно орієнтованих завдань, модель заняття та практичні рекомендації щодо впровадження цілісного підходу.

**Ключові слова:** цілісний підхід, іноземна мова за професійним спрямуванням, майбутні кухарі, комунікативна компетентність, множинні інтелекти, соціально-емоційне навчання, професійні компетентності.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах глобалізації та підвищення мобільності робочої сили від фахівців сфери харчових технологій очікується здатність ефективно працювати у міжнародному середовищі, взаємодіяти з іноземними партнерами, опановувати світові стандарти та рецептури. Майбутній кухар має бути не лише майстром своєї справи, а й володіти іноземною мовою на рівні, достатньому для професійного спілкування, роботи з меню, технологічними картами, кухонним обладнанням, участі у професійних конкурсах, тренінгах та стажуваннях.

Традиційні методи навчання, що ґрунтуються переважно на механічному відтворенні граматики та лексики, уже не відповідають потребам здобувачів освіти, які прагнуть досягти практичної мовленнєвої компетентності та повноцінної професійної самореалізації. Нові вимоги ринку праці та міжнародні стандарти зумовлюють потребу у використанні *інноваційних, гнучких та інтегрованих підходів*, серед яких особливо значущим є *цілісний підхід*.

Цілісне навчання дає змогу розвивати не лише мовні навички, а й критичне мислення, комунікацію, креативність, емоційний інтелект – ті характеристики, що є ключовими для роботи кухара в XXI столітті. Саме тому проблема впровадження цілісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням є актуальною та важливою.

Водночас у закладах професійної (професійно-технічної) освіти спостерігається суперечність між потребою у формуванні комплексних професійних і мовленнєвих компетентностей майбутніх кухарів та переважанням фрагментарних, переважно репродуктивних методів навчання іноземної мови.

**Аналіз останніх публікацій.** Цілісний підхід (*holistic education*) активно висвітлюється у сучасних педагогічних дослідженнях [1; 3]. На думку науковців, він передбачає інтеграцію інтелектуальних, емоційних, соціальних, культурних та творчих компонентів навчання, що робить освітній процес більш природним і наближеним до реального життя.

Підходи Руссо, Песталоцці, Дьюї формували розуміння освіти як процесу цілісного розвитку особистості. У XX столітті М. Монтессорі розвинула практичні засади такого підходу [2]. Теорія множинних інтелектів Г. Гарднера доводить необхідність диференціації навчання та використання різних каналів сприйняття інформації [4]. У методиці викладання мов значний вплив мав комунікативний підхід та природний метод, які підкреслюють роль автентичної взаємодії [5].

Проте питання адаптації цілісного підходу саме до професійної іншомовної підготовки майбутніх кухарів в українській методичній науці висвітлено недостатньо. Недостатньо розробленими залишаються:

- моделі інтеграції соціально-емоційного навчання у заняття з професійної англійської;
- методичні прийоми використання міжпредметних зв'язків у навчанні кухарів;
- практичні інструменти, що поєднують професійні компетентності з іншомовними;
- способи оцінювання результатів цілісного навчання у П(ПТ)О.

Ці аспекти і становлять мету статті.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення можливостей цілісного підходу у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім кухарям, а також представлення авторських методичних прийомів його реалізації в умовах закладу професійної (професійно-технічної) освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Цілісний підхід (*holistic learning*) розглядає навчання як процес, що охоплює емоційну, соціальну, когнітивну, культурну та практичну сфери розвитку особистості [1]. Його ключові принципи:

- особистісна значущість навчального матеріалу;
- інтеграція емоційної та інтелектуальної сфер;
- творчість і критичне мислення як необхідні компоненти;
- соціальна взаємодія та командна робота;
- практична спрямованість навчання;
- культурна обізнаність;
- навчання через *досвід* і *дію*.

Цілісний підхід є основою сучасної парадигми компетентнісного навчання, оскільки допомагає формувати не лише знання, а й здатність їх застосовувати.

Професія кухара передбачає: роботу в команді, спілкування з іноземними туристами та персоналом, роботу з міжнародними рецептами й технологічними картами, участь у кулінарних фестивалях і конкурсах, адаптацію сучасних світових трендів, високий рівень емоційної стійкості.

Усе це потребує комплексних компетентностей, що включають не лише мовні, а й *соціально-емоційні, комунікативні, культурні та когнітивні навички*.

У процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім кухарям автором визначено, що зазначені навички доцільно об'єднати в компоненти цілісного навчання, а саме: зниження мовної тривожності, формування впевненості у професійному іншомовному спілкуванні, розвиток командної взаємодії та емоційної виразності.

Для формування компонентів ціннісного навчання на уроках англійської мови використовуємо різноманітні прийоми.

Наприклад, вправа: *“My dish – My story”* – учень презентує страву, описує, які емоції вона викликає, із використанням емоційної лексики (*creamy, refreshing, comforting, spicy, joyful*).

Ефективною, на наш погляд, є концепція множинних інтелектів Говарда Гарднера. Концепція передбачає, що кожен учень має унікальне поєднання різних типів інтелектів: лінгвістичного, логіко-математичного, просторового, музичного, тілесно-кінестетичного, міжособистісного, натуралістичного та внутрішньоособистісного. Використання цієї теорії в освітньому процесі дозволяє адаптувати завдання під сильні сторони здобувачів освіти, підвищити їх мотивацію, забезпечити індивідуалізацію навчання та створити умови для всебічного розвитку особистості.

Вважаємо, що вагому роль у цілісному навчанні відіграють міжпредметні зв'язки. Іноземна мова інтегрується з харчовими технологіями, санітарією.

Наприклад, вивчення теми *“Healthy Cooking Techniques”*, із використанням реальних інструкцій та технологічних карт.

Автентичне та реальне спілкування практикуємо через рольові ігри: *“Chef–Assistant Dialogue”*, *“Ordering Products for the Kitchen”*, *“Giving Instructions During Service”*.

Таблиця 1

**Зв'язок типів інтелектів з активностями на уроках з іноземної мови за професійним спрямуванням**

Тип інтелекту	Завдання
Лінгвістичний	робота з рецептами, опис приготування
Логіко-математичний	розрахунок пропорцій, переклад одиниць вимірювання
Візуальний	аналіз фото страв, створення меню
Кінестетичний	ролева гра «кухня ресторану»
Міжособистісний	групові проекти, презентації
Музичний	вивчення ритмічних фраз для запам'ятовування лексики

У дистанційному та змішаному форматі реалізувати ці прийоми допомагають цифрові технології та інструменти, такі як: Padlet (створення меню), Canva (візуальні рецепти), Quizlet (лексика), YouTube-канали – міжнародні шефів.

Методика впровадження цілісного підходу навчання на уроці передбачає певного алгоритму дій, а саме:

1. Емоційний вступ (5 хв);
2. Актуалізація професійних знань;
3. Введення іншомовного матеріалу;
4. Практична взаємодія в групах;
5. Міжпредметний компонент;
6. Рефлексія, самооцінка;
7. Домашнє практичне завдання.

Запропоновані методичні прийоми були апробовані під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у групах майбутніх кухарів. Спостереження за освітнім процесом засвідчили підвищення мотивації здобувачів освіти, активізацію їх участі в іншомовній комунікації та зменшення мовного бар'єра під час виконання професійно орієнтованих завдань.

**Висновки.** На наш погляд, цілісний підхід у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням майбутнім кухарям є ефективним інструментом розвитку ключових професійних і соціальних компетентностей. Він забезпечує:

- інтеграцію емоційного, когнітивного та практичного навчання;
- формування мотивації;
- розвиток комунікативних і міжкультурних навичок;
- підвищення якості професійної підготовки;
- створення умов для саморозвитку здобувачів освіти.

Запропоновані прийоми можуть слугувати основою для вдосконалення змісту та технологій навчання іноземної мови за професійним спрямуванням в закладах П(ПТ)О.

**Список використаних джерел**

1. Holistic Education. Teacher Academy. URL: <https://www.teacheracademy.eu/blog/holistic-education/>
2. Montessori M. The Absorbent Mind. Oxford: Clio Press, 2013.
3. CE International. Holistic Education Resources. URL: <https://ceinternational1892.org/oers/>
4. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.
5. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2014.

**Котенко Світлана Василівна,**

вихователь вищої категорії

Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №19 «Рум'янек»

Сумської міської ради

### **ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті окреслено проблеми сьогоднішньої онлайн взаємодії з дошкільниками; здійснено аналіз практичного досвіду використання онлайн платформ та онлайн інструментів у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, онлайн платформи, онлайн сервіси, онлайн інструменти.

**Постановка проблеми.** Проблема взаємодії з дошкільниками в умовах існуючої кризової ситуації в країні набула гострої актуальності у роботі закладів дошкільної освіти. Це зумовило активний пошук вихователями закладів дошкільної освіти можливостей здійснювати ефективну взаємодію з дошкільниками в онлайн просторі, що дозволить не втратити контингент отримувачів освітніх послуг (дітей та батьків) та продовжувати надавати якісну освіту дітям дошкільного віку у дистанційному та змішаному форматах й здійснювати необхідну для них психологічну підтримку в кризових умовах воєнного стану.

**Аналіз останніх публікацій.** Загальні перспективи науково-педагогічних досліджень проблем інформатизації дошкільної освіти аналізували В. Богдан, Ж. Матюх. Використанню комп'ютерних програм у дошкільній освіті присвячені дослідження Ю. Горвиця, Т. Денисової, А. Іванова, О. Кореганової, Г. Лаврентьєвої, Л. Марголіса та ін., які пропонують власні класифікації таких програм для дітей дошкільного віку .

Застосування інформаційних технологій в освіті досліджували В. Биков, М. Жалдак, С. Раков, В. Кухаренко, Ю. Жук, Н. Морзе, Л. Шевченко та ін. Зокрема питання упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі з'ясовували Т. Даценко, Є. Мотурнак. Проте питання використання інформаційних технологій та онлайн інструментів у роботі з дітьми дошкільного віку потребують детального вивчення.

**Метою статті** є аналіз використання інформаційно-комунікаційних технологій та онлайн інструментів у роботі з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного змісту.** Проблема організації ефективної освітньої взаємодії з дошкільниками, в умовах існуючих наразі дистанційного та змішаного форматів, спрямувала зусилля вихователів на впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дітьми дошкільного віку та їх батьками, які є безпосередніми учасниками освітнього процесу. Зокрема, на застосування онлайн платформ, онлайн сервісів та онлайн інструментів.

Зауважимо, що мережа Інтернет постійно розширює свої можливості. Так, сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, залучені майже в усі галузі освітньої діяльності, використовуються у процесі підготовки дітей дошкільного віку, дають можливість появи нових форм освіти, без яких стає неможливим розв'язання постійно поновлюваного спектру завдань, що висуває сучасна дошкільна освіта.

Для організації ефективної взаємодії з дошкільниками та їх батьками у дистанційному та змішаному форматах на основі інформаційно-комунікаційних технологій важливим є насамперед, вибір освітніх онлайн платформ та онлайн сервісів, від яких залежить можливість кращої організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку.

Зважаючи на визначені завдання щодо організації освітньої діяльності в існуючих умовах, для реалізації пріоритетних цілей освітнього процесу з дошкільниками старшого віку групи «Лілея» Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №19 «Рум'янек» Сумської міської ради були обрані оптимальні, на нашу думку, онлайн платформи та сервіси для організації

освітньої взаємодії: YouTube, Viber, Google, які надали можливість здійснення неперервної освітньої взаємодії з дітьми та їх батьками у процесі існуючого наразі змішаного формату. Для такої освітньої взаємодії створено групу «Лілея» у застосунку Viber, який дозволяє активно залучати батьків до організації освітньої діяльності дошкільників:

- висвітлювати інформацію про заходи й події, які відбулися в дитячому садку та групі;
- висловлювати свою думку з будь-якої професійної проблеми;
- розповідати про цікаві інтернет-ресурси, які допомагають розвивати та навчати дошкільників, з корисними посиланнями;
- надавати поради та консультації батькам вихованців;
- ставити запитання й отримувати численні відповіді за допомогою коментарів;
- розміщувати для батьків корисні навчально-розвивальні матеріали для роботи з дітьми: ігри, вправи, завдання, вікторини тощо;
- ділитися досягненнями, висвітлювати результати продуктивної діяльності дітей;
- розміщувати оголошення та анонси тощо.

При дистанційному навчанні, як вважає К. Крутій, не можна знехтувати провідну діяльність дошкільнят – гру. Це можливо тільки за умови, коли сам вихователь сповідує цінності дитячої гри. У таких ситуаціях найбільш виявляються професійні якості вихователя – організація взаємодії з дітьми та батьками [1, с. 9]. Розуміння важливості гри для розвитку дітей дошкільного віку спрягло активному впровадженню в освітній процес дидактичних та розвивальних онлайн ігор, що відповідає віковим особливостям дітей дошкільного віку.

Користування інтернет-ресурсами є одним з найбільш ефективних методів підвищення якості дистанційної освіти для дошкільнят. На сьогоднішній день існує безліч різних інтернет-ресурсів, які можуть бути використані педагогами ЗДО для розвитку різних аспектів розвитку дітей.

Так у своїй професійній діяльності з дошкільниками у форматі дистанційного та змішаного навчання застосовуємо навчальні дидактичні та розвивальні онлайн ігри, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дитини, розвиток мислення та мовлення, креативності тощо.

Найбільш популярні сервіси для дистанційної освіти дошкільнят – Kahoot!, LearningApps та Wordwall, Seesaw, Jigsawplanet, які допомагають створювати навчальні та розвивальні ігри та завдання, творчі проєкти.

У своїй практичній роботі з дошкільниками у дистанційному та змішаному форматах активно застосовуємо онлайн сервіс LearningApps. Особливостями LearningApps є широкий вибір завдань [5], які діти виконують із задоволенням. На ресурсі представлено комплекс завдань з математики для малюків, які мають ігрову та інтерактивну форму. Діти вчаться базовим елементам арифметики, лічби, а також засвоюють практичні навички, пов'язані з орієнтацією у просторі та розумінням положенням предметів відносно тої чи іншої точки. Також завдання та вправи для вивчення української мови. Всі завдання мають ігрову форму, яка стимулює увагу дитини та збільшує її інтерес до вивчення рідної мови. Є завдання, що присвячені фонетиці, тобто звукам та мовленню, а є вправи, які зосереджені на вивченні граматики та правил правопису. Всі вони створюють єдиний комплекс знань про мову. У ході виконання вправ цього розділу дитина і закріплює отримані теоретичні знання, і отримує можливість покращити практичне володіння мовою.

Існуючий комплекс завдань можуть інтегрувати у собі зміст дошкільної освіти за різними напрямками, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти. Прикладом таких навчальних завдань для дошкільнят є завдання з визначення за картинками продуктів, які є здоровими і корисними для дітей і які є не корисними для них. Завдання на визначення ознак пори року та інше. Наприклад, дидактичні онлайн ігри створені за допомогою сервісу LearningApps: «Овочі та фрукти», «Корисна та шкідлива їжа», «Одяг для хлопчиків та дівчаток», «Пори року» тощо.

Ще одним із дієвих і корисних ресурсів для роботи з дошкільниками в нашій практиці став інтерактивний сервіс Wordwall за допомогою якого ми можемо застосувати у освітню діяльність

навчальні та розвивальні вправи і завдання на зіставлення, логічне та просторове мислення, словесні ігри, що використовуються для кращого засвоєння матеріалу, закріплення навичок та активізації пізнавальної діяльності учасників. Наприклад, такі розвивальні вправи як «Лічба предметів умах 10», вправа на розвиток уваги та мислення, вправи на сортування «Звуки голосні та приголосні» та інші.

Вправи типу флеш-карти («Ситуації для відгадування емоцій», «Що куди покласти?»). Вправи на знаходження відповідності з розвитку мовлення, логічного мислення («Відгадай слово за описом», «Доповни речення картинкою», «Що сталося з Ведмедиком? Що Він робить?», «Логічні пари», «Чим погодуємо тваринку?»), з просторового мислення («Пірамідка», «Знайди таку ж сніжинку», «Знайди предмет відповідної форми») тощо.

А також різні вікторини та ігрові конкурси, що полягають у наданні відповідей на запитання з різних галузей знань, спрямовані на перевірку знань та розвагу. Наприклад такі вправи-вікторини на розвиток уваги та мислення: «Так чи ні», «Нісенітниця» тощо.

Безпосередньо в навчальному процесі сервіси, які надає компанія Google, можна використовувати для інтерактивного спілкування та спільної роботи з дошкільниками [3, с. 30-31]. Представлені сервісами Google онлайніві та офлайніві матеріали дають змогу перевіряти правильність виконаних вправ, не покидаючи простору; застосовувати найрізноманітніші наукові, енциклопедичні та довідникові видання; опрацьовувати навчальний матеріал у відповідному темпі та режимі [2]. Використання такого середовища як Google значно підвищує інтерес дошкільників до навчання, створює умови для саморозвитку, активізує пізнавальну діяльність, формує вміння сприймати та обробляти великі масиви інформації, розвиває спостережливість, сприяє розвитку уваги, формує у них необхідні компетентності.

Використовуючи сервіси Google, вихователі та діти отримують більше інструментів для спільної роботи в навчальному процесі і дозволяють створити власний онлайн-простір та формувати особисте освітнє середовище дошкільників та вихователів максимально ефективно [4].

Варто зазначити, що використовувати інтернет-ресурси необхідно з обережністю, перевіряючи їх на відповідність нормам безпеки та дитячого права. Рекомендується також враховувати вікові обмеження для дитячих ресурсів, щоб забезпечити безпечний та ефективний процес навчання.

**Висновки.** Отже, застосування онлайн платформ, онлайн сервісів та онлайн інструментів збільшує ефективність взаємодії з дітьми дошкільного віку у дистанційному та змішаному форматах освітньої діяльності. Тому педагогам дошкільних закладів освіти необхідно використовувати ІКТ та інтернет ресурси у створенні власних мультимедійних продуктів, впровадженні в освітній процес комп'ютерних програм, ігор, відео занять та організації взаємодії з дошкільниками. Однак слід пам'ятати, що замінити живе спілкування педагога з дитиною інформаційно-комунікаційні технології не можуть і не повинні, навіть зважаючи на їхній величезний позитивний потенціал.

#### **Список використаних джерел**

1. Крутій К. Вимоги до ЗУСТРІЧІ. *Дошкільне виховання*. 2016. №9. С. 6-10.
2. Ляшенко С., Зінченко З. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №7. С. 16-27.
3. Марковська Т. В. Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2021. №1. С. 29-32.
4. Мотурнак Є.В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі. *Практика управління дошкільним закладом*. 2012. № 5. С. 30–35.
5. Офіційний сайт сервісу LearningApps. URL: <https://learning.ua/> (дата звернення: 28.01.2026).

**Латіфова Неллі Григорівна,**  
викладач вищої категорії, викладач-методист  
Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д.С. Бортнянського

## **ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

**Анотація.** У статті висвітлено основні підходи до викладання образотворчого мистецтва, зокрема через сприймання творів декоративно-прикладного мистецтва, як засобу розвитку творчого бачення особистості.

**Ключові слова:** декоративно-ужиткове мистецтво, фаховий коледж, компетентності.

**Постановка проблеми.** Основним завданням сучасної освіти є розвиток творчої особистості, розвиток специфічних для художнього процесу універсальних якостей: художньо-творчої уяви, асоціативно-творчого мислення, спостережливості, зорової пам'яті. Згідно з теорією психології художнє сприймання є результатом індивідуального розвитку особистості, тому проблема розвитку творчого потенціалу особистості була і залишається актуальною в усі часи.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із головних і визначальних документів про освіту є Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Він ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти [2]. Відповідно до стандарту учні мають володіти компетентностями, серед яких проектно-технологічна компетентність – здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності; міжпредметна естетична компетентність – здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію.

Можливості мистецтва розслабляти і активізувати розумову діяльність, створювати певний настрій, допомагати процесам релаксації є важливими для розв'язання багатьох завдань підготовки педагога. Ж. Гюйо писав: – Найвища ціль мистецтва – змушувати битися серця, тому що серце – центр життя, мистецтво повинне постійно знаходитися в найтіснішому зв'язку з усім моральним та матеріальним життям людини [1]. Якщо дитина не радіє першій літній веселці, байдуже проходить повз досконалу скульптуру, не помічає композицію з квітів, це означає, що у неї нерозвинена здатність до естетичного сприймання, тобто емоційного відображення красивих об'єктів та явищ природи, мистецтва. Естетичне сприймання тренує спостережливість, стимулює мислення, розвиває вміння оцінювати і висловлювати відповідне судження. Естетичне сприймання сприяє розвитку й емоційної сфери, оскільки кожне естетичне явище викликає емоції радості, захоплення, піднесення, а твори мистецтв – складні почуття, переживання. Отже, у школяра в процесі споглядання краси інтенсифікується інтелектуальний розвиток. Здатна до естетичного сприймання людина не зашкодить ні природі, ні продукту праці, бо в ньому також закладена краса. Людина, яка не байдужа до прекрасного, прагне й сама бути красивою як зовні, так і в думках, вчинках, поведінці.

Серед завдань, які вирішують через сприймання мистецтва виділяють: формування уявлень, про особливості образної мови різних видів образотворчого мистецтва, розуміння ролі виражальних засобів у створенні художнього образу (певного стану, настрою, характеру, тощо) твору мистецтва; розвиток уміння виразити своє ставлення та емоційне переживання щодо твору, який аналізується; формування знань та уявлень про мистецтво і художників, специфіку праці, засвоєння спеціальних художніх термінів.

Формування компетентностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обов'язково повинно ґрунтуватися на знаннях закономірностей вікового розвитку дітей та вмінні виявляти індивідуальні особливості кожної дитини. Сприймання дошкільниками живопису залежить від

рівня їхнього естетичного розвитку. На першому рівні дитина емоційно радіє зображенню знайомих предметів, які вона впізнавала на картинці. Ставлення до них має предметний або життєвий характер (вибрав листівку тому, що «вдома такої немає», тому, що яблуко, воно смачне»). На другому рівні дитина починає бачити й усвідомлювати елементарні естетичні якості, які роблять для неї картину привабливою, може отримувати елементарну естетичну насолоду, оцінюючи колір, їх поєднання, рідше – форму і композиційні прийоми. Діти молодшого дошкільного віку можуть помітити на одному малюнку не більше 4-х предметів; середнього - 5-ти; старшого дошкільного віку – до 10-ти предметів. Більша їх кількість опиняється поза полем зору дитини, яка, зосереджуючись на деталях, пропускає головне. Тому, добираючи картинки для розгляду дітьми, слід враховувати, що багатопредметність гальмує процес сприймання зображеного. Тривалість розглядання картинки теж залежить від віку дитини: 4-річна зосереджується на ній 6 хвилин, 5-7-річна – до 12 хвилин. У цих часових межах доцільно демонструвати твори, оскільки триваліший показ знижуватиме гостроту сприймання і послаблюватиме розвивальний ефект.

Дошкільнята добре впізнають знайомі предмети і ситуації, однак ставляться до картинки інакше, ніж дорослі. Для дитини вона є повторенням дійсності, особливим її видом, а не відтворенням (зображенням) її. Їй часто видається, що намальовані люди, предмети можуть мати ті самі ознаки, що й справжні. Коли малюкові показують картинку, де зображено спиною до нього людину, на запитання, «де в неї обличчя», він обертає малюнок зворотною стороною, сподіваючись там його побачити.

Осмислення сюжетних картинок, розуміння зображених на них ситуацій та подій залежать від правильності сприймання і характеру зображеного сюжету: наскільки він складний, знайомий, доступний дитині. Про прості картинки вони розповідають досить детально, розглядаючи складні - перелічуватимуть постаті і предмети. Від складності малюнка залежить і його трактування. Старші дошкільники вже спроможні послідовно і детально розглянути композиційно складні малюнки, пояснити їх, якщо сюжет не виходить за межі їх життєвого досвіду. Тому перед демонструванням картинки доцільно спочатку провести бесіду, у якій фігуруватимуть зображені на ній об'єкти. Адже ефективність сприймання зумовлюється досвідом дитини, її знанням зображених предметів.

Використання творів образотворчого мистецтва є важливим засобом в формуванні творчої активності дітей. З цією метою підбираються твори усіх жанрів живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, офорти, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби та ін.).

Перш за все потрібно виховувати у дітей інтерес до творів мистецтва, визивати увагу до них, поступово виховувати у дітей здатність естетичного сприйняття. Розглядаючи картини або скульптуру, діти цікавляться тим, що зображено, впізнають знайомі предмети та явища, знайомляться з тими, яких раніше не знали. Під впливом творів мистецтва діти не просто знайомляться з явищами життя: вони отримують уявлення про прекрасне, гармонічне, доцільне, виразне, вчать творчо сприймати життя.

Для сприйняття характерне переживання того, що сприймається, зацікавлене, хвилююче відношення до зображувальних явищ. Художник використовує для цього колір, тон, лінії. В декоративному мистецтві особливості побудови візерунка, красоти кольорового сполучення. Чим краще діти сприйматимуть засоби виразності, якими користується художник, тим глибше розкриється для них зміст творів, багатство думок та почуттів, виражених в ньому, і тим більший емоційний відгук воно викличе.

Особливе значення має сприймання творів народного мистецтва, яке є яскравим зв'язком, поєднанням історичного минулого та культури сьогодення. Декоративно-прикладне мистецтво відіграє важливе значення для розвитку розумових здібностей, естетичних та технологічних нахилів учнів, їх естетичного смаку тощо [3, 4]. Погоджуємося з думкою Л.В. Сєрих, що «переглядаючи та виготовляючи витинанки, ми сприяємо розвитку їх окоміру, вчимо пізнавати

кольори та кольорові поєднання, гармонійно сполучати та поєднувати їх, розвиваємо почуття пропорції, ритму, симетрії, асиметрії, гармонії. Працюючи в традиційній техніці, ми досягаємо збереження, розвитку народного мистецтва, дослідженню його, пробуджуємо інтерес до створення якісно нового, творчого бачення мистецтва, що допомагає розвинути почуття ритму, краси, фантазію, захоплює світом сюжетів і орнаментів, кольорів і пропорцій» [4].

Українське народне мистецтво вивчається за трьома напрямками: пластичним, живописним і графічним. У стильових різновидах, графічних мотивах, декору для прикрашення побутових предметів поєднується висока майстерність та художня традиція. Серед улюблених мотивів оздоблення – геометричні: трикутники, квадрати, ромби; архаїчні солярні та інші знаки – лінії, кола, хрести, крапки; рослинні: в'юнкі гілки, квіти, вазони; зооморфні: силуети, птахи тощо. Ці орнаменти становили первинний шар в іконографії народів світу. Стилiстична єдність у творчості росіян, українців і білорусів простежується на всіх історичних етапах і стосується не тільки орнаментики, символіки, але й пізніших образотворчих надбань.

Орнаментика творів народного мистецтва також дуже різноманітна. Орнаменти і композиції народного стилю збереглися у так званих *мальовках* – малюнках на папері. Рослинні мотиви вирізалися по контуру або фігурно і наклеювалися на коминах печей, сволоках, круг вікон – тобто на тих елементах, які традиційно підкреслювались. Смуги з геометричних і рослинних мотивів прикрашали *неполив'яну кераміку* на Поділлі. Різноманітністю технік, багатством орнаментальних сюжетів вражають традиційна кераміка Прикарпаття та Закарпаття, *димлений посуд* Полісся. Антропоморфні, зооморфні, рослинні та геометричні мотиви наносили також на *писанки*. На Наддніпрянщині – переважно рослинний орнамент (дубовий чи горіховий лист, рожі, гвоздики на темно-вишневому або зеленому тлі); на Поділлі – рослинний, рідше геометричний орнамент на чорному, фіолетовому тлі; на Поліссі – геометричний чи геометризований білий, іноді з додаванням червоного, жовтого кольорів; у Східній Карпаті – геометричні поліхромні орнаменти з жовтими або білими контурами. У килимарстві – рослинні, геометризовані – у центральних і частково західних районах; геометричні – у західних, особливо у гірських районах.

Методика використання творів народного декоративно-ужиткового мистецтва проходить у кілька етапів. На першому подаються узагальнені поняття про побутову культуру наших предків. Дітей необхідно підвести до усвідомлення природного розуму, таланту, працьовитості, естетичного смаку та краси наших пращурів, які вмiли все робити своїми руками, створювали корисні й прекрасні речі. На другому етапі необхідно сформулювати уявлення про різновиди народного декоративно-прикладного мистецтва, про його регіональні особливості, що виявляються у кольоровій гамі, способах і прийомах виготовлення та оздоблення. Для третього етапу визначальним є те, що дітям подаються знання про окремі види народних ремесел, звичаї, традиції, обряди, пов'язані з виготовленням та використанням виробів.

Виділяють загальні методи та методичні прийоми, що стосуються ознайомлення з усіма видами декоративно-прикладного мистецтва і використовуються на всіх етапах: розгляд ілюстрацій, екскурсії, мистецтвознавча розповідь про різні види народного декоративно-прикладного мистецтва з демонстрацією зразків різноманітних виробів, дидактичні ігри, тематичні заняття та бесіди, спостереження, використання фольклору.

**Висновки.** Сприймання декоративно-прикладного мистецтва впливає на внутрішній світ дитини, залучає її до емоційного перевтілення, виховує здатність орієнтуватися у навколишньому житті, пробуджує почуття прекрасного.

#### **Список використаних джерел**

1. Бачення В. А., Сандулов Ю. А. Історія західної соціології: Підручник. СПб.: Видавництво «Лань», 2002.-384 с.
2. Білоус О., Школа писанкарства : навч.-метод. рекомендації / О. Білоус , З. Сташук. – 3-те вид. – К. : РВЦ КПДЮ, 2008.
3. Гурська А. С. Мова та граматики українського орнаменту: навч.-метод. посібник / А.С. Гурська. – К. : Альтернатива, 2003.

4. Декоративно-ужиткове мистецтво : в 2 т.: словник / Я. П. Запаско, І. В. Голод, В. І Білик та ін. – Львів : Афіша, 2000. – 2т.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua>
6. Загайська Р. Писанка : традиції та модерний дискус / Р. Загайська. Львів : Апріорі, 2009.
7. Серих Л. В. Використання традиційної народної витинанки у подіях сьогодення: Дзвони Чорнобиля: метод. посіб. для вчителів предметів художньо-естетичного циклу / Л. В. Серих. Суми, 2006. – 38 с.

**Малишев Віктор Володимирович,**  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
доктор технічних наук, професор,  
**Габ Ангеліна Іванівна,**  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
кандидат хімічних наук, доцент,  
**Шахнін Дмитро Борисович,**  
викладач хімії середньої загальноосвітньої школи № 166 м. Києва,  
кандидат хімічних наук, доцент

## **ФОРМУВАННЯ НАНОТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

***Анотація.** Майбутні фахівці галузі нанонауки та нанотехнологій повинні відповідати низці якостей і вимог, формування яких повинно відбуватися ще в закладах загальної середньої освіти. Важливою умовою для їх формування є наявність ключових і предметних нанотехнологічних компетентностей вчителів Нової української школи. Сформульовано предметний зміст ключових компетентностей та запропоновано навчальні ресурси предметного змісту їх формування.*

***Ключові слова:** ключові та предметні компетентності, Нова українська школа, нанонаука, nanoосвіта, предметний зміст, навчальні ресурси.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні технологічна міць та економічна незалежність країн на світовому ринку визначається рівнем розвитку науки та впровадження сучасних інженерних технологій і, насамперед, нанонауки та нанотехнологій. Недостатня увага до розвитку nanoосвіти в Україні та запізнення з упровадженням сучасних досягнень нанонауки й нанотехнологій у промисловість може призвести до негативних наслідків для економіки держави. Саме нанотехнології передбачають тенденції в переході до шостого технологічного укладу [1–3]. Відповідно, попит на ринку праці професійних і компетентних фахівців в інженерно-технологічних галузях буде лише зростати.

Завданням закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в цьому аспекті є підготовка фахівців, які повинні: бути обізнаними в теоретичних аспектах змісту нанонауки та нанотехнологій; володіти навичками застосування отриманих теоретичних знань щодо виконання практичних завдань упровадження нових сучасних технологій у виробництво; розуміти потреби ринку та створювати наноматеріали і нанопродукти за сучасними технологіями; усвідомлювати негативні соціально-економічні наслідки впровадження та застосування нанотехнологій.

**Мета статті** – привернення уваги МОН України та керівників ЗЗСО до необхідності формування нанотехнологічних компетентностей вчителів природничих дисциплін ЗЗСО. Завдання статті – надати практичні рекомендації щодо формування цих компетентностей.

Формування нанотехнологічних компетентностей майбутніх фахівців, на думку авторів робіт [4, 5], повинно відбуватися, починаючи із ЗЗСО, де має закладатись їх основа. Важливою умовою

формування є вдосконалення індивідуальної освітньої траєкторії педагога та набуття відповідних компетентностей. Упровадження нових вибіркових освітніх програм та елективних курсів з нанотехнологій сприятиме не лише формуванню освітніх компонентів вільного вибору, але й підвищенню рівня природничої освіти та свідомому вибору інженерних і природничих спеціальностей і професій.

В роботі [5] підкреслюється, що важливим шляхом модернізації освіти є впровадження системи профільного навчання в ЗЗСО. Вказано на важливість та необхідність підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін ЗЗСО як необхідний крок для впровадження елективних курсів. У роботах [2–4, 6] розглянуто необхідність навчання учнів ЗЗСО основ нанотехнологій на засадах компетентнісного підходу, запропоновано структуру предметної нанотехнологічної компетентності.

Впровадження основ нанотехнологій у ЗЗСО має на меті: популяризацію знань щодо наноосвіту серед школярів та вчителів; мотивацію зацікавленості у розвитку наноосвіти й нанотехнологій в Україні; ранню орієнтацію школярів на подальше професійне навчання в цій галузі; сприяння розвитку пізнавальної активності та позитивної мотивації учнів.

Досягненню цієї мети сприятиме більша кількість творчих завдань, організація пошукової та дослідної діяльності; впровадження нестандартних форм проведення навчальних занять; ознайомлення з сучасними досягненнями наукових досліджень нанонауки та передовими технологіями нановиробництва. Ознайомлення з досягненнями нових технологій слід починати вже в початковій школі.

Методичні рекомендації щодо впровадження вивчення основ нанотехнологій до освітнього процесу: застосовувати різні методи та форми роботи (мозковий штурм, робота в групах, розв'язання задач, пошук інформації в Інтернеті, різноманітні творчі завдання, малюнки, есе, дослідницькі роботи, створення мультимедійних презентацій); використовувати організацію колективної діяльності та взаємодопомоги учнів; при відборі змісту навчальних курсів слід керуватися принципами єдності науковості та доступності, систематичності та послідовності, створення позитивної мотивації та сприятливої атмосфери, реалізації міжпредметних зв'язків.

Навчання основ нанотехнологій передбачає формування в учнів та використання вчителями ключових і предметної компетентностей. На основі літературних даних [4, 5] щодо можливостей навчального предмету (елективного курсу) з нанотехнологій для формування ключових компетентностей можна сформулювати предметний зміст кожної з них (табл.)

Таблиця

**Навчання в галузі нанотехнологій у формуванні ключових компетенцій учнів закладів загальної середньої освіти**

<b>Ключова компетентність</b>	<b>Ставлення до предметного змісту компетенції</b>	<b>Уміння предметного змісту</b>
Вільне володіння державною мовою	Виховувати ціннісне ставлення до наукової української мови	Усно та письмово висловлювати думки наукового характеру в дискусіях і публікаціях; грамотно обґрунтовувати та відстоювати власну точку зору; розуміти та доречно використовувати нанотехнологічні терміни й поняття; критично оцінювати наукові новини в галузі наноматеріалів та нанотехнологій в інформаційному просторі із застосуванням різних інформаційних ресурсів; грамотно та професійно робити повідомлення, доповіді, презентації за результатами реферативної, проєктної та науково-дослідної діяльності.
Здатність спілкуватися рідною	Забезпечити усвідомлення	Доступно спілкуватися з колегами рідною та іноземними мовами в питаннях навчальної та наукової діяльності;

(у разі відмінності від державної) та іноземними мовами	значущості знання рідної та іноземних мов	читати, розуміти та використовувати в своїй діяльності іншомовну навчальну й наукову літературу; працювати з іншомовними освітніми ресурсами та віртуальними лабораторіями; готувати наукові повідомлення та публікації в іншомовні журнали; розширити можливості ознайомлення з інформацією щодо розвитку та досягнень сучасної нанонауки.
<u>Математична компетентність</u>	Усвідомити значущість математичних знань для своєї навчальної та наукової діяльності	Усвідомити роль математичних знань у суспільному житті людини, їх взаємозв'язок з природничими науками; виявляти та використовувати математичні залежності у своїй повсякденній, навчальній та професійній діяльності; застосовувати математичний апарат для розв'язування задач щодо складу та будови наноматеріалів і впровадження нанотехнологій; використовувати математичні знання для інтерпретації та оцінювання результатів, обробки даних наукових досліджень; моделювати нанотехнологічні процеси та виробничі ситуації із застосуванням математичних співвідношень та вимірювань; використовувати досягнення та здобутки сучасної математичної науки для пояснення будови наноматеріалів та нанотехнологічних процесів.
Компетентності у галузі природничих наук, техніки й технологій	Усвідомити взаємозв'язок природничих наук та їх значущість для розуміння цілісної картини світу і науково-технічного прогресу	Спостерігати та накопичувати дані, аналізувати результати експериментів; використовувати знання з фізики, хімії та біології для пояснення процесів і явищ наносвіту; вміти застосовувати науковий метод пізнання світу наноматеріалів і нанотехнологій; пояснювати будову та принцип дії нанопристроїв; застосовувати знання з нанотехнологій при вивченні дисциплін природничого спрямування.
Інноваційність	Уміти досягти певного рівня особистісного та професійного проявів майстерності в інноваційній діяльності	Формувати нові ідеї та продукти в різних сферах наукової й соціальної діяльності, зокрема, в галузі нанотехнологій; використовувати досягнення науки і передового досвіду в сфері нанотехнологій та nanoіндустрії; займатися самоосвітою, бути ознайомленим з науковими школами та інноваціями в наноауці та наноосвіті; використовувати результати практичних занять для розуміння важливості нанотехнологій; формувати та розвивати особистісні якості майбутнього фахівця в галузі нанотехнологій.
Екологічна компетентність	Вміти розумно та раціонально користуватися природними ресурсами, усвідомлювати роль довкілля для життя і здоров'я людини	Усвідомлювати цінність нанонауки для розв'язання екологічних проблем; використовувати отримані знання з основ нанотехнологій для пояснення досягнень, користі та можливих ризиків для навколишнього середовища; розуміти важливу роль нанотехнологій у створенні ресурсо- й енергозберіжних технологій та безвідходних виробництв; використання наноматеріалів та нанотехнологій для збереження здоров'я людини та природних екосистем.
Інформаційно-комунікаційна компетентність	Упевнено та критично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології	Набувати інформаційної та медіа-грамотності в повсякденному спілкуванні, навичок безпеки в інтернеті та кібербезпеки; застосовувати основи програмування та роботи з базами даних у навчальній і професійній діяльності; використовувати інформаційно-комунікаційні

		технології для створення, пошуку, обробки та обміну інформацією в галузі нанотехнологій; створювати інформаційні продукти нанотехнологічного змісту; працювати з віртуальними нанотехнологічними лабораторіями; дотримуватись етичних норм поведіння з інформацією.
Навчання впродовж життя	Уміти здійснювати пошук та засвоєння нових знань, критично ставитися до власних досягнень та розуміти значення самоосвіти	Постійно підвищувати свій інтелектуальний розвиток та набувати нових знань; визначати власні навчальні цілі та вибудовувати свою навчальну траєкторію; планувати самостійне опрацювання та засвоєння інформації з основ наноматеріалів і нанотехнологій; самостійно здійснювати пошук нової інформації в галузі нанотехнологій.
Громадянські та соціальні компетентності	Дотримуватися форм корисної для суспільства поведінки та участі у громадському житті	Вміти працювати в колективі, попереджати і вирішувати конфлікти, досягати взаєморозуміння та компромісів; дотримуватися загально визначених моральних принципів у процесі навчання; аргументувати та відстоювати власну думку й позиції; оцінювати значення досягнень нанонауки для соціального розвитку.
Культурна компетентність	Підвищувати власну загальнокультурну грамотність	Усвідомлювати єдність процесу розвитку нанонауки та культури; розуміти та пояснювати взаємозв'язок нанотехнологій з культурою і мистецтвом; розуміти власну національну ідентичність; уміти виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.
Підприємливість та фінансова грамотність	Вміти генерувати нові думки, ідеї, пропозиції та ініціативи і втілювати їх у життя, ухвалювати обґрунтовані та ефективні рішення, використовуючи фінансові ресурси	Підвищувати власний соціальний статус та добробут; сприяти розвитку суспільства та держави; брати на себе відповідальність за ухвалення рішень під час виконання навчальних завдань і проєктів, виявляти ініціативність та працелюбність; виховувати впевненість у собі; розуміти переваги колективної роботи в команді; ухвалювати обґрунтовані рішення щодо доцільності впровадження нанотехнологій у виробництво, узгоджені з фінансовими можливостями

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння – читати й розуміти прочитане; висловлювати думку усно і письмово; критично та системно мислити; логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу та творчість; вирішувати проблеми, оцінювати ризики та ухвалювати рішення; конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект; працювати в команді.

#### **Висновки.**

1. Ключові та предметні компетентності з природничих дисциплін мають сприяти розумінню учнями ЗЗСО основ нанотехнологій та стати підґрунтям для подальшого вивчення і практичного використання отриманих знань у майбутній професійній діяльності.

2. Предметна нанотехнологічна компетентність визначає здатність особи здійснювати навчальну та професійну діяльність і являє собою динамічну комбінацію знань про наноматеріали і нанотехнології, навичок та вмінь практичної діяльності, розуміння перспектив застосування нанотехнологій та появи можливих соціально-економічних наслідків.

#### **Список використаних джерел**

1. Von Tunzelmann, N. Technological paradigms: past, present and future / N. von Tunzelmann et al. *Industrial and Corporate Change*. 2008. Vol. 17, Iss. 3. P. 467–484. URL: <https://doi.org/10.1093/icc/dtn012>.

2. Стадник О. Д., Мороз І. О., Шкурдода Ю. О., Яременко О. В. Розвиток nanoосвіти – один із чинників забезпечення переходу на шостий технологічний уклад. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки, 2015. Вип. 3. С. 324–330. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1600>

3. Клочко В. М. Стратегічні напрями освіти в новому технологічному укладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство, 2019. В.25. Ч.1. С.112–115. URL:[http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/25\\_1\\_2019ua/26.pdf](http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/25_1_2019ua/26.pdf).

4. Ткаченко Ю., Мороз І. Компетентнісний підхід до викладання основ нанотехнологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*, 2017. Вип.146. С.192–195.

5. Малишев В. В., Войцехівський М. Ф., Габ А. І., Бойченко В. В., Лукашенко Т.Ф.. Нанотехнології в хімії: підвищення кваліфікації вчителів, курси за вибором, методологічні ідеї, завдання та формування змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2023. Т. 77, №4. С. 117–135. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.4.10>.

6. Mallmann M. Nanotechnology in school. Projects in science education. *Science in School*. 2008. N.10. P. 70–75. URL: <https://www.scienceinschool.org/article/2008/nanotechnology/>

**Малишев Віктор Володимирович**,  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
доктор технічних наук, професор,  
**Габ Ангеліна Іванівна**,  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
кандидат хімічних наук, доцент,  
**Шахнін Дмитро Борисович**,  
викладач хімії середньої загальноосвітньої школи № 166 м. Києва,  
кандидат хімічних наук, доцент

## **КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** *Впровадження компетентнісного підходу в навчанні основ нанотехнологій передбачає отримання крім певних знань, умінь та навичок визначеної системи нормативних компетентностей випускниками закладів загальної середньої освіти. Одним із основних чинників компетентнісного підходу є узгодження навчальних програм з наявними потребами ринку праці.*

**Ключові слова:** *наноосвіта, Нова українська школа, компетентнісний підхід, ключові компетентності, предметний зміст, результати навчання.*

**Постановка проблеми.** Впровадження компетентнісного підходу в навчанні передбачає, що випускники закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) крім певних знань, умінь та навичок оволодіють визначеною системою нормативних компетентностей. Одним із основних чинників компетентнісного підходу є узгодження навчальних програм з наявними потребами ринку праці. У чинних навчальних програмах не приділено належної уваги нанотехнологічній освіті. В умовах реформування загальної середньої освіти можна запропонувати наступні підходи до запровадження певних заходів щодо надання знань з nanoосвіти та нанотехнологій учням [1 – 4]: включення тем нанотехнологічного спрямування до інтегрованого предмету «Людина і природа»; оновлення змісту навчальних програм природничих дисциплін (фізики, хімії, біології); запровадження курсів за вибором із ознайомленням з основами нанотехнологій; створення окремого навчального предмету «Основи нанотехнологій» у рамках профілю природничих дисциплін; упровадження науково-дослідних освітніх лабораторій з нанотехнологій.

**Мета роботи** – узагальнення та систематизація даних щодо компетентнісного підходу до викладання основ нанотехнологій при вивченні природничих дисциплін у ЗЗСО. Завдання роботи – визначити пріоритетні ключові компетентності для вивчення основ нанонауки і нанотехнологій та очікувані результати навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На підставі даних [3, 4] можна визначити такі пріоритетні ключові компетентності для вивчення основ нанонауки і нанотехнологій та очікувані результати (табл. 1).

Таблиця 1

**Пріоритетні ключові компетентності для вивчення основ нанонауки і нанотехнологій та очікувані результати**

Найменування компетентностей	Очікуваний результат
Компетентності у галузі природничих наук, техніки й технологій	Розуміння суті наносвіту і нанотехнологій, місця та ролі нанотехнологій у розвитку науки та створенні нових перспективних технологій виробництва
Спілкування іноземними мовами	Можливість бути ознайомленим і орієнтуватись у світових досягненнях у галузі наоосвіти й нанотехнологій
Інформаційно-комунікаційна компетентність	Уміння здійснювати пошук, оцінювати й використовувати інформаційно-цифрові дані нанонауки і нанотехнологій, застосовувати інформаційно-комп'ютерні технології при вивченні нанонауки та подальшому застосуванні цих знань на практиці
Математична компетентність	Уміння використовувати математичні методи та моделі для розуміння й дослідження явищ і процесів наносвіту
Екологічна компетентність	Вирішення екологічних проблем за допомогою наноматеріалів і нанотехнологій
Підприємливість та фінансова грамотність	Можливість генерувати нові ідеї та винаходи в галузі нанотехнологій, а також ухвалювати обґрунтовані й ефективні рішення їх упровадження у виробництво
Інноваційність	Використання сучасних інновацій для освітнього процесу в галузі нанотехнологій
Уміння навчатися впродовж життя	Можливість будувати власну освітню траєкторію, пов'язану з нанонаукою та нанотехнологіями

Визначальною особливістю нанонауки і нанотехнологій є їхній міждисциплінарний характер. Тому важливо розуміти перелік компонентів предметних компетентностей, які слід формувати при вивченні окремих природничих дисциплін. На основі аналізу чинних навчальних програм з фізики можна виокремити наступні компоненти предметної компетентності для вивчення основ нанотехнологій: опанування сукупністю знань про природну картину світу; вміння розмежовувати сфери застосування фізичних законів і теорій; засвоєння сучасної фізичної картини світу; вміння користуватися фізичними знаннями в повсякденному житті; виявлення та розуміння ролі фізичних знань у розвитку нанонауки й нанотехнологій.

Серед компонентів предметної компетентності з хімії, отриманих на основі аналізу чинних навчальних програм з хімії визначальне значення для засвоєння учнями основ нанотехнологій мають такі: засвоєння знань про речовини, їх властивості, перетворення, способи обробки та добування; вміння використовувати на практиці основні хімічні закони і теорії; засвоєння особливостей та характеристик сучасної хімічної картини світу; розуміння ролі хімії у розв'язанні енергетичної, екологічної та сировинної проблем людства, проблемах створення нових матеріалів; виявлення ролі хімічних знань у винайденні нових наноматеріалів та впровадженні сучасних нанотехнологій.

Аналіз чинних навчальних програм з біології дає змогу виділити компоненти предметної компетентності з біології для оволодіння знаннями з основ нанотехнологій: формування сучасних знань про будову та функціонування біологічних систем, основні властивості живих систем; засвоєння особливостей та характеристик сучасної біологічної картини світу; розуміння взаємозв'язку між живою та неживою природою; вміння використовувати біологічні знання у

повсякденній діяльності; виявлення та розуміння ролі біологічних знань у розвитку нанонауки і нанотехнологій.

При створенні навчальних матеріалів з основ нанотехнологій необхідно виходити з того, що зміст методичної підготовки вчителів до навчання основ нанотехнологій повинен спиратися на обсяг спеціальних і предметних знань, окремі складові яких потребують уточнення. Методична підготовка спеціальних знань потребує формування завдань відбору відповідного контенту в предметних галузях за наступними напрямками: нанофізика, нанобіологія, нанохімія.

Узагальнюючи погляди авторів [1-4] можна сформулювати очікувані результати навчання з основ нанотехнологій для природничих наук (табл. 2).

Таблиця 2

**Очікувані результати навчання з основ нанотехнологій при вивченні природничих дисциплін**

Природнича наука	Очікувані результати навчання
Нанофізика	Атомарна будова речовини; елементи квантової фізики; фізичні принципи синтезу нанорозмірних об'єктів; способи візуалізації в наносвіті; методи дослідження властивостей нанооб'єктів; принципи конструювання наноприладів.
Нанобіологія	Біологічні системи, використовувані в нанобіології; матричні біосинтези у клітині та в безклітинних системах як один зі способів виробництва біологічних наноструктур; нанобіотехнології на основі ДНК; генетична інженерія; нанобіотехнології надмолекулярного рівня організації живих систем; наноконструювання біологічних розпізнавальних систем; нанобіомолекулярна електроніка; використання досягнень нанобіотехнології в медицині; нанотехнології та екології.
Нанохімія	Структурні рівні організації речовини; початкові поняття про нанохімію; історія нанохімії; отримання та властивості кластерів; багатоманіття алотропних форм Карбону; фулерени, фулерити і споріднені структури; нанотрубки і споріднені структури; поняття про супрамолекулярну хімію; молекулярні та ДНК-комп'ютери.

Успішне вивчення та впровадження нанотехнологій в Україні, на наш погляд, пов'язано з вирішенням комплексу проблем (табл. 3).

Таблиця 3.

**Зміст проблем щодо вивчення та впровадження нанотехнологій**

Проблеми щодо вивчення та впровадження нанотехнологій	Зміст проблеми
Недостатній рівень державної підтримки та стимулювання розвитку нанонауки й нанотехнологій в Україні, низький рівень фінансування досліджень у галузі нанотехнологій	Питома вага нових знань, які втілюються в товарах, технологіях, освіті, організації виробництва в розвинених країнах світу, становить від 70% до 85% їхнього ВВП, а на вітчизняному ринку ця цифра коливається лише в межах від 1% до 2% ВВП
Необхідність визначення державою пріоритетних напрямів наукових досліджень та освітніх потреб у сфері нанотехнологій	Можливість управління відповідними дослідженнями та освітніми процесами, що дасть змогу раціонально витратити бюджетні кошти саме на вирішення реальних актуальних проблем суспільства
Критичне відставання технологічного рівня вітчизняної промисловості від рівня провідних країн у цій галузі	В економіці України домінують III та IV технологічні уклади; істотне перевищення потреби вітчизняного ринку в нанотехнологічній продукції у багатьох соціально значущих сферах порівняно з обсягами її реального виробництва
Необхідність використання в Україні зарубіжного досвіду розвитку наноосвіти, нанотехнологій та ринку нанопродукції	Потреба детального вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду щодо наноосвіти та використання нанотехнологій; комерціалізація отриманої нанопродукції
Вдосконалення комерціалізації наукових досліджень	Тривалий шлях від появи ідеї та виконання

та нанопродукції	лабораторних досліджень до промислового впровадження технологій у виробництво; вміння формувати нанотехнологічні ідеї, бізнес-моделі, трансфери технологій та готовність до комерціалізації; пошук джерел фінансування
Вдосконалення комерціалізації інтелектуальної власності	Важливість визначення властивостей інтелектуальної власності як особливого товару на ринку нанотехнологій для отримання прибутку або іншої вигоди; залежність успіху розвитку країни від можливості успішної комерціалізації об'єктів інтелектуальної власності
Гостра нестача висококваліфікованих фахівців наноіндустрії та невідповідність якості підготовки фахівців реальними потребам ринку	Нестача кваліфікованих професійних кадрів; потреба в нових сучасних фахівцях; необхідність здійснювати вивчення нанонауки і нанотехнологій в закладах освіти
Недостатній рівень розвинення інфраструктури	Застаріле обладнання та недостатнє матеріальне забезпечення; незадовільний стан використання сучасного обладнання в навчальних закладах та на підприємствах
Недостатній рівень використання освітніх нанокластерів	Без взаємодії навчального процесу в закладах освіти з науково-дослідними інститутами та промисловими підприємствами неможливо адекватно оцінити й використовувати кон'юнктуру освітніх послуг і ринку праці
Відсутність моделей наноосвіти	Реально велике відставання вивчення сучасних новітніх технологій, зокрема нанотехнологій, у закладах освіти; потреба у викладачах нового покоління – фахівцях з різних предметних галузей
Старіння наукових шкіл та вплив молодих кадрів за кордон	Потреба постійної державної підтримки та вдосконалення кадрового забезпечення, ринку нанопродукції в Україні; забезпечення підготовки сучасних фахівців

Єдиним шляхом для вирішення глобальних проблем як у країнах світу, так і в Україні є найшвидший перехід до нового технологічного укладу в економіці. Саме конвергенція NBIC-технологій є ключовим фактором нового шостого технологічного укладу та його гіпотетичним ядром, заснованим на об'єднанні та синергетичному підсиленні досягнень нано-, біо- інфо- і когнитивних технологій.

### **Висновки**

1. Предметна нанотехнологічна компетентність визначає здатність особи здійснювати навчальну та професійну діяльність і являє собою динамічну комбінацію знань про наноматеріали і нанотехнології, навичок та вмінь практичної діяльності, розуміння перспектив застосування нанотехнологій і появи можливих соціально-економічних наслідків.

2. Нанотехнології створюють матеріальний базис економіки майбутнього, сприяють розвитку біо-, інфо- і когнитивних технологій, на яких ґрунтується сутність нового технологічного укладу.

### **Список використаних джерел**

1. Стадник О. Д., Мороз І. О., Шкурдода Ю. О., Яременко О. В. Розвиток наноосвіти – один із чинників забезпечення переходу на шостий технологічний уклад. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки, 2015. Вип. 3. С. 324–330. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1600>.

2. Ткаченко Ю., Мороз І. Компетентнісний підхід до викладання основ нанотехнологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*, 2017. Вип.146. С.192–195.

3. Малишев В. В., Войцехівський М. Ф., Габ А. І., Бойченко В. В., Лукашенко Т.Ф.. Нанотехнології в хімії: підвищення кваліфікації вчителів, курси за вибором, методологічні ідеї,

завдання та формування змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2023. Т. 77, №4. С. 117–135. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.4.10>.

4. Mallmann M. Nanotechnology in school. Projects in science education. *Science in School*. 2008. No. 10. P. 70–75. URL: <https://www.scienceinschool.org/article/2008/nanotechnology/>.

**Малишев Віктор Володимирович**,  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
доктор технічних наук, професор,  
**Сущенко Алла Михайлівна**,  
магістр з журналістики, редактор, Видавничий дім «Освіта»  
**Габ Ангеліна Іванівна**,  
викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва,  
кандидат хімічних наук, доцент

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ**

**Анотація.** Досліджено застосування технологій в освіті, зокрема виявлено проблеми, які слід винести на публічне обговорення, аби освітня спільнота повністю усвідомила їх наслідки. Огляд закордонної літератури показує, що ці питання потребують уваги, оскільки вони є серйозними проблемами як для учнів, так і для вчителів.

**Ключові слова:** освітні технології, зарубіжний досвід, інструменти та програми, освітній процес, освітні проблеми.

**Постановка проблеми.** Питання використання зарубіжного досвіду впровадження технологій в освіті є актуальною проблемою і потребує детального вивчення з урахуванням розриву між швидким упровадженням технологій та можливістю дослідження його наслідків. Зарубіжний досвід упровадження технологій в освіті дасть змогу обґрунтованіше підійти до питання реформування й розбудови вітчизняної освіти в інтересах майбутніх поколінь.

**Мета роботи** – використання інноваційних технологій в освіті для підвищення її якості освіти та зацікавленості учнів у навчальному процесі. Завдання роботи – узагальнити й систематизувати результати наукових досліджень і розробок щодо застосування технологій в освіті, що впроваджуються закордонними навчальними закладами.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом використання EdTech викликає все більшу зацікавленість. Прихильники стверджують, що EdTech сприяють залученню учнів, груповій співпраці та доступу до інформації, використанню вчителями інтерактивних платформ, онлайн-опитувань та освітніх відео. Критики вказують на те, що EdTech сприяють відволіканню уваги учнів, зниженню академічної успішності та виникненню проблем із конфіденційністю й безпекою.

Одним із варіантів вирішення проблем, які виникають при використанні технологій в освіті, є детальне вивчення зарубіжного досвіду, його переваг, недоліків та перспектив у площині впровадження до вітчизняної освіти.

**Цифрові платформи.** В [1] стверджується, що ClassDojo сприяє нагляду за учнями та формуванню культури поведінки і дає змогу школам і вчителям заохочувати поведінку, що призводить до соціально-емоційного навчання, зростання мислення та розвитку характеру учнів. У контексті використання платформи Google Classroom в [2] здійснено опитування закладів вищої освіти щодо її ефективності. Більшість викладачів відповіли, що платформа є неефективною через незручний інтерфейс. Однак інші вчені [3] відмічають переваги використання цієї платформи в середній та вищій освіті.

Автори [4] не знайшли жодних доказів ефективності функціонування платформ ігрового навчання, проте виявили, що його використання залежить не від самої платформи, а від

когнітивного та емоційного залучення учнів до ігрового процесу. Підкреслюється, що крім урахування поведінки та особливостей характеру учнів, важливу роль відіграє середовище впровадження ігрового навчання.

**Відволікальна дія технологій.** В [5] відмічається, що цифрові відволікальні фактори заважають навчанню. Виявлено що учні, які під час лекції виконували кілька завдань одночасно, отримали нижчі оцінки за тести, ніж ті, які їх не виконували. Наведено результати опитування 675 студентів США щодо використання цифрових пристроїв у класі. Результати показали, що в середньому респонденти використовували цифрові пристрої приблизно 12 разів з неакадемічною метою протягом типового навчального дня.

**Технологічна залежність.** Деякі вчені, зокрема автори дослідження [6], наголошують на поширеності інтернет-залежності серед підлітків. Виявлено негативний вплив залежності від соціальних мереж на психічне здоров'я та навчальні результати учнів і студентів. Автор дослідження [7] попереджає про залежність від використання технологій і про те, що люди не вважають це негативним, незважаючи на постійну потребу в них.

**Технології та професія вчителя.** У США існує серйозна проблема нестачі вчителів. Деякі вчені [8], стверджують, що для залучення та утримання більшої кількості вчителів школи повинні зробити ці посади привабливішими шляхом зменшення співвідношення вчителів і учнів, найму більшої кількості вчителів, підвищення зарплат, надання більших можливостей для професійного розвитку, адаптованих до конкретної школи, в якій працюють учителі, а також поліпшення безпеки та дисциплінарної політики.

**Ефективність освітніх технологій.** В [9] відмічається, що не виявлено значного впливу використання технологій на академічну успішність. В [10] показано, що використання технологій учителями та учнями не мало значного позитивного впливу на оцінки та відвідуваність учнів із групи ризику. Досліджено наслідки застосування технологій у класі середньої школи, при розгляді трьох категорій учнів – з низькою, середньою та високою успішністю. Результати показали, що лише учні з високою успішністю змогли використовувати технології на свою академічну користь, тоді як учні із середньою та низькою успішністю цього зробити не змогли. Навпаки, автори [11] виявили значну кореляцію між учнями з низькою та середньою успішністю й несанкціонованою багатозадачністю під час використання навчальних технологій на уроках. Вони також виявили кореляцію між низькими оцінками й часом, проведеним у соціальних мережах та на інших неакадемічних веб сайтах під час уроків.

**Соціальні та емоційні наслідки використання технологій в освіті.** У [12] вказується на негативний вплив смартфонів на стосунки в сім'ї. Крім того, з огляду на раніше згадані наслідки технологій для уваги та залежності учнів, це не дивно, оскільки батьки неохоче дозволяють дітям користуватися смартфонами у школі. Технології є джерелом відволікання уваги в академічному та соціальному плані [13]. У класі використання технологій може відволікати увагу, а поза класом увага до екрану забирає час, який можна було б витратити на безпосереднє спілкування з іншими людьми [11]. Таким чином, застосування технологій у шкільному середовищі має наслідки не тільки академічні, а й соціальні та емоційні. Автори [14] виявили, що використання смартфонів у соціальному середовищі може нівелювати переваги, які отримують від соціальних взаємодій. Відмічається, що застосування технологій для одержання інформації може призвести до втрати можливостей для розвитку соціальних зв'язків.

**Комп'ютерне тестування.** В [15] виявлено, що тестування за допомогою комп'ютера може потенційно підвищити рівень тестового стресу в учнів, які не звикли до роботи з комп'ютером. У [16] за участю студентів коледжу виявлено, що вони відчували статистично значущу тривогу перед комп'ютером під час проходження комп'ютерного тесту з читання. Однак результати показали, що ті самі студенти не відчували тривоги перед комп'ютером під час двох інших комп'ютерних тестів: з математики та письмової англійської мови.

Обмеженнями в дослідженні є значна кількість точок зору (часто протилежних) щодо вирішення питання впровадження технологій в освіту та практична відсутність монографій і оглядів, які б узагальнювали результати дослідження даної проблеми.

**Висновки.**

1. Для подальшого розвитку та дієвого реформування освітньої галузі питання використання технологій у школі потребує подальшого дослідження з урахуванням розриву між швидким впровадженням технологій і можливістю дослідження його наслідків.

2. Зарубіжний досвід впровадження технологій в освіті сприяє обґрунтованішому підходу до здійснення реформування та розбудови вітчизняної освіти в інтересах майбутніх поколінь.

**Список використаних джерел**

1. Manolev, J., Sullivan, A., & Slee, R. (2018). The Datafication of Discipline: ClassDojo, Surveillance, and a Performative Classroom Culture. *Learning, Media, and Technology*, 44(1), P. 36-51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>

2. Azhar, K. A., & Iqbal, M. (2018). Effectiveness of Google Classroom: Teachers' Perceptions. *Prizren Social Science Journal*, 2(2), P. 52–66.

3. Ramadhani, R., Umam, R., Abdurrahman, A., & Syazali, M. (2019). The Effect of Flipped-Problem Based Learning Model Integrated with LMS-Google Classroom for Senior High School Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(2), P. 137–158. <https://doi.org/10.17478/jegys.548350>

4. Kumar, J. A., & Bervell, B. (2019). Google Classroom for Mobile Learning in Higher Education: Modeling the Initial Perceptions of Students. *Education and Information Technologies*, 24, P. 1793–1817. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09858-z>

5. Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. (2010). Digital Distraction in the Classroom: Exploring Instructor Perceptions and Reactions. *Teaching in Higher Education*, 27(3), P. 352–370. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724937>

6. Kuss, D. J., Van Rooij, A.J., Shorter, G. W., & Griffiths, M. D. (2013). Internet Addiction in Adolescents: Prevalence and Risk Factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), P. 1987–1996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>; <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.106373>

7. Gerhart, N. (2017). Technology Addiction: How Social Network Sites Impact Our Lives. *Informing Science*, 20, 179 p. <https://doi.org/10.28945/3851>

8. Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), P. 6–13.

9. Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology Use, Self-Directed Learning, Student Engagement and Academic Performance: Examining the Interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, P. 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>

10. Muir-Herzig, R. (2004). Technology and its Impact in the Classroom. *Computers and Education*, 42(2), 111–131. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(03\)00067-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(03)00067-8)

11. Bergdahl, N., Nouri, J., Fors, U., & Knutsson, O. (2020). Engagement, Disengagement, and Performance when Learning with Technologies in Upper Secondary School. *Computers and Education*, 149 p. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103783>

12. Vaghefi, I., and Lapointe, L. (2014). When Too Much Usage Is Too Much: Exploring the Process of IT Addiction. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, IEEE. P. 4494-4504. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.553>

13. Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. (2010). Digital Distraction in the Classroom: Exploring Instructor Perceptions and Reactions. *Teaching in Higher Education*, 27(3), P. 352–370. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724937>

14. Dwyer, R. J., Kushlev, K., & Dunn, E. W. (2018). Smartphone Use Undermines Enjoyment of Face-to-Face Social Interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, P. 233–239. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.10.007>

15. Llabre, M. M., Clements, N. E., & Quinones, N. (1987). The Effect of Computer-Administered Testing on Test Anxiety and Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 3(4), P. 429–433. <https://doi.org/10.2190/GMX4-AV22-FD4R-A06P>

16. Shermis, M. D. (1998). Effects of Computer-Based Test Administrations on Test Anxiety and Performance. *Computers in Human Behavior*, 14(1), P.111–123. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(97\)00035-6](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(97)00035-6)

**Мельник Вікторія Вікторівна,**  
учитель математики вищої кваліфікаційної категорії  
Роменської загальноосвітньої школи I-II ступенів №6  
Роменської міської ради  
Сумської області

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ**

**Анотація.** У статті розкрито засоби критичного мислення, що дозволяють сформувати медіаграмотність учнів закладу загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** медіаграмотність, критичне мислення, учні ЗСО.

**Постановка проблеми.** В епоху інформаційного суспільства сучасні ЗМІ, новітні інформаційно-комунікаційні технології здатні активно впливати на громадську думку, формувати суспільну та індивідуальну свідомість, змінювати життя соціуму. Усе це потребує від споживачів інформації здатності орієнтуватися в інформаційних потоках, уміння відбирати й оцінювати все, що надходить ззовні, потребує критичного мислення [1].

Причому важливість уміння критично мислити постійно зростає. На Всесвітньому економічному форумі у Давосі, де регулярно укладаються переліки актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри, міжнародні експерти серед ключових компетенцій 2020 року на друге місце поставили саме критичне мислення. Дослідники вважають, що через велику кількість й легку доступність інформації зростає необхідність навичок її відбору та правильного переосмислення. До десятки найбільш затребуваних компетенцій майбутнього входять також вміння вирішувати складні завдання (перша позиція), креативність, управління людьми, навички координації та взаємодії, емоційний інтелект, судження і прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори, когнітивна гнучкість [2].

Відомий британський педагог і філософ Джон Локк вважав, що навряд чи є що-небудь більш важливе для знання, для спокійного життя і для успіху будь-якої справи, ніж уміння людини мислити. Погоджуючись з ним, ми вважаємо, що завдання сучасної школи – формування учня, який здатний чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію щодо шляхів її вирішення; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію та у результаті досягнути поставленої мети. Зазначимо, що не кожний випускник має такі навички, тому перед педагогами насамперед постає завдання допомогти учням сформуватися як особистості, як громадянину, як громадянину з активною життєвою позицією. Одним із найефективніших шляхів досягнення цієї мети є використання в навчальному процесі технологій критичного мислення [3].

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти проблему критичного мислення як ключового компоненту медіаграмотності в учнів досліджували науковці і педагоги практики, як В. Іванов, Г. Онкович, А. Литвин, Б. Потятиник, Т. Федорів та інші. Вивчення критичного мислення – один з загальноновизнаних напрямів досліджень зарубіжних науковців.

Теоретичні та прикладні аспекти медіаосвіти стали предметом наукового зацікавлення багатьох зарубіжних дослідників, зокрема таких як К. Безелгет, К. Ворсноп, М. Маклюен, Л. Мастерман, Ю. Усов, І. Фатєєва, О. Федоров ін.

**Мета статті:** розкрити умови формування ключового компоненту медіаграмотності в учнів засобами критичного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** Медіаграмотність – це сукупність знань, навичок та умінь, що дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати різноманітні повідомлення для різних типів медіа. Окрім того, медіаграмотність передбачає вміння розуміти й аналізувати, як медіа функціонують у суспільстві та який вплив вони мають.

Бути медіаграмотним означає бути спроможним знайти те, що ми шукаємо, вибрати те, що нам потрібно, й визначити, наскільки надійною є ця інформація. Бути медіаграмотним означає бути здатним оптимально використовувати відповідну інформацію, зберігаючи її розумно, й ділитися нею з іншими.

Медіадосвід школярів часто є дисгармонійним і робить їх вразливим до медіатравматичних і токсичних впливів. Він може передбачати як раціональне, так і стихійне споживання різноманітних медіапродуктів, неусвідомлену залученість до потоків обміну смислами у більших чи менших медіамережах і навіть розвиток залежності від певних видів діяльності. Швидке глобальне поширення цифрових і медіакомунікаційних технологій вимагає від кожного такого ж швидкого набуття навичок їх використання. Часто можна спостерігати, як достатній, але суто інструментальний рівень цифрової або інформаційної грамотності із використанням численних можливостей існуючих гаджетів співіснує в особі із недостатнім усвідомленням нею структури і компонентів власного медіадосвіду, і найголовніше – того, які з них впливають на неї найбільше. Філософія протягом тисячоліть осмислює гармонію макро– і мікрокосму, соціуму й особистості, гармонійну самореалізацію особистості і міжособистісну комунікацію. Такі питання були актуальними в часи рукописів або книгодруку і в умовах домінування мас-медіа, хоча зміни горизонту медіакультури завжди впливали на характер міркувань. В останні десятиліття ХХ – перші десятиліття ХХІ століть дедалі частіше у дискурсах філософії і психології з'являються питання, пов'язані із осмисленням гармонійності / дисгармонійності медіапростору і медіакомунікації, здатності медіамереж інтенсифікувати гармонійні і дисгармонійні тенденції всередині них самих і поза ними. Не менш важливою є проблема осмислення гармонії / дисгармонії медіадосвіду особи, пов'язаних із узгодженням між собою різних вмінь та їх зв'язку з її смисложиттєвими і ціннісними спрямуваннями. Протиставлення можливості і неможливості досягнення гармонії всередині медіадосвіду незримо присутнє в пошуках антропології медіа. Можна оптимістично припустити, що сьогодні медіадосвід особи може бути зорієнтованим на досягнення хиткої, але необхідної, внутрішньої гармонії, передумовою якої виступає націленість суб'єкта на динамічний саморозвиток у комунікації зі світом і самим собою. Підвищення рівня медіаграмотності у такій перспективі стає невід'ємною частиною комунікативної самореалізації впродовж всього життя. Рівновага у співвідношенні пізнання і комунікації, опосередкованих різними медіа, передбачає поєднання навичок критичного і креативного мислення в просторах опосередкованих медіамережами і поза ними [5].

У рамках медіаграмотності зосереджується увага на п'яти ключових складниках критичного мислення:

1) Допитливість і бажання досліджувати. Носії критичного мислення хочуть дізнаватися більше, вони відкидають надмірні спрощення та збирають усі відомості перед тим, як робити висновки. У медіадокументах вони знаходять втіху в «глибоких прочитаннях», а не шукають єдину, незаперечну істину.

2) Постійне занурення у процес дослідження. Носії критичного мислення добирають, аналізують та оцінюють інформацію, що дозволяє їм робити висновки, відповідно до яких скеровується поведінка або обґрунтовуються рішення. Вони досліджують речі, з якими вони погоджуються, так само ретельно, як і ті, що викликають у них підозри.

3) Базове скептичне ставлення. Ті, хто мислить критично, завжди відшуковують відомості, припущення, мотиви у задекларованих заявах.

4) Поцінювання аргументації. Носії критичного мислення здатні розрізняти факти та думки. Вони вміють шукати та оцінювати ймовірні докази, використовувати логіку, щоб робити висновки.

5) Гнучкість і неупередженість. Носії критичного мислення свідомі власних упереджень і вміють піддавати їх сумніву, охоче змінюють власні думки, якщо з'являються відповідні фактичні дані, погоджуються з існуванням невизначеності та непевності у світі й регулярно отримують інформацію з різних джерел.

Головними характеристиками критичного мислення є здатність самостійно аналізувати інформацію, з'ясовувати її суть, зіставляти з іншими відомостями і робити висновки; переглядати власну позицію, якщо вона не витримує критики; уміти помічати помилки, суперечності й спотворення в аргументації опонента та в іншій інформації; навички розпізнавати пропаганду як цілеспрямоване прагнення певних соціальних груп чи лідерів впливати на масову свідомість; вміння оцінювати суспільно-політичні явища й процеси, дії та вчинки державних і політичних лідерів, конкретних осіб з позицій загальнолюдської моралі; володіти розумною часткою сумнівів і скепсису; намагання шукати оптимальні рішення, дії, висновки в конкретних ситуаціях; мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні власних позицій, поглядів, віри; відкритість для інших поглядів, цінностей і позицій, повага до їхнього різноманіття.

Як зазначають науковці, медіаосвіта - частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа [6].

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Концепція базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти.

**Висновки.** Успішна адаптація сучасного учня в суспільному житті висуває вимоги щодо наявності таких якостей особистості, як мобільність, спроможність навчатися протягом життя, наявність критичного мислення тощо. Завдання сучасного педагога – не лише навчити дітей розрізняти фейкові новини чи маніпулятивні впливи, а й робити судження, особливо коли молодь стоїть на порозі дорослого життя й приймає рішення. Цінності ж формуються як батьками та вчителями, так і за допомогою інтернет, соціальних мереж і телебачення. Тож треба розвивати критичне мислення учнів з метою об'єктивного сприйняття різнопланової інформації. Уроки із медіаграмотності повинні бути невід'ємною частиною навчального плану в усіх школах. Демократія потребує включених активних громадян, які здатні розрізняти правду й пропаганду. Діти - наші майбутні лідери, тому важливо розвинути у них критичне мислення.

#### **Список використаних джерел**

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: кол. монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с. <https://medialiteracy.org.ua/krytychne-myslennya-yak-klyuchova-kompetentsiya-mediagramotnosti/>

2. Критичне мислення на другому місці найзатребуваніших компетенцій у 2020: URL: <http://www.criticalthinking.expert/statti/kritichne-mislennya-na-drugomu-mistsi-najzatrebuvanishih-kompetentsij-u-2020/>.

3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. К.: Вид. А.С.К., 2013. [https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_03\\_29\\_2\\_Bohan.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf)

4. <https://www.auc.org.ua/novyna/mediagramotnist-ce-neobhidne-vmynna-dlya-suchasnoyi-osobystosti-liliya-grynevych>

5. <https://medialiteracy.org.ua/krytychne-myslennya-i-mediakreatyvnyist-yak-peredumovy-formuvannya-garmonijnogo-mediadosvidu-osobystosti/>

6. <https://medialiteracy.org.ua/krytychne-myslennya-yak-klyuchova-kompetentsiya-mediagramotnosti/>

**Метейко Алла Володимирівна,**

методист з хімії навчально-методичного відділу координації освітньої діяльності та професійного розвитку КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ХІМІЯ»**

**Анотація.** У статті розглядається діяльнісний підхід як педагогічний інструмент, який зміщує акцент з трансляції готових знань на формування ключових компетентностей через активну діяльність учнів. Окреслено три основні групи методів навчання (орієнтовані на досвід, взаємодію та проблему). Наведено практичні сценарії їх застосування на уроках хімії у 8-му класі.

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, навчальний предмет «Хімія», кооперативне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів, проблемне навчання.

**Постановка проблеми.** Реалізація Концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) вимагає від педагогів суттєвого переосмислення освітнього процесу, зміщуючи акцент із трансляції готових фактологічних знань на формування ключових компетентностей, необхідних для повноцінного життя та успішної самореалізації у сучасному мінливому світі. Хімія, як фундаментальна природнична дисципліна, має потужний потенціал для формування наукового світогляду, проте реалізувати його можливо лише через системний діяльнісний підхід.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльнісний підхід – це методологічна основа, яка дозволяє перетворити теорію НУШ на живу практику шкільного уроку. Навчання через власну діяльність дитини не лише сприяє розвитку та самореалізації особистості, але й стимулює пізнавальний інтерес, формує бажання вчитися та формує навичку самостійного пошуку відповідей на складні питання.

Концепція діяльнісного підходу має глибоке коріння в педагогічній науці. У контексті впровадження Концепції «Нова українська школа» та реалізації Державного стандарту базової середньої освіти [3] він ґрунтується на основних положеннях діяльнісної методології, що була розроблена такими відомими вченими-психологами та педагогами, як-от Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, І. Лернер, О. Матюшкін та інші, а саме:

– метою навчання є формування в учнів різних способів діяльності – розумових та предметно-практичних умінь;

– навчання має бути вмотивованим, тобто здобувачі освіти мають самостійно ставити перед собою цілі, знаходити способи їх досягнення, допомагати формувати у себе вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки;

– під час навчання перед учнем має бути розкритий весь спектр можливостей та створення установки на вільний, але відповідальний та обґрунтований вибір – настанови на творчість;

– способи дій або уміння можуть бути сформовані тільки в результаті навчальної діяльності (якщо вона спеціально організується), їх формування має відбуватися поетапно: створення мотиваційної основи дії, формування ставлення учня до мети, завдань дії, змісту; створення схеми, орієнтованої на дії; формування дії з опорою на компоненти схеми; здійснення дії у внутрішньому плані та перенесення їх у реальні практичні ситуації [2].

Реалізація діяльнісного підходу під час вивчення хімії у закладах загальної середньої освіти потребує від учителя відмови від монологічних методів навчання на користь комплексного використання методів, якими передбачено активну комунікацію, командну роботу та дослідницьку діяльність. З огляду на це можна умовно окреслити три групи методів, які лежать в основі навчальних технологій, зокрема:

– методи, орієнтовані на досвід (емпіричне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів тощо);

– методи, орієнтовані на взаємодію та гру (ігрове навчання, дискусії, дебати, кооперативне / колаборативне навчання тощо);

– методи, орієнтовані на проблему та проєкт (проблемне навчання, проєктне навчання, кейс-метод тощо).

Діяльнісний підхід є ключовим елементом сучасної освітньої парадигми, оскільки він зміщує акцент із простого запам'ятовування навчального матеріалу на його самостійне здобуття учнями. Комплексне використання відповідних методів в освітньому процесі (через дослідження, вирішення проблем, співпрацю, аналіз та рефлексію) сприяє активному формуванню знань та навичок.

Розглянемо детальніше приклад реалізації діяльнісного підходу на уроках хімії із застосуванням технології кооперативного навчання.

Технологія кооперативного навчання (або навчання у співпраці) передбачає об'єднання учнів у малі групи для спільного виконання конкретного завдання. Ключовою ознакою цієї технології є позитивна взаємозалежність: успіх кожного учасника безпосередньо залежить від успіху всієї команди.

Характерними особливостями кооперативного навчання є:

– наявність змістовних завдань, які вимагають спільної роботи.

– Активна участь усіх учнів під час спільної діяльності.

– Взаємодопомога та підтримка між членами групи [4, с. 28].

Для ілюстрації застосування кооперативного навчання розглянемо кейс-приклад для учнів 8 класу в межах вивчення теми «Метан» (відповідно до модельної навчальної програми, наприклад, авторства О. Григоровича).

Завдання «Аудит газової плити»

Учні виступають у ролі Команди з хімічної безпеки. Їхнє завдання – провести аудит газової плити на кухні та розробити універсальну інструкцію, що забезпечить повне та безпечне згорання природного газу.

Для виконання цього практично-орієнтованого завдання команди (по 4 учні) розподіляють ролі та використовують інструкційну картку, що передбачає роботу з підручником та додатковими джерелами (наприклад, параграф 21 «Метан» у підручнику О. Григоровича та О. Недоруб).

Розподіл ролей та завдання (Протягом 7 хвилин):

1. Хімік-теоретик:

– Дослідити процеси повного та неповного згорання метану.

– Скласти хімічні рівняння цих реакцій та пояснити різницю між ними

2. Хімік-діагност:

– Визначити причину появи жовтого полум'я та сажі (як ознак неповного згорання).

– Установити головну небезпеку неповного згоряння (отруєння чадним газом) та визначити небезпечний продукт реакції.

3. Інженер з безпеки:

– Дослідити технічні аспекти забезпечення повного згоряння газу (регулювання подачі повітря).

– Розробити покрокову інструкцію для користувача: «Як відрегулювати газову плиту, щоб полум'я було синім (ознака повного згоряння газу)».

4. Експерт з одорантів:

– Дослідити, що таке одоранти (наприклад, меркаптани) і чому їх додають до природного газу (який не має запаху).

– Пояснити важливість одорантів для безпеки та описати їхні хімічні властивості (причину різкого запаху).

Фіналізація роботи (Протягом 10 хвилин): створити єдиний, узгоджений плакат-інструкцію під назвою «Правила безпечного та ефективного використання природного газу».

У процесі виконання подібних завдань діяльнісний підхід реалізується через взаємодію, спільне вирішення практичної проблеми та самостійний пошук інформації.

Ключові вимоги до вчителя:

1. Забезпечення позитивної взаємозалежності та індивідуальної відповідальності: Завдання має бути структуроване так, щоб успіх був неможливий без дієвої участі кожного члена групи. Жодна частина завдання не може бути виконана ефективно без внеску кожного спеціаліста.

2. Скерування соціальних навичок: Учитель проводить інструктаж не лише щодо хімічних, а й щодо соціальних навичок (активне слухання, вирішення конфліктів, розподіл часу).

3. Модерація процесу: Педагог активно пересувається класом, спостерігає за роботою груп і втручається лише для скерування процесу чи постановки уточнюючих питань, а не для надання прямих відповідей.

4. Організація рефлексії: Проведення групової та індивідуальної рефлексії за підсумками роботи для усвідомлення учнями здобутого досвіду та власних внесків.

*«Навчання через відкриття»* – учні самостійно здобувають знання, виявляють факти та проводять спостереження тощо, щоб самостійно сформулювати правила чи принципи. Найбільш ефективний порядок активностей задля досягнення кращого навчального ефекту: спершу відкриття, яке спрямовується вчителем, потім навчання за допомогою явних і очевидних підказок, а наприкінці – відкриття без сторонньої допомоги [4 с.34].

Розглянемо кейс на прикладі теми 8 класу «Взаємодія кисню із неметалами», за модельною навчальною програмою для 7-9 класів, наприклад, авторства О. Григоровича.

**Завдання 2.** За підручником «Хімія. 8 клас» (авторів О. Григорович та О. Недоруб), параграф 10, проаналізуйте хімічні досліди й рівняння хімічних реакцій, що демонструють процес горіння трьох різних неметалів ( $S + O_2 \rightarrow SO_2$ ;  $C + O_2 \rightarrow CO_2$ ;  $4P + 5O_2 \rightarrow 2P_2O_5$ ):

– назвіть вихідну речовину, яка є однаковою у трьох рівняннях реакцій;

– визначте, що спільного є у трьох продуктах рівнянь реакцій;

– сформулюйте загальне правило про те, який клас неорганічних сполук утворюється в результаті цих реакцій.

Діяльнісний підхід реалізується під час самостійного «відкриття» учнями оксидів металів та оксидів неметалів, ґрунтуючись на експериментальних даних. Ключовою вимогою до вчителя під час використання подібних завдань – ніколи не повідомляти правило чи визначення до того, як учні самостійно його сформулюють.

*Навчання на основі запитів* – процес навчання починається із загального запитання, яке ставить учень або вчитель, а потім учні самостійно планують і проводять дослідження для пошуку відповіді. Навчання на основі запитів сприяє формуванню і розвитку природничо-наукової

грамотності, критичного мислення та навчанню проводити міжпредметні та соціальні дослідження [4, с.38].

Наведемо приклад актуального завдання для учнів 8 класу при вивченні теми «Кисень. Озон», за модельною навчальною програмою для 7-9 класів автора О. Григоровича.

**Приклад 3.** «Чому газ X може вбити, проте здатен дарувати життя?»

Ви – юні хіміки-екологи. Під час аналізу атмосферних даних ви виявили, що в атмосфері постійно присутній газ X, який, залежно від концентрації та місця перебування, може бути життєво необхідним для людини та більшості живих організмів, але при цьому, за певних умов, може мати руйнівну силу та навіть бути смертельно небезпечним.

**Запитання.** Що це за газ X? Які його суперечливі властивості та як людство керує його одержанням і використанням з урахуванням власної безпеки?

Учні працюють у групах, використовуючи матеріали параграфів 10-11 («Кисень») та параграф 12 («Озон») підручника «Хімія. 8 клас» авторів О. Григорович та О. Недоруб.

**Варіант 1 формулювання вторинних запитань.** Назвіть щонайменше два гази, про які йдеться у розділі, що можуть бути «життєво необхідними» або «руйнівними». (Очікувані відповіді:  $O_2$  (кисень) та  $O_3$  (озон), який є алотропною модифікацією).

**Діяльність.** Визначте фізичні та хімічні властивості кисню ( $O_2$ ), що роблять його необхідним для життя (окиснення поживних речовин). Дослідіть озон ( $O_3$ ). Як він утворюється? Яка його роль у стратосфері (захист від радіації) і чому він небезпечний біля поверхні Землі?

**Варіант 2 формулювання вторинних запитань.** Як ми використовуємо газ X ( $O_2$ )? Які реакції розкладу використовують для одержання газу X ( $O_2$ ) у промислових умовах та в лабораторії?

**Діяльність.** Оберіть одну лабораторну реакцію (наприклад, розклад  $KMnO_4$  або  $H_2O_2$ ) і обґрунтуйте її вибір (наприклад, безпека, швидкість, доступність). Запишіть рівняння реакції.

**Варіант 3 формулювання вторинних запитань.** Якщо необхідно транспортувати 100 моль цього газу X ( $O_2$ ) за нормальних умов, який об'єм він займатиме?

**Діяльність.** Використовуючи молярний об'єм газів (параграф 13), проведіть необхідні обчислення. Сформулюйте правила безпеки при роботі з газом X ( $O_2$ ) у лабораторії, урахувавши його здатність підтримувати горіння.

Реалізація діяльнісного підходу, виконуючи подібні завдання, відбувається під час самостійного «розслідування» учнями суперечливого характеру кисню та озону, самостійного формулювання запитань до змісту підручника (що?, як?, чому?), виконання обчислень та узагальнення власних практичних висновків.

**Проблемне навчання** – пошук способів вирішення учнями реальних життєвих проблем за допомогою навчальної діяльності, що відбувається навколо проблемної ситуації, розмірковування над нею у невеликих групах, діяльність яких фасилітується вчителем. Проблемне навчання є різновидом навчання на основі учнівських запитів [4, с.42].

Розглянемо приклад завдання для учнів під час вивчення теми «Водень. Одержання, хімічні властивості, застосування» (параграф 15-16 підручника «Хімія. 8 клас» авторів О. Григорович та О. Недоруб).

**Приклад 4.** «Загадка невидимого вибуху» (формулювання проблемної ситуації).

На невеликому хімічному складі стався вибух після того, як лаборант необережно змішав певні речовини, що виділяють газ. Не було виявлено жодних слідів сажі чи жовтого полум'я. Ви – команда слідчих. Вам потрібно ідентифікувати вибухонебезпечний газ та джерело його виділення.

Орієнтовний приклад пошуку рішення проблемної ситуації.

1. На основі зовнішніх ознак («немає сажі, вибух») визначте, який газ міг спричинити вибух. Обґрунтуйте свою відповідь, описавши реакцію горіння цього газу.

2. Підберіть мінімум два приклади взаємодії речовин (кислота + метал; вода + активний метал), що могли бути необережно змішані лаборантом, і запишіть відповідні рівняння хімічних реакцій.

3. Складіть інструкцію для працівників складу щодо зберігання цих реактивів, щоб уникнути їхнього контакту в майбутньому, використовуючи знання про фізичні та хімічні властивості газу (наприклад, чи легший він за повітря).

Діяльнісний підхід, під час виконання подібних завдань, реалізується через самостійне застосування учнями знань про властивості водню (безбарвне горіння, вибухонебезпечність «гримучого газу») для вирішення проблемної ситуації під час «розслідування» хімічної аварії. Ключова вимога до вчителя під час реалізації проблемного навчання – створення і підтримка навчального середовища, де учень самостійно визначає, що потрібно вивчити для вирішення проблеми. Учитель має бути не «постачальником знань», а фасилітатором самостійного навчання.

Аналізуючи доцільність діяльнісного підходу в навчанні хімії, варто виокремити його переваги та певні бар'єри. Серед переваг виокремлюємо такі:

- забезпечення гармонійного та цілісного розвитку дитини;
- організація групової діяльності учнів з різним рівнем здібностей;
- застосування більш широкої інформаційної складової;
- одержання учнями інтелектуального досвіду як результату практичної діяльності;
- забезпечення мотивації до навчання в учнів, через пошук способів рішень практичних завдань;
- розвиток навичок соціальної взаємодії та взаємонавчання, власних, індивідуальних когнітивних і мовних навиків, творчої активності кожної дитини.

Серед бар'єрів щодо організації діяльнісного підходу на уроках можна окреслити наступні: складно організувати таку роботу в класно-урочному форматі, оскільки потрібно більше часу для виконання завдань; збільшується час на підготовку вчителем такого уроку; потрібна впевненість і уміння вчителя вирішувати питання підтримки дисципліни; має бути готовність до взаємодії між учителями різних предметів для розробки цікавих інтегрованих завдань.

**Висновки.** Реалізація діяльнісного підходу кардинально змінює роль учителя. Він стає організатором освітнього середовища, а не єдиним джерелом інформації. Для успішної роботи на уроках хімії рекомендую:

1. Формулювати очікувані результати через дії учнів: «аналізують», «розробляють», «доводять».
2. Замість готових відповідей використовувати техніку навідних запитань.
3. Починати нові теми з проблемних завдань або несподіваних фактів.
4. Завжди включати у структуру уроку етап рефлексії («що ми робили?», «чому ми це робили саме так?»).
5. Оцінювати не лише правильну відповідь, а й сам процес діяльності, якість співпраці та логіку мислення.

#### **Список використаних джерел**

1. Буйдіна Олена. Діяльнісний підхід як умова реалізації змісту шкільної природничої освіти. URL: <https://surl.li/afzdvg>
2. Гура Тетяна, Рома Оксана. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. URL : <https://znayshov.com/FR/16166/714-26-40.pdf>
3. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://surl.li/sbkccct>
4. Рейчел Паркер, Бо Ст'єрне Томсен. Діяльнісний підхід у школі. URL: [https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/tp-at-school\\_ukranian\\_version.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/dx1copjh/tp-at-school_ukranian_version.pdf)

**Минтус Оксана Іванівна,**

викладач вищої категорії

КЗ Сумської обласної ради «Шосткинське вище професійне училище»

Сумської області

## **ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГА ПТНЗ**

**Анотація.** У статті розглядаються можливості використання сервісів штучного інтелекту (далі – ШІ) – технології, що імітує інтелектуальні функції людини для аналізу даних, генерації текстів і мультимедійного контенту – у методичній діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти – системи навчання, спрямованої на набуття професійних знань і навичок. Акцентовано увагу на ключових напрямках застосування ШІ: створення навчально-методичних матеріалів, автоматизація рутинних завдань, підготовка інтерактивного контенту – матеріалів, що передбачають активну участь здобувачів освіти. Висвітлено інструменти, які можуть бути використані у методичній роботі та підвищенні цифрової компетентності педагогів. Наголошено на необхідності формування цифрової грамотності педагогів та дотримання принципів академічної доброчесності при використанні технологій штучного інтелекту.

**Ключові слова:** штучний інтелект, методична діяльність, професійна освіта, педагогічні працівники, інтерактивний контент.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах цифрової трансформації освіти методична діяльність – система заходів з планування, розроблення та вдосконалення навчально-методичних матеріалів – дедалі більше потребує використання інноваційних технологій, зокрема сервісів ШІ. Зростає потреба у створенні якісних навчально-методичних матеріалів, адаптованих до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, а також у підвищенні ефективності організаційно-методичної роботи педагогічних працівників.

Разом з тим, значний обсяг рутинних завдань та обмежений час педагогічних працівників ускладнюють процес розробки сучасного дидактичного забезпечення. Це актуалізує необхідність пошуку інструментів, здатних підвищити продуктивність методичної діяльності та інтерактивність освітнього процесу. Одним із таких інструментів виступають сервіси ШІ, проте їх використання вимагає обґрунтованого підходу, формування цифрової грамотності та дотримання принципів академічної доброчесності.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема використання ШІ у методичній діяльності педагога все частіше стає предметом наукових досліджень. У працях вітчизняних і зарубіжних авторів акцентується увага на можливостях ШІ у створенні освітніх матеріалів, автоматизації оцінювання знань, формуванні індивідуальних освітніх траєкторій [3]. Дослідники наголошують, що інтеграція ШІ у діяльність педагогів сприяє підвищенню якості навчання, формуванню критичного мислення та цифрової компетентності здобувачів освіти [6].

Вивченням проблем і можливостей застосування ШІ у методичній діяльності педагогів займаються як українські, так і зарубіжні науковці. В Україні питання впровадження ШІ у методичну роботу педагогів активно досліджують науковці Інституту цифровізації освіти НАПН України, зокрема Майя Мар'єнко та Валентина Коваленко, які аналізують напрями цифрової трансформації освіти й можливості використання інтелектуальних технологій у професійній діяльності педагогів. До цього кола досліджень належать також О. Самойленко, О. Ступак, М. Юзик та інші вітчизняні автори, що вивчають застосування генеративного ШІ у створенні дидактичних матеріалів, тестів, інструкцій, методичних рекомендацій та інших ресурсів для педагогічної роботи, а також досліджують ризики, пов'язані з академічною доброчесністю та якістю контенту.

Серед провідних зарубіжних дослідників варто відзначити Роуз Лакін (Rose Luckin, University College London), яка досліджує педагогічний і етичний потенціал ШІ; Вінсента Алевена (Vincent Alevan)

та Кеннета Коєдінгера (Kenneth R. Koedinger) з Carnegie Mellon University, які розробляють інтелектуальні навчальні системи та адаптивні моделі навчання; Крістину Конаті (Cristina Conati, University of British Columbia), що досліджує персоналізацію навчання із застосуванням емоційно чутливих моделей.

Значна увага приділяється питанням створення інтерактивного контенту, розвитку дистанційної та змішаної освіти, що особливо актуально в умовах глобальних викликів. Разом з тим, науковці підкреслюють необхідність критичного ставлення до результатів роботи ШІ та дотримання етичних принципів використання цифрових інструментів. Незважаючи на наявність публікацій у цій сфері, проблема системного застосування сервісів ШІ в методичній діяльності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти потребує подальшого дослідження, оскільки саме методична робота є ключовою ланкою у забезпеченні ефективності освітнього процесу.

**Мета статті** – проаналізувати можливості використання сервісів ШІ в методичній діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти та визначити перспективи їх застосування для підвищення ефективності освітнього процесу.

**Виклад матеріалу.** Одним із ключових напрямів є створення методичних і навчальних матеріалів за допомогою сервісів ШІ. Завдяки інструментам, які здатні автоматично генерувати тексти, педагог може значно скоротити час на підготовку конспектів уроків, навчальних програм, робочих навчальних планів, тестових завдань, дидактичних вправ тощо [1]. Наприклад, платформа на кшталт ChatGPT не лише допомагає швидко сформулювати текстові матеріали, а й оптимізувати їхню структуру, зробити контент більш доступним і зрозумілим для здобувачів освіти.

*Автоматизація рутинних процесів.* Методична діяльність педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти охоплює значний обсяг адміністративних і аналітичних завдань: підготовку звітів, складання характеристик, анкет, ведення методичної документації, розроблення навчально-методичних матеріалів [1]. Використання сервісів ШІ в цьому контексті відкриває широкі можливості для оптимізації рутинних процесів і підвищення ефективності методичної роботи. Завдяки інструментам ШІ педагоги можуть автоматизувати створення текстових документів, узагальнення даних, аналіз результатів опитувань, підготовку звітів і довідкових матеріалів. Це, своєю чергою, звільняє час для творчої діяльності, розроблення інноваційних методичних продуктів та вдосконалення педагогічної практики.

Крім того, сервіси ШІ ефективно застосовуються під час створення дидактичних матеріалів – презентацій, інфографіки, відео- та інтерактивних ресурсів, що значно підвищує якість подачі навчального контенту та сприяє візуалізації складних тем.

*Створення інтерактивного навчального контенту.* Сервіси ШІ надають можливості для швидкого створення інтерактивних вправ, кросвордів, тестів, вікторин, які сприяють підвищенню зацікавленості здобувачів освіти і мотивації до навчання. Це особливо актуально у навчанні з використанням дистанційних технологій та змішаних формах навчання, коли необхідно підтримувати активність здобувачів освіти на відстані [6]. Інтерактивний контент також сприяє розвитку критичного мислення, формує навички самостійного навчання, що є необхідним компонентом сучасної професійної (професійно-технічної) освіти [2].

*Досвід упровадження ШІ у КЗ СОР «Шосткинське вище професійне училище».* У КЗ СОР «Шосткинське вище професійне училище» активно впроваджуються сучасні сервіси ШІ з метою підвищення ефективності методичної роботи, модернізації освітнього процесу та розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників. Застосування технологій ШІ сприяє автоматизації рутинних завдань, створенню якісного контенту та впровадженню інноваційних підходів до організації навчання.

Найчастіше педагоги у своїй методичній діяльності використовують такі сервіси:

**ChatGPT** – універсальний інструмент для генерації текстових матеріалів. Педагоги застосовують його для створення пояснювальних текстів до уроків, складання планів занять, формулювання контрольних та тестових запитань, розроблення методичних рекомендацій і

сценаріїв інтерактивних заходів. Завдяки функції адаптації стилю тексту ChatGPT допомагає педагогам готувати матеріали для здобувачів освіти різного рівня підготовки, а також створювати описові або аналітичні тексти для публікацій, звітів і конкурсних матеріалів.

**Canva з інтегрованими інструментами ШІ** – застосовується для створення візуального освітнього контенту: презентацій, плакатів, банерів, інфографік, електронних посібників, інтерактивних квестів тощо. Завдяки функції Magic Write педагоги швидко формують текстові блоки для слайдів, а Text to Image дозволяє генерувати ілюстрації за описом, що значно економить час і розширює творчі можливості під час підготовки навчальних матеріалів (див. Рис.1, Рис.2).

**Copilot (Microsoft Copilot)** – інструмент, інтегрований у середовище Microsoft 365, який допомагає структурувати методичні документи, оптимізувати текстові матеріали, створювати шаблони звітів, характеристик, навчальних програм, аналітичних довідок. Copilot активно використовується під час планування навчального процесу, аналізу педагогічної діяльності, складання презентацій, підготовки атестаційних матеріалів, а також для створення ідей інтерактивних вправ, що підвищують залученість здобувачів освіти.

**Lumen5** – платформа, яка автоматично перетворює текстовий матеріал у відеоконтент, що дає змогу педагогам оперативної створювати навчальні відео, короткі пояснювальні ролики, відеопрезентації та інформаційні кліпи. Цей інструмент особливо корисний для популяризації професій, створення відеоінструкцій з виробничого навчання, демонстрації технологічних процесів і виготовлення промороликів до конкурсів чи методичних заходів (див. Рис.3, Рис.4).

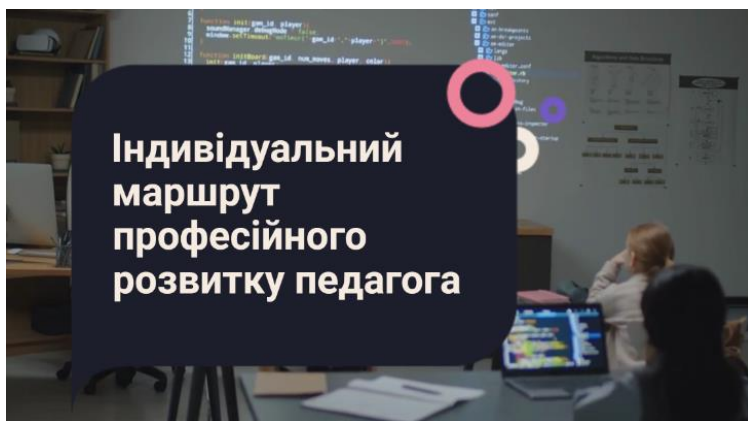
Крім того, у закладі застосовуються додаткові інструменти ШІ, такі як **Kahoot з генерацією запитань ШІ**, **Tome AI** (для створення презентацій нового формату), **Gamma App** (для побудови інтерактивних сторітелінгових матеріалів) та **Adobe Express AI** – для оформлення навчальних постерів і візуальних проєктів.



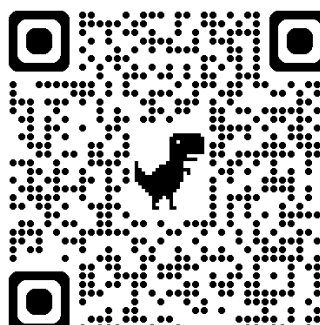
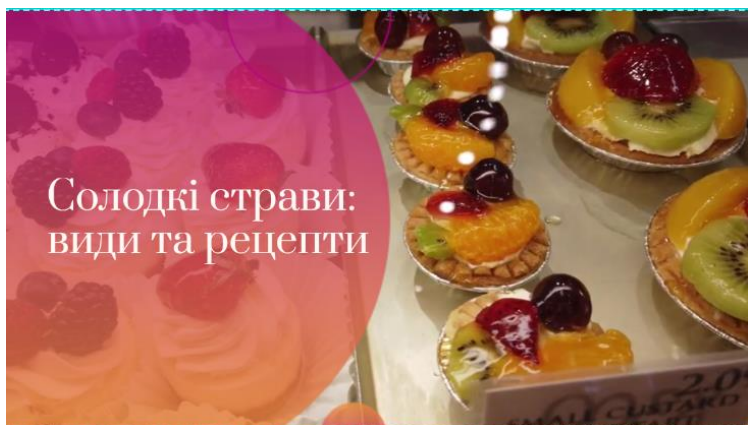
Рис.1. Інтерактивний плакат «Модуль «Футбол». Сучасний уроку з фізичної культури



Рис.2. Інтерактивна презентація «Квест. Солодка механіка: відгадай, знайди, використай»



**Рис.3. Відеоролик «Індивідуальний маршрут професійного розвитку педагога»**



**Рис.4. Відеоролик «Солодкі страви: види та рецепти»**

Завдяки системному підходу до впровадження ШІ-сервісів, педагоги училища не лише підвищують якість методичної роботи, а й формують у здобувачів освіти сучасне бачення використання цифрових технологій у професійній діяльності. Це сприяє створенню інноваційного освітнього середовища, у якому ШІ виступає надійним помічником педагога, а не заміною його творчої та аналітичної ролі.

*Формування цифрової компетентності педагогів.* Важливою складовою є підвищення цифрової компетентності педагогів: педагоги долучаються до тренінгів, майстер-класів із використання інструментів ШІ, що дозволяє педагогам більш упевнено застосовувати їх у методичній практиці. Значну роль у цьому процесі відіграє «Школа розвитку ІТ-компетентності» НМЦ ПТО у Сумській області, діяльність якої спрямована на формування у педагогічних працівників навичок ефективного використання сучасних цифрових сервісів, зокрема технологій ШІ, у методичній діяльності. Педагогічні працівники активно долучаються до навчання в межах роботи Школи, беруть участь у практичних заняттях, вебінарах, обміні досвідом і презентаціях успішних кейсів упровадження ШІ в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Таким чином, досвід КЗ СОР «Шосткинське ВПУ» демонструє, що системне використання сервісів ШІ сприяє оптимізації рутинної роботи педагогів, підвищує якість навчально-методичного забезпечення та розширює можливості для розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти.

*Виклики та етичні аспекти.* Важливо пам'ятати, що використання ШІ має супроводжуватися критичним ставленням до отриманих результатів, контролем якості матеріалів та дотриманням академічної доброчесності. Педагогічні працівники повинні уникати сліпого

довір'я до автоматично згенерованих текстів, коректно перевіряти інформацію, адаптувати матеріали до конкретних навчальних ситуацій [4].

**Висновки.** Використання технологій ШІ у методичній діяльності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти стає одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації суспільства. Інтеграція ШІ у методичну роботу сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, оптимізації підготовки навчально-методичних матеріалів, створенню інтерактивного та візуально привабливого контенту, що значно розширює можливості викладача в організації навчання.

ШІ-сервіси дозволяють педагогам економити час на виконанні рутинних завдань, зосереджуючись на творчій і дослідницькій складовій методичної роботи. Використання таких інструментів, як ChatGPT, Canva з елементами ШІ, Copilot, Lumen5 та інших платформ, сприяє підвищенню рівня цифрової компетентності, розвитку навичок критичного мислення, аналітичного опрацювання інформації та формуванню культури ефективного використання сучасних технологій.

Разом з тим, впровадження ШІ потребує усвідомленого і відповідального підходу. Важливо, щоб педагоги не лише користувалися перевагами ШІ, а й розуміли межі його застосування, оцінювали достовірність і коректність отриманих результатів, дотримувалися принципів академічної доброчесності та авторського права. Це дозволяє зберегти наукову етику, педагогічну культуру й формувати приклад відповідального цифрового громадянина для здобувачів освіти.

Отже, ШІ виступає не просто технічним помічником, а потужним інструментом розвитку сучасного педагога, який здатний поєднувати традиційні цінності освіти з інноваційними підходами. Його використання у методичній діяльності педагогів ПТНЗ відкриває широкі перспективи для підвищення якості освіти, створення нових форматів взаємодії з учнями та формування конкурентоспроможного освітнього середовища, здатного відповідати викликам цифрової епохи.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева О. О., Коваленко С. В. Штучний інтелект у професійній діяльності педагога. Київ : Наукова думка, 2023. 152 с.
2. Биков В. Ю., Шишкіна М. П. Цифрові технології та їх використання в освіті. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. 224 с.
3. Візнюк І. Використання штучного інтелекту в освіті. / Візнюк І., Буглай Н. та ін., *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 2023.
4. Єршова Т. В. Штучний інтелект у професійній підготовці педагогічних працівників: можливості та виклики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. № 4(90). С. 123–135.
5. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та перспективи. *Наукові праці ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*, 2023.
6. Науменко М., Паламар С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення академічної доброчесності. *Освітній дискурс*, 2024.

**Міньковська Тетяна Вікторівна,**

вихователь спеціаліст

Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №1 «Ромашка»

Сумської міської ради

## **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті окреслено проблему збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку та охарактеризовано особливості здоров'я здоров'язбережувальних технологій, які залучені у роботу закладів дошкільної освіти..

**Ключові слова:** дошкільник, здоров'я, здоров'язбережувальні технології, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Реалізація завдань сучасної дошкільної освіти щодо становлення здорової особистості через формування навичок здорового способу життя та набуття здоров'язбережувальної компетентності дошкільнятами, потребує опанування та застосування у педагогічну діяльність вихователів нових форм, методів та технологій зорієнтованих на збереження здоров'я дітей дошкільного віку у процесі організації та здійснення освітньої діяльності.

Наразі існує велика кількість здоров'язбережувальних технологій, які можуть бути задіяні у закладах дошкільної освіти в організації освітньої діяльності дошкільників. Тому перед педагогами дошкільної освіти стоїть питання вибору найбільш доцільних, ефективних, оптимальних для своїх вихованців здоров'язбережувальних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема впровадження здоров'язбережувальних технологій, у зв'язку зі своєю актуальністю, широко представлена у сучасних дослідженнях українських та зарубіжних вчених. Зокрема, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Івахно, В. Оржеховська та інші досліджували поняття і класифікацію здоров'язбережувальних технологій; авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова та інші.

Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку стали предметом наукових досліджень Г. Григоренко, Н. Денисенко, Ю. Коваленко, Н. Маковецької та ін. Проте питання застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі дітей дошкільного віку потребує подальшого вивчення.

**Мета статті.** Обґрунтування необхідності впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітній процес закладу дошкільної освіти та характеристика їх особливостей.

**Виклад основного змісту.** Вибір тієї чи іншої здоров'язбережувальної технології залежить передусім від потреб дітей, який визначається відповідними характеристиками рівня фізичного та психічного здоров'я, обізнаності у проблемі та професійної майстерності вихователя, і з рештою, від завдань, які планує розв'язати заклад дошкільної освіти у контексті реалізації завдань Базового компоненту компонента дошкільної освіти [1] та визначених освітніх програм розвитку дошкільників.

За Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні фізична життєва компетентність пов'язана зі станом здоров'я, руховою активністю, будовою тіла, зовнішністю, роботою організму, м'язовою та предметно-практичною активністю [1]. Тому у Сумському закладі дошкільної освіти (ясла-садок) №1 «Ромашка» Сумської міської ради застосовуються різні форми організації здоров'язбережувальної роботи з дошкільнятами. Такими формами стали:

- фізкультурні заняття,
- самостійна діяльність дітей,
- рухливі ігри,
- ранкова гімнастика (традиційна, дихальна, звукова),
- рухливо-оздоровчі фізкультхвилинки,
- фізичні вправи після денного сну,
- фізичні вправи в поєднанні з загартовуючими процедурами,
- фізкультурні прогулянки (на території закладу, в парк),
- фізкультурні дозвілля,
- спортивні свята.

Для вирішення основних завдань щодо фізичного розвитку дошкільників, збереження та зміцнення їх здоров'я дошкільний заклад повинен звернутися до питання залучення різних, як стандартних, так і нестандартних здоров'язбережувальних технологій в практиці роботи з дітьми.

На сьогодні в дошкільних закладах склалася ціла система здоров'язбережувальних технологій, які практично реалізуються в здоров'язбережувальній роботі з дітьми.

**Здоров'язбережувальні технології у дошкільній освіті** – технології, спрямовані на рішення пріоритетне завдання сучасного дошкільної освіти-завдання збереження, підтримки та збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в дитячому садку: дітей, педагогів і батьків [2, с.14].

**Метою здоров'язбережувальних технологій у дошкільній освіті є** забезпечення високого рівня реального здоров'я вихованця дитячого саду і виховання валеологічної культури як сукупності свідомого ставлення дитини до здоров'я і життя людини, знань про здоров'я і умінь оберігати, підтримувати і зберігати його, валеологічної компетентності, що дозволяє дошкільнятам самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя і безпечної поведінки, завдання, пов'язані з наданням елементарної медичної, психологічної самопомоги і допомоги [5, с. 17].

Зважаючи на це, є ряд важливих завдань, які необхідно реалізувати у процесі організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку:

- створення сприятливих умов для рухово-оздоровчого простору;
- впровадження і використання в процесі фізичного розвитку дитини інноваційних технологій сучасності;
- організація фізкультурно-оздоровчої роботи на основі здоров'язбережувальних технологій.

Реалізація окреслених завдань ставить перед вихователями питання щодо визначення кола ефективних та доречних технологій у оздоровчому процесі дошкільників. Педагоги нашого закладу схиляються до думки щодо розподілу здоров'язбережувальних технологій за такими групами:

1. Технології збереження та стимулювання здоров'я, які сприяють запобіганню стану перевтоплення та інших дезадапційних станів. До таких технологій відносяться психологічні етюди, динамічні паузи, фізкультхвилинки, гімнастики: пальчикова, для очей, дихальна та інші.

2. Корекційні технології. До них відносимо: казкотерапію, музикотерапію, пісочну терапію, кольоротерапію, арт-терапію тощо.

3. Технології навчання здоровому способу життя: різні види масажу, самомасажу, ігротерапія, проблемно-ігрові методики тощо [4, с. 69 ].

Зважаючи на різноаспектність здоров'язбережувальних технологій ми активно використовуємо максимально доступні, ефективні та цікаві технології у роботі з дітьми з фізичного виховання та збереження здоров'я дошкільнят. Так, завжди доречним і корисним є усі доступні *різновиди масажу*. Серед яких активно застосовуємо пальчиковий масаж, масажі стоп ніг з природним матеріалом: каштанами, шишками, горіхами та самомасаж. Такі масажі дітям подобається виконувати під вірші або музику.

Також цікавими для дітей та корисними щодо зміцнення м'язів стопи і гомілки і мають позитивний вплив на формування стопи у дітей є *вправи на «доріжці здоров'я»*, які зміцнюють суглоби, масажують стопи, попереджують виникнення плоскостопості, загартовують, удосконалюють точність довільних рухів. Ця робота проводиться в нашому закладі дошкільної освіти систематично. До виготовлення «доріжок здоров'я» з задоволенням долучаються і батьки наших вихованців.

Збереження здоров'я дітей дошкільного віку потребує активного задіявання у освітніх процес різного виду гімнастики. Насамперед, ранкову гімнастику, гімнастику для очей та дихальну. Особливого значення у процесі психологічної підтримки дітей в сьогоднішніх умовах воєнного стану набули дихальні гімнастики. Для стабілізації психічного стану дітей та формування у них навичок правильного дихання проводимо різноманітні дихальні вправи. Цікавими для дітей є вправи *дихальної гімнастики* з ігровими посібниками. Подобуються малюкам дихальні вправи, які для них здаються складними, з елементами гри. Наші малюки з задоволенням виконують такі ігри

на дихання: «Гарячий чай», «Човники», «Літаючі кульки», «Вітрячки», «Вітерець», «Мильні бульки» та інші. У процесі виконання таких ігрових вправ діти вчаться регулювати його, свідомо керувати ним. Також дихальні вправи застосовуємо у різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи.

Щоденно застосовуємо для активного розвитку дошкільників в контексті зміцнення здоров'я *пальчикову гімнастику*, яка активізує енергетичні точки та розвиває дрібну моторику рук. Така гімнастика рекомендується всім дітям, особливо з мовними проблемами. Проводимо її в будь-який зручний час.

Щоранку проводимо *ранкову гімнастику*. Це комплекс вправ, який налаштовує, заряджає весь організм дитини позитивною енергією і бадьорістю на весь день. Вона сприяє усуненню деяких наслідків сну, збільшення тонуусу нервової системи, розвитку фізичних якостей та здібностей, закріпленню рухових навичок. Ранкову гімнастику проводимо вранці за сприятливої погоди на свіжому повітрі або у приміщенні. Її тривалість від 6 до 12 хвилин в залежності від віку дітей. Дуже цікавими для дітей є комплекси вправ з віршованим супроводом: «Павучок», «Біля річки», «Квіти» та інші. За необхідності проводимо ранкову гімнастику під музичний супровід.

Включаємо в освітній процес і *динамічні паузи*, у яких задіюємо різні руханки. Зокрема руханки тематичного характеру.

Значну увагу у роботі з дітьми приділяємо корекційним технологіям терапевтичного спрямування. Активно застосовуємо у освітньому процесі дошкільників *пісочну терапію* [6]. Так, щоб зняти нервово-психічне напруження, забезпечити психологічний комфорт дітей, впродовж дня проводимо пісочну терапію. Для урізноманітнення занять використовуємо кольоровий пісок.

Захоплюючою для дітей стала *сміхотерапія* – технологія терапевтичного спрямування, яка базується на принципі, що «Сміх – це здоров'я». Сміх як важливий спосіб дихання, діє легеням можливість повністю звільнитися від повітря, знижує частоту ритму серця, нормалізує артеріальний тиск, викликає позитивні емоції.

Інтегрований підхід до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників та збереження їх здоров'я реалізуємо у процесі використання такої здоров'язбережувальної технології як *арттерапія*, яку здійснюємо через малювання та ліплення. Так, вдало інтегрується арттерапія зі змістом освітньої діяльності дітей дошкільного віку за освітньою програмою, яка реалізується в дошкільному закладі.

Ефективною у процесі збереження здоров'я дітей та зручною у роботі з дітьми, як показує практика, є *релаксація*, яка запобігає розвитку неврозів та нервово-емоційній перевтомі. Розслабляючи м'язи, можна вільно змінювати емоційний стан дітей, знімати почуття страху, тривоги, хвилювання. В будь-якому зручному приміщенні, в залежності від стану дітей і цілей, педагог визначає інтенсивність технології для всіх вікових груп. У своїй практиці активно застосовуємо казкову релаксацію, яка передбачає читання, прослуховування та різноманітну нетрадиційну роботу з казками та релаксація музикою, яка передбачає слухання звуків природи, птахів, відповідних музичних творів, зокрема, спокійну класичну музику.

Варто зазначити, що звукотерапія корисна тим, що від природних звуків (шум води, дощу, вітру, спів птахів) дитина відчуває в собі підйом духовних і фізичних сил, творчого потенціалу.

Системно використовувані в комплексі здоров'язбережувальні технології різних груп, в результаті формують у дитини стійку мотивацію на здоровий спосіб життя та підтримують і зберігають її здоров'я.

**Висновки.** Отже, вважаємо важливим і надзвичайно необхідним у розвитку дітей дошкільного віку задіявання здоров'язбережувальних технологій. З огляду на це одним із пріоритетних напрямків роботи закладу дошкільної освіти повинно бути збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, формування практичних навичок здорового способу життя дошкільнят, активної життєвої позиції щодо власного життя і власної безпеки.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція) / О.М. Баср, О.К. Безсонова, О.Г. Брежнєва, Н.В. Гариш, Л.П. Загородня та ін. Наук. керівн. Т.О. Піроженко. Київ, 2021, 37 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 12.01.2026).
2. Богінч О.Л., Левінець Н.В., Петрова Ж.Г. Створення здоров'язберігаючих технологій в дошкільному навчальному закладі. *Сучасні технології в дошкільній освіті України* / Упорядник І.І. Загарницька. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 14-25.
3. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок. Київ: Просвіта, 2017. 246 с.
4. Гаращенко Л. В. Здоров'язбережувальні методики виховання у фізкультурно-оздоровчому процесі сучасного дошкільного закладу. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Випуск 1 (44). 2011. С. 67-71.
5. Григоренко Г.І. Денисенко Н.Ф., Коваленко Ю.О., Маковецька Н.В. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку: навч. посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2016. 116 с.
6. Пісочна терапія в роботі з дошкільниками / Упоряд. Л.А. Шик, Н. І. Дикань, О.М. Гладченко, Ю.М. Черкасова. Харків, Вид. група «Основа», 2010. 127с.

**Назаренко Наталія Анатоліївна,**  
викладач професійно-теоретичної підготовки II категорії  
ДНЗ «Сумський хіміко-технологічний центр професійно-технічної освіти»

## **ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** У статті розглядаються різні форми інфографіки, методи її використання на етапах уроку та педагогічні ефекти, зокрема підвищення пізнавальної активності й розвиток критичного мислення здобувачів освіти. Обґрунтовано доцільність використання інфографіки як засобу оптимізації навчального матеріалу на заняттях професійно-теоретичної підготовки.

**Ключові слова:** інфографіка, візуалізація навчального матеріалу, професійно-теоретична підготовка, оптимізація освітнього процесу, наочність, візуальні засоби навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасна система професійної освіти вимагає від педагогів пошуку ефективних методів подання теоретичного матеріалу в доступній, наочній та структурованій формі. Традиційні форми подачі теоретичних знань не завжди відповідають когнітивним особливостям сучасних здобувачів освіти, які функціонують у візуально насиченому інформаційному середовищі. Це зумовлює потребу у впровадженні в освітній процес інноваційних візуальних засобів, зокрема інфографіки, яка сприяє оптимізації змісту, активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

**Аналіз останніх публікацій.** Питання використання візуальних технологій в освітньому процесі розглядали у своїх працях Н. Морзе, О. Пометун, І. Підласий, Г. Селевко, які наголошують на значенні інноваційних засобів для активізації пізнавальної діяльності студентів. Окремі аспекти застосування інфографіки у педагогіці висвітлено у працях Т. Коваль, С. Кузьмінської, Л. Романюк. Однак питання її використання саме у професійно-теоретичній підготовці залишається недостатньо дослідженим, що й визначає актуальність обраної теми.

У наукових працях багатьох учених розкрито важливість використання інфографіки в освітньому процесі (Н. Архіпова, О. Барн, О. Бірельська, Н. Морзе). Практичні напрями застосування інфографіки в освіті розкривають І. Іванченко, М. Разорьонова, Л. Панченко [3, с 2-

**Мета статті** – розкрити можливості інфографіки як засобу оптимізації навчального матеріалу на заняттях професійно-теоретичної підготовки та визначити напрями її ефективного використання у процесі викладання спеціальних дисциплін.

Сучасні здобувачі освіти є представниками цифрового покоління, яке функціонує в умовах інтенсивного інформаційного обміну та домінування візуального контенту. Вони краще сприймають структуровану, лаконічно подану та візуально оформлену інформацію. У зв'язку з цим завдання педагога полягає не лише в передачі навчального матеріалу, а й у забезпеченні його наочності, логічної структурованості та доступності. Саме візуалізація сприяє оптимізації освітнього процесу та підвищенню ефективності навчання. Одним із дієвих засобів такої візуалізації є інфографіка.

На основі аналізу наукових джерел ми дійшли висновку, що інфографіку можна розглядати як візуальне подання даних із використанням графіки з метою зробити інформацію більш зрозумілою та наочною.

Інфографіка – це візуальний спосіб представлення даних, інформації або знань, який поєднує текст, зображення, графіки, символи й ілюстрації для ефективного та зрозумілого донесення ідей до аудиторії. Вона допомагає швидко сприймати складні концепції, структуруючи інформацію у вигляді зрозумілих візуальних форм [2].

Візуальне представлення навчального матеріалу дозволяє студентам краще засвоювати знання, подавати складні дані у спрощеній формі, розвивати візуальне мислення та підвищувати зацікавленість у навчанні.

У системі сучасної освіти інфографіка виступає як сучасний дидактичний інструмент, що сприяє:

- оптимізації навчального матеріалу;
- підвищенню якості сприйняття та запам'ятовування;
- активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- розвитку вмінь систематизувати, аналізувати й презентувати інформацію.

У результаті аналізу статей та матеріалів у мережі Інтернет нами виокремлено п'ять основних типів інфографіки:

1. Статистична інфографіка. Візуалізує дані, статистику та ключові показники за допомогою графіків, таблиць і діаграм.
2. Хронологічна інфографіка. Ілюструє послідовність подій, наприклад, історичні події чи етапи проєкту.
3. Процесна інфографіка. Показує алгоритми, робочі процеси або послідовності дій.
4. Порівняльна інфографіка. Використовується для порівняння різних категорій чи варіантів.
5. Інтерактивна інфографіка. Дає можливість користувачам взаємодіяти з контентом через натискання чи наведення. [1]

У своїй педагогічній діяльності в ДНЗ «Сумському хіміко-технологічному центрі ПТО» часто використовуємо різні засоби візуалізації, зокрема презентації, інтерактивні аркуші, ментальні карти, відеоуроки, діаграми та онлайн-дошки. Серед усіх цих інструментів особливо ефективним у нашій практиці вважаємо використання інфографіки. Вона дає змогу не лише представити матеріал у привабливій формі, а й вибудувати логічну структуру теми, показати взаємозв'язки між поняттями, процесами чи етапами діяльності. Інфографіка допомагає студентам краще сприймати інформацію, швидше запам'ятовувати основне та самостійно аналізувати зміст навчального матеріалу.

Візуалізацію даних можна використовувати на різних етапах уроку, наприклад, як схема процесу, яку учні доповнюють чи відновлюють самостійно під час актуалізації опорних знань. Також на етапі підведення підсумків вивченого. Такий підхід допомагає узагальнити отримані знання, систематизувати ключові поняття та візуально відобразити логічні зв'язки між елементами теми. Наприклад, під час вивчення теми «Критерії підбору сумісних елементів системного блоку» з предмета «Апаратне забезпечення комп'ютера» мною була створена картка-схема «Поетапність

вибору елементів системного блоку» (рис. 1), у якій відображено узагальнення та структурування основних етапів вибору компонентів комп'ютера. Такий візуальний матеріал сприяє кращому засвоєнню інформації, розвитку логічного мислення здобувачів освіти та формуванню практичних навичок застосування отриманих знань.



**Рис 1. Інфографіка «Критерії підбору сумісних елементів системного блоку»**

Найчастіше інфографіку використовуємо на етапі вивчення нового матеріалу, оскільки саме в цей момент виникає потреба у наочному, структурованому поданні складної інформації. Інфографіка дає змогу чітко відобразити логічні зв'язки між поняттями, процесами чи етапами, що значно полегшує сприйняття і розуміння нового змісту. Поєднання текстових, графічних і візуальних елементів сприяє швидшому розумінню взаємозалежностей між компонентами теми, а також ефективнішому запам'ятовуванню основних термінів і закономірностей. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, стимулює їх до обговорення, аналізу та самостійного формулювання висновків.



**Рис.2 Інфографіка «Рекламування сайту»**



**Рис.3 Інфографіка «Види просування сайту»**

Під час вивчення теми «Просування сайту» з навчального предмета «Вебдизайн» інфографіка використовується як ефективний засіб узагальнення й наочного представлення ключових етапів та стратегій SEO-просування. Зокрема, розроблено інфографіку «Основні види просування сайту» (рис. 2, рис. 3), у якій послідовно відображено процес від аналізу цільової аудиторії до оптимізації контенту. Такий візуальний матеріал допомагає здобувачам освіти швидко зрозуміти структуру процесу, усвідомити логіку виконання дій і простежити взаємозв'язок між технічними та творчими аспектами вебпросування. Крім того, використання інфографіки сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню цілісного уявлення про етапи створення й підтримки вебресурсу, а також підвищує мотивацію до практичного застосування здобутих знань під час виконання навчальних проєктів.

**Висновки.** Отже, використання інфографіки у процесі професійно-теоретичної підготовки сприяє оптимізації навчального матеріалу, забезпечує його структурованість і наочність, підвищує рівень пізнавальної активності здобувачів освіти та сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення. Практичний досвід підтверджує ефективність інфографіки як універсального дидактичного інструменту, який може результативно застосовуватися на різних етапах уроку, особливо під час вивчення нового матеріалу. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні методичних рекомендацій щодо створення та впровадження інфографіки з урахуванням специфіки різних професійних дисциплін

#### **Список використаних джерел**

1. Брянцева Г. Інфографіка URL : <https://surl.li/efprgu> (дата звернення: 10.10.25).
2. Панченко Л. Інфографіка в освіті. URL : <https://surl.it/harnch> (дата звернення: 10.10.25).
3. Паршукова Л., Паршуков С. Методика застосування інфографіки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти за стандартами нової української школи. URL: <https://surl.li/yrfexd> .

**Ніколаєнко Михайло Сергійович,**  
старший викладач кафедри ОІТ Сумського ОІППО

### **КОНЦЕПЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБІГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті проаналізовано особливості організації електронного документообігу в умовах сучасного закладу освіти. Окреслено основні кроки його впровадження та визначено провідні цифрові платформи, зокрема Google Workspace for Education і Microsoft 365 Education. Подано практичні рекомендації щодо налаштування системи, навчання працівників і забезпечення належного рівня інформаційної безпеки. Обґрунтовано переваги цифровізації документообігу як інструменту підвищення ефективності управлінських процесів у закладі освіти.

**Ключові слова:** електронний документообіг, освіта, цифровізація, Google Workspace, Microsoft 365, управління, ІКТ.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває можливості для глибоких трансформацій соціальних інститутів загалом і системи державного управління зокрема, оскільки управлінські процеси мають відповідати сучасним темпам життя. У цих умовах впровадження електронного документообігу в освітніх установах стає важливою складовою цифрової трансформації. Традиційна паперова система вже не забезпечує необхідного рівня оперативності, прозорості та екологічної доцільності. Використання ЕДО дає змогу оптимізувати управлінські процедури, пришвидшити погодження документів і підвищити захист інформації. У межах освітніх реформ в Україні та реалізації концепції «Цифрова держава» це сприяє раціональному використанню ресурсів і формуванню єдиного інформаційного середовища закладу освіти.

Перехід від паперових до електронних документів дає змогу:

- скоротити час обробки документів;
- підвищити прозорість управлінських процесів;
- зменшити витрати на друк, архівування та зберігання паперових копій;
- забезпечити дистанційну роботу педагогів і адміністрації.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** В інтернет-просторі представлено значну кількість матеріалів, що висвітлюють питання впровадження електронного документообігу в освітній сфері. На порталі «Всеосвіта» розміщено цикл публікацій щодо використання Google Workspace у школах, зокрема з прикладами автоматизації наказів і складання розкладу. Платформа «InBase» надає аналітичні матеріали стосовно оцінки результативності ЕДО в закладах освіти. Microsoft Education систематично оприлюднює методичні рекомендації з налаштування Microsoft 365 для освітнього середовища. Зазначені ресурси слугують корисною інформаційною базою для керівників закладів освіти та ІТ-спеціалістів.

Проблеми впровадження ЕДО на сучасному етапі у сфері освіти вивчають багато науковців, а саме: І.Застрожнікова, Л.Прокопенко, Т.Тарасенко, Ю. Вітін, Н. Копняк, Г. Корицька, С. Литвинова, Ю. Носенко, С. Пойда, В. Сєдой, О. Сіпачова, І. Сокол, О. Спирін, І. Стромило, М. Шишкіна та багато інших.

Монографія «Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища» присвячена комплексному аналізу процесів інтеграції електронних сервісів, впровадження хмарних технологій та здійснення цифрової трансформації освітнього простору. У праці детально розглядаються теоретичні засади й практичні механізми створення цілісного хмаро орієнтованого середовища, у структурі якого електронний документообіг посідає важливе місце. Автор підкреслює, що сучасне освітнє середовище неможливо уявити без ефективної системи управління електронними документами, яка забезпечує узгодженість інформаційних потоків і прозорість управлінських рішень.

Зокрема, Сергій Пойда розглядає електронний документообіг як невід'ємний компонент хмарної інфраструктури закладу освіти, що сприяє інтеграції різних цифрових сервісів у єдину систему. Науковець обґрунтовує, що впровадження ЕДО забезпечує автоматизацію управлінських і навчально-організаційних процесів, оптимізує обробку інформації та підвищує ефективність використання освітніх ресурсів. У своїх дослідженнях він особливу увагу приділяє моделюванню інформаційних потоків, які циркулюють у межах електронного документообігу, з метою вдосконалення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – викладачами, студентами та адміністрацією закладу.

Крім того, автор демонструє, що електронний документообіг створює умови для розвитку гнучких форм навчання, забезпечує дистанційний доступ до освітніх матеріалів і підтримує академічну мобільність здобувачів освіти. Завдяки використанню хмарних сервісів відбувається спрощення комунікації, прискорення обміну інформацією та формування єдиного цифрового простору закладу. Таким чином, у монографії електронний документообіг постає не лише як технічний інструмент, а як стратегічний чинник модернізації освітнього середовища в умовах цифрової трансформації.

Христина Серєда у статті «Електронний документообіг наукових установ галузі освіти у контексті цифровізації» досліджує механізми впровадження, перешкоди розвитку та сучасні підходи до модернізації електронного документообігу в освітніх установах.

Н.О. Пронь проводить дослідження «Документування в Україні: сучасний стан та напрями наступних досліджень». Розглядає електронний документообіг як частину переходу до інформаційного суспільства, аналізує законодавчі засади та перспективи впровадження в освітній сфері.

**Мета статті** – проаналізувати та обґрунтувати необхідність впровадження електронного документообігу в закладах освіти та розглянути основні його етапи.

Запровадження електронного документообігу в закладах загальної середньої освіти передбачене Інструкцією з діловодства, затвердженою наказом Міністерства освіти і науки України № 676 від 25 червня 2018 року. У цьому нормативному акті визначено основні правила організації та ведення документації в школах. Документ установлює вимоги до оформлення, реєстрації, обліку, зберігання й передавання службових матеріалів. Таким чином, нормативна база створює правові підстави для впровадження та функціонування електронного документообігу в освітніх установах.

Обіг електронних документів здійснюється наступним чином: на сервері організації створюється база даних, доступ до них здійснюється через браузер (як правило, підтримку браузера визначає розробник створеного інтерфейсу). Доступ можливий як через локальну мережу, так і через Інтернет. Далі документи завантажуються у виділені папки, які розподілені відповідно до організаційної структури.

Поступове запровадження повного електронного документообігу у школі в перспективі веде до започаткування електронного документообігу між школою та державними органами.

Зовсім недавно у школах започаткували ведення електронних журналів для учнів, що є першим кроком до запровадження електронного документообігу.

Розглянемо основні етапи впровадження ЕДО в закладі освіти:

### **1. Аналіз потреб і готовності**

На першому етапі слід провести оцінку поточного стану документообігу. Потрібно визначити обсяг документів, рівень цифрової компетентності працівників, наявність технічних ресурсів і потреби у навчанні. Аналіз допомагає зрозуміти, які процеси доцільно автоматизувати першими.

### **2. Вибір платформи**

Із запровадженням дистанційного навчання кожна школа для себе обрала платформу, на якій буде здійснювати дистанційну освіту. Більшість шкіл користуватись або Google Workspace for Education або Microsoft Office 365 Education. Саме на них варто орієнтуватись в першу чергу, оскільки надійність, довговічність, безпечність збереження даних у цих корпорацій значно вища, ніж у будь-яких інших компаній.

Google Workspace забезпечує просту інтеграцію з Chromebooks, автоматичне збереження документів і спільну роботу в реальному часі. Microsoft 365 має потужні інструменти безпеки та підтримує офлайн-доступ. Вибір системи залежить від наявної інфраструктури та бюджету закладу.

### **3. Налаштування процесів**

Після обрання цифрової платформи слід спроектувати чітку структуру каталогів, налаштувати рівні доступу для користувачів, розробити типові шаблони документів і визначити алгоритм їх погодження. Особливу увагу варто приділити уніфікації найбільш уживаних документів — наказів, звітів, заяв та інших службових матеріалів. Стандартизація форм і процедур сприяє впорядкуванню документообігу. Це забезпечує єдність оформлення та спрощує контроль за виконанням управлінських рішень.

### **4. Навчання персоналу**

Навчання педагогічного та адміністративного персоналу є ключовим фактором успіху. Рекомендується проводити семінари, вебінари або створити внутрішні інструкції. Доцільно призначити координатора з цифровізації, який підтримуватиме колег у роботі з ЕДО.

### **5. Тестовий період і перехід**

На завершальному етапі проводиться тестування системи. Під час пілотного періоду можна оцінити зручність користування, швидкість обробки документів та рівень помилок. Після усунення недоліків відбувається повний перехід на електронний формат роботи.

Впровадження ЕДО має низку переваг:

По-перше, це економія часу й ресурсів, адже зменшується потреба у друкуванні та архівуванні документів.

По-друге, покращується контроль виконання завдань, оскільки система дозволяє відстежувати статус кожного документа.

По-третє, зростає прозорість управління та довіра до адміністрації. Крім того, цифрові системи відкривають можливості для аналітики, що дозволяє оптимізувати процеси та підвищити ефективність управління.

**Висновки.** Запровадження електронного документообігу в закладі освіти є значущим етапом на шляху до цифрової модернізації освітньої сфери. Такий процес вимагає комплексного підходу, підвищення цифрової компетентності працівників і забезпечення стабільної технічної підтримки. Результативне впровадження ЕДО сприяє формуванню сучасного освітнього простору, що відповідає актуальним викликам, удосконалює управлінські механізми та підвищує прозорість і ефективність освітнього процесу.

У статті основну увагу зосереджено на використанні освітніх платформ для організації електронного документообігу, однак варто також враховувати існування численних комерційних сервісів. Такі платформи пропонують професійні рішення з розширеним функціоналом і комплексним супроводом, що може забезпечити більш глибоку автоматизацію управлінських процесів.

#### **Список використаних джерел**

1. Застрожнікова І. Електронний документообіг у сфері освіти. Освітній простір, 2020.
2. Електронний документообіг. Лайфхаки від заступника директора. Всеосвіта, 2022. URL: <https://vseosvita.ua>
3. InBase. Електронний документообіг закладу освіти: впровадження, можливості, успішний досвід. 2024.
4. Google Workspace for Education. Official documentation. URL: <https://edu.google.com>
5. Microsoft 365 Education. Official website. URL: <https://www.microsoft.com/education>

**Ніколаєнко Наталія Анатоліївна,**

старша викладачка Відокремленого структурного підрозділу «Сумський фаховий коледж  
Національного університету харчових технологій»

**Ніколаєнко Михайло Сергійович,**

старший викладач кафедри освітніх інформаційних технологій  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## **РОЛЬ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**Анотація.** У статті здійснено комплексний науково-теоретичний аналіз поняття читацької компетенції, її структури, функцій та ролі в системі сучасної освіти. Обґрунтовано значення сформованої читацької компетенції як ключової умови інтелектуального, культурного й громадянського розвитку особистості. Розкрито взаємозв'язок читацької компетенції з критичним мисленням, медіаграмотністю, комунікативними та соціальними навичками. Особливу увагу приділено впливу цифровізації, глобалізаційних процесів і змін освітніх парадигм на характер читання та читацьку діяльність. Окреслено основні педагогічні умови, методи й стратегії формування читацької компетенції здобувачів освіти різних вікових категорій. Стаття може бути корисною для науковців, педагогів, викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти, учителів-словесників, а також усіх, хто досліджує проблеми сучасної освіти та культури читання.

**Ключові слова:** *читацька компетенція, читацька грамотність, критичне мислення, освіта, компетентнісний підхід, літературна освіта, медіаграмотність.*

**Постановка проблеми.** У XXI столітті освіта функціонує в умовах стрімких соціокультурних і технологічних змін, що істотно впливають на характер пізнавальної діяльності людини. Зростання обсягів інформації, поширення цифрових технологій, трансформація комунікативних практик актуалізують проблему не лише доступу до інформації, а й уміння її осмислювати, інтерпретувати, критично оцінювати та застосовувати. У цьому контексті читацька компетенція постає як одна з ключових складових загальної та професійної компетентності особистості.

Читання традиційно розглядалося як базова навичка навчання, однак у сучасній педагогіці воно набуває значно ширшого змісту. Йдеться не просто про техніку читання, а про здатність працювати з різножанровими текстами, розуміти їхній зміст, підтекст і ціннісні смисли, вступати в діалог з автором, співвідносити прочитане з власним досвідом і соціальною реальністю. Саме тому читацька компетенція є фундаментом для формування критичного мислення, мовленнєвої культури, громадянської свідомості та безперервної освіти впродовж життя.

Актуальність дослідження зумовлена також результатами міжнародних досліджень якості освіти, які засвідчують прямий зв'язок між рівнем читацької грамотності та успішністю навчання, соціальною адаптацією й конкурентоспроможністю особистості. Відтак наукове осмислення сутності читацької компетенції та шляхів її формування є важливим завданням сучасної педагогічної науки.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні засади поняття читацької компетенції.

Поняття та сутність читацької компетенції. У сучасному науковому дискурсі поняття «читацька компетенція» [2,3] трактується як інтегрована якість особистості, що охоплює знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід, необхідні для ефективної взаємодії з текстовою інформацією. На відміну від читацької грамотності, яка здебільшого зосереджується на здатності розуміти письмові тексти, читацька компетенція має ширший, багатовимірний характер.

Вона включає когнітивний компонент (знання про типи текстів, жанри, мовні засоби), операційно-діяльнісний (уміння аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати), мотиваційно-ціннісний (потреба в читанні, читацькі інтереси, естетичні смаки) та рефлексивний (усвідомлення власної читацької діяльності, здатність до самооцінки й саморозвитку).

Читацька компетенція в контексті компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід, що лежить в основі сучасних освітніх стандартів, [1, 6, 9] передбачає орієнтацію навчального процесу на результат у вигляді сформованих життєвих і професійних компетентностей. У цьому аспекті читацька компетенція виступає метакомпетентністю, адже вона забезпечує опанування інших галузей знань і видів діяльності.

Здатність працювати з текстами різної складності та спрямованості є необхідною умовою успішного навчання з усіх предметів. Учень або студент із розвинутою читацькою компетенцією легше засвоює навчальний матеріал, ефективніше виконує дослідницькі завдання, здатний до самостійного навчання та професійного зростання.

Структура та компоненти читацької компетенції.

– Когнітивний компонент читацької компетенції охоплює знання про мову, текст, літературний процес, культурний і історичний контексти. Він передбачає розуміння особливостей художніх, наукових, публіцистичних, медійних текстів, уміння розпізнавати авторську позицію, ідейно-тематичне спрямування, жанрові ознаки.

– Діяльнісний компонент пов'язаний з уміннями й навичками роботи з текстом: читати різними видами (ознайомлювальне, вибіркове, аналітичне, критичне читання), ставити запитання до тексту, виділяти головну інформацію, робити висновки, інтерпретувати й оцінювати прочитане. Саме цей компонент забезпечує активний характер читання.

– Мотиваційно-ціннісний компонент визначає ставлення особистості до читання. Він включає інтерес до книги, усвідомлення цінності читання для особистісного розвитку.

сформованість читацьких потреб. Без внутрішньої мотивації навіть високий рівень технічних умінь не гарантує сталого читацького розвитку.

– Рефлексивний компонент передбачає здатність осмислювати власний читацький досвід, аналізувати труднощі, оцінювати результати читання, коригувати власні стратегії роботи з текстом. Він є важливим чинником саморозвитку та безперервної освіти.

Яка роль читацької компетенції в особистісному розвитку? Читацька компетенція відіграє визначальну роль у формуванні інтелектуального потенціалу особистості. [12]. Читання сприяє розвитку мислення, уяви, мовлення, емоційного інтелекту. Через художні тексти людина пізнає різноманіття людських характерів, життєвих ситуацій, моральних виборів, що формує емпатію та ціннісні орієнтири.

Водночас читання є потужним засобом соціалізації. Воно допомагає орієнтуватися в суспільних процесах, усвідомлювати власну громадянську позицію, критично ставитися до інформаційних впливів. Особливо актуальним це є в умовах інформаційних війн та маніпуляцій.

Одним із найважливіших аспектів читацької компетенції є її тісний зв'язок із критичним мисленням. Критичне читання передбачає аналіз достовірності інформації, виявлення прихованих смислів, логічних помилок, маніпулятивних прийомів. Сформована читацька компетенція дає змогу не сприймати текст пасивно, а вступати з ним у діалог.

У сучасному медіапросторі, перенасиченому різноманітною інформацією, уміння критично читати стає необхідною умовою інформаційної безпеки особистості. Саме через розвиток читацької компетенції можливе формування медіаграмотності та відповідального споживання інформації.

Який вплив цифровізації на читацьку компетенцію? Цифровізація освіти та культури читання суттєво змінює способи взаємодії з текстом. [7] Електронні книги, гіпертексти, мультимедійні ресурси розширюють доступ до інформації, водночас створюючи нові виклики. Фрагментарність читання, поверхове сприйняття, зниження концентрації уваги можуть негативно впливати на глибину розуміння тексту.

У цих умовах особливої ваги набуває формування усвідомлених читацьких стратегій, здатності поєднувати традиційне й цифрове читання, зберігаючи аналітичну глибину та критичність мислення. Читацька компетенція стає інструментом адаптації особистості до цифрового середовища.

Розглянемо педагогічні умови формування читацької компетенції. Ефективне формування читацької компетенції можливе за умови системного підходу в освітньому процесі. [12] Важливими педагогічними умовами є:

- створення читацько орієнтованого освітнього середовища;
- використання різноманітних текстів і жанрів;
- інтеграція читання в усі освітні галузі;
- застосування активних і інтерактивних методів навчання;
- підтримка індивідуальних читацьких інтересів здобувачів освіти.

Важливу роль відіграє особистість педагога як медіатора між текстом і читачем, здатного мотивувати, спрямовувати й підтримувати читацький розвиток.

Читацька компетенція в системі безперервної освіти. Упродовж життя читацька компетенція не втрачає своєї актуальності, [5] а навпаки — стає основою самонавчання й професійного розвитку. Здатність самостійно працювати з інформаційними джерелами, аналізувати фахову літературу, оновлювати знання є необхідною умовою успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Безперервна освіта передбачає високий рівень автономності навчальної діяльності, що неможливо без сформованої читацької компетенції. Таким чином, вона виступає стратегічним ресурсом розвитку людського капіталу.

Читацька компетенція має безпосередній вплив на формування громадянської позиції та культурної ідентичності особистості. Через читання художніх і публіцистичних текстів здобувач

освіти долучається до національної та світової культурної спадщини, засвоює соціально значущі цінності, моделі поведінки, етичні норми. Літературні тексти сприяють осмисленню історичного досвіду, національної пам'яті, проблем свободи, відповідальності, гідності.

В умовах сучасних суспільних викликів, зокрема інформаційних протистоянь і криз ідентичності, читацька компетенція виступає інструментом свідомого вибору та опору маніпуляціям. Осмислене читання допомагає відрізнити факти від інтерпретацій, аналізувати ідеологічні наративи, формувати власну аргументовану позицію. Таким чином, читацька компетенція набуває стратегічного значення для виховання активного й відповідального громадянина.

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на міждисциплінарний підхід, у межах якого читацька компетенція виконує інтегративну функцію. Робота з текстами є необхідною не лише на уроках мови та літератури, а й під час вивчення історії, права, філософії, природничих і суспільних наук. Уміння аналізувати наукові тексти, інструкції, документи, статистичні матеріали є важливим складником навчальної успішності.

У цьому контексті читацька компетенція сприяє формуванню аналітичних умінь, логічного мислення, здатності до аргументації та узагальнення. Вона забезпечує цілісне сприйняття знань і сприяє перенесенню навчальних умінь у практичну площину. Саме тому розвиток читацької компетенції має бути спільним завданням усіх освітніх галузей.

**Висновки.** Отже, читацька компетенція є важливим чинником соціалізації особистості та формування її громадянської свідомості. Вона тісно пов'язана з розвитком критичного мислення, що дає змогу аналізувати інформацію, протидіяти маніпуляціям і формувати власну аргументовану позицію. В умовах інформаційних протистоянь і криз ідентичності осмислене читання набуває стратегічного значення для забезпечення інформаційної безпеки. Цифровізація розширює доступ до знань, однак водночас висуває нові вимоги до глибини сприйняття та концентрації уваги. Тому формування усвідомлених читацьких стратегій є необхідною умовою ефективною адаптації особистості до сучасного цифрового середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2019. 304 с.
2. Вашуленко М.С. Формування читацької компетентності учнів у процесі навчання української мови. Київ : Освіта, 2018. 256 с.
3. Горошкіна О.М. Читацька компетентність як ключова складова мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 2. С. 3–8.
4. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898.
5. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття. Київ: Грамота, 2017. 416 с.
6. Локшина О.І. Ключові компетентності в європейській освіті. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2019. № 1. С. 5–14.
7. Мельник Н.І. Розвиток читацької грамотності в умовах цифровізації освіти. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 30. С. 89–95.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 40 с.
9. Овчарук О. В. Компетентності як результат освіти: європейський вимір. Київ: Плеяди, 2018. 168 с.
10. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Київ: Ленвіт, 2020. 400с.
11. Пометун О. І. Розвиток критичного мислення як педагогічна проблема. *Шлях освіти*. 2018. №4. С 2-7.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2019. 504 с.

13. Сисоєва С. О. Освітні інновації та їх вплив на якість навчання. *Педагогіка і психологія*. 2020. №1. С.15.

**Овсієнко Наталія Миколаївна,**  
учитель географії  
КУ Сумська спеціалізована школа № 29, м. Суми

## **ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ ТА ЕМОЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7 КЛАСУ**

**Анотація.** У статті представлено методику інтеграції арт-терапевтичних засобів в освітній процес з географії під час вивчення теми «Австралія — найсухіший материк». Розкрито потенціал фототерапії, казкотерапії та ізотерапії як інструментів візуалізації складних кліматичних процесів. Автор обґрунтовує доцільність поєднання наукового змісту з емоційно-чуттєвим сприйняттям для підвищення якості знань учнів 7 класу. Описано практичний алгоритм застосування арт-засобів, що сприяє розвитку критичного мислення та екологічної свідомості в умовах впровадження стандартів Нової української школи.

**Ключові слова:** арт-терапевтичні засоби, предметні компетентності, клімат Австралії, Нова українська школа.

**Актуальність.** Сучасний етап розвитку середньої освіти потребує впровадження методик, що забезпечують психоемоційну підтримку учнів та стимулюють пізнавальний інтерес. Вивчення географії в 7 класі часто переобтяжене складними поняттями, що потребує використання засобів мистецтва для полегшення сприйняття. Як зазначає Л. В. Серих, вплив образотворчого мистецтва на розвиток особистості школяра є визначальним у формуванні цілісного світогляду [5]. Використання арт-технологій дозволяє гармонізувати навчання та реалізувати компетентнісний підхід.

**Мета статті.** Обґрунтувати та продемонструвати на прикладі теми «Австралія — найсухіший материк» ефективність використання арт-терапевтичних засобів для формування предметних та емоційних компетентностей учнів.

**Основна частина.** На уроках географії при вивченні Австралії доцільно впроваджувати поетапне використання арт-засобів. На етапі мотивації метод **фототерапії** (робота з контрастними пейзажами пустель) дозволяє активізувати візуальне сприйняття. Під час актуалізації знань використання **казкотерапії** (авторська притча про Сонце та Австралію) допомагає учням метафорично осягнути причини сухості материка через образне мислення.

При вивченні нового матеріалу за підручником Тетяни Гільберг [4] особлива увага приділяється поняттю «кріки».

**Кінотерапія** (відео про наповнення річок-привидів) забезпечує наочність гідрографічних процесів. Практичне закріплення знань відбувається через **ізотерапію** – створення ментальної карти-малюнка «Пульс Австралії». Це сприяє зняттю інтелектуальної напруги, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я підлітків [6].

Етап діагностики знань реалізується через арт-тести, де учні аналізують географічні об'єкти через систему художніх асоціацій. На завершальному етапі пропонується STEM-проект «Еко-дизайн майбутнього», де учні застосовують знання про артезіанські води та сонячну радіацію для проектування енергоефективного житла.

**Висновки.** Інтеграція арт-терапевтичних засобів у структуру уроку географії дозволяє вийти за межі репродуктивного навчання. Використання методів, запропонованих у посібниках за редакцією Л.В. Серих [6], доводить, що залучення емоційної сфери учнів сприяє кращому засвоєнню номенклатури та розумінню природних закономірностей. Такий підхід робить навчання в 7 класі особистісно орієнтованим та результативним.

### **Список використаних джерел**

1. Концепція Нової української школи. Київ : МОН України.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ: МОН України.
3. Методичні рекомендації щодо формування оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти. Київ: МОН України.
4. Гільберг Т.Г. Географія: підруч. для 7-го кл. закл. заг. серед. освіти / Тетяна Гільберг, Андрій Довгань, Валерій Сovenко. Київ: Генеза, 2024.
5. Серих Л.В. Вплив образотворчого мистецтва на розвиток особистості школяра. *Актуальні проблеми сучасної науки: зб. наук. праць студентів, магістрантів та молодих дослідників*. Суми: СОІППО, 2014. С. 171–176.
6. Формувальне оцінювання навчальних досягнень з мистецтва НУШ : другий цикл базової середньої освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л.В. Серих; КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2024. 323 с. URL: <http://ir.soippo.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/570>

**Овчаренко Людмила Миколаївна,**  
викладач предметів професійно-теоретичного спрямування вищої категорії  
ДНЗ Сумське міжрегіональне вище професійне училище

## **SMART-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПТНЗ**

**Анотація.** Проаналізовано їх дидактичний потенціал для підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти, формування цифрової компетентності та розвитку практичних умінь. Висвітлено можливості застосування інтерактивних платформ, віртуальних симуляторів і цифрових ресурсів у процесі підготовки електромонтерів. Окреслено переваги та основні виклики впровадження SMART-технологій у професійно-технічній освіті в сучасних умовах.

**Ключові слова:** смарт-технології, дистанційне навчання, професійно-технічна освіта, цифрова компетентність, інтерактивні платформи.

**Постановка проблеми.** Сучасні умови розвитку освіти вимагають від професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) постійного вдосконалення форм та методів навчання. Перехід до дистанційної та змішаної форм освіти, спричинений як глобальними викликами (пандемії, воєнні дії, соціально-економічні зміни), так і розвитком інформаційного суспільства, загострив проблему забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців. Традиційні методи організації освітнього процесу не завжди відповідають новим вимогам — вони часто обмежені у варіативності, інтерактивності та практичній спрямованості.

Використання смарт-технологій у ПТНЗ відкриває широкі можливості для формування інноваційного освітнього середовища, проте існують і проблеми: недостатня цифрова компетентність педагогів та здобувачів освіти, обмежена матеріально-технічна база закладів, відсутність єдиної стратегії інтеграції смарт-технологій у професійну підготовку. Це створює протиріччя між потребою у високоякісному, доступному та практикоорієнтованому навчанні й недостатнім рівнем готовності освітньої системи до його реалізації в умовах дистанційної освіти.

**Аналіз сучасних досліджень.** Проблема впровадження SMART-технологій у систему професійної освіти активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Перші системні напрацювання у сфері смарт-освіти з'явилися в Південній Кореї, де ще з кінця ХХ століття розпочато державну стратегію розвитку електронного та дистанційного навчання. Досвід упровадження цифрових і смарт-технологій у професійну освіту також представлений у дослідженнях учених США, Канади, Великої Британії та Австралії.

Серед зарубіжних науковців, які вивчали проблематику смарт-освіти, варто відзначити праці К. Джонсона та К. Кіма, у яких обґрунтовано потенціал інтелектуальних освітніх середовищ для підвищення якості підготовки фахівців у дистанційному форматі. Вітчизняні дослідження представлені працями В. Бикова, В. Бойчука, Р. Гуревича, М. Кадемії, Г. Косенка, Б. Славіна, Л. Шевченко, В. Уманця та інших учених, які розглядають SMART-технології як важливий чинник модернізації освітнього процесу, розвитку цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти, а також формування гнучкого освітнього середовища [6].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання практичного використання SMART-технологій у закладах професійно-технічної освіти, особливо в умовах дистанційного навчання та воєнного стану, залишається недостатньо висвітленим. Це зумовлює актуальність подальших досліджень у даному напрямі.

**Метою статті** є аналіз особливостей використання SMART-технологій (Далі – смарт-технологій) у закладах професійно-технічної освіти та визначення їхнього впливу на підвищення якості освітнього процесу в умовах дистанційної форми навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна професійна освіта потребує впровадження інноваційних технологій, які забезпечують високу якість підготовки фахівців і формують у них необхідні компетентності для роботи в умовах цифрової економіки. Одним із ефективних напрямів удосконалення освітнього процесу є використання смарт-технологій, що поєднують інтерактивність, мобільність, доступність і можливість візуалізації складних технічних процесів.

Поняття **«смарт-технології»** є відносно новим у педагогічній науці та має різні трактування серед дослідників. У сучасній науковій літературі відсутній єдиний підхід до його визначення, що зумовлено багатогранністю його застосування у сфері освіти.

Так, О.В. Овчарук визначає смарт-технології як сукупність інноваційних інформаційно-комунікаційних засобів, що забезпечують персоніфіковане та інтерактивне навчання. Т. В. Гребенюк розглядає їх як технології, що базуються на інтелектуальних системах керування освітнім процесом і сприяють розвитку цифрової компетентності учнів. І. В. Роберт трактує смарт-технології як складову цифрової освіти, спрямовану на створення «розумного» освітнього середовища, яке адаптується до потреб користувачів. Н. В. Морзе підкреслює, що смарт-освіта – це нова парадигма навчання, що поєднує мобільність, гнучкість і технологічну інтеграцію.

Отже, узагальнюючи наукові підходи, можна визначити смарт-технології в освіті як сукупність інтелектуальних програмних засобів, платформ і пристроїв, що дозволяють оптимізувати освітній процес. Вони базуються на використанні штучного інтелекту, хмарних сервісів, мобільних застосунків та інтерактивних інструментів для ефективної взаємодії викладача та здобувача освіти.

На сучасному етапі до смарт-технологій належать:

- інтерактивні платформи (Google Classroom, Moodle, Edmodo, Microsoft Teams);
- мобільні застосунки для навчання;
- хмарні сервіси для спільної роботи;
- інструменти доповненої та віртуальної реальності (AR/VR);
- системи штучного інтелекту для персоналізації навчання;
- інтерактивні дошки та панелі.

Смарт – технології дозволяють педагогам організувати освітній процес з різноманітними видами діяльності учнів під час заняття та поза його межами.

Переваги використання смарт-технологій:

- доступність освіти незалежно від географічного розташування;
- індивідуалізація та адаптація освітнього процесу;
- розвиток цифрової компетентності учнів та викладачі;
- підвищення мотивації та активності студентів.

Виклики впровадження:

- недостатня цифрова компетентність викладачів;

- необмежений доступ до інтернету та технічних засобів;
- висока вартість впровадження сучасних технологій;
- потреба в оновленні нормативно-правової бази освіти.

Повномасштабна війна в Україні створила надзвичайно складні умови для функціонування системи професійної освіти. Незважаючи на небезпеку, обстріли, евакуацію частини учнів і викладачів, перебої з електропостачанням та зв'язком, професійно-технічні навчальні заклади, такі як Державний навчальний заклад «Сумське міжрегіональне вище професійне училище», продовжують працювати.

У таких умовах особливо проявляються стійкість, професіоналізм і відданість педагогічного колективу. Одним із головних завдань викладачів стало забезпечення безперервності освітнього процесу та безпеки учнів. Заняття проводяться в дистанційній та змішаній форматах із застосуванням сучасних цифрових і смарт-технологій: інтерактивних платформ Google Classroom, Zoom, LearningApps, електронних підручників, навчальних симуляторів та 3D-моделей електричних схем. Це дозволяє підтримувати високу якість підготовки навіть тоді, коли учні не мають можливості відвідувати майстерні.

Першим практичним досвідом використання смарт-технологій стала участь у проєкті «Створення відеоконтенту для учнів енергетичного напрямку з метою використання під час дистанційного навчання у закладах ПТНЗ». У межах проєкту було створено віртуальний симулятор «Електрична підстанція», який дає змогу відтворювати реальні умови роботи енергетичних об'єктів без ризику для життя та матеріальних ресурсів, а також формувати професійні компетентності майбутніх електромонтерів.

За допомогою симулятора учні можуть:

1. Візуалізувати процеси передавання та розподілу електроенергії;
2. Засвоїти принципи роботи силових трансформаторів, вимикачів, запобіжників, шинних систем;
3. Відпрацьовувати алгоритми дій під час пуску, зупинки та аварійних ситуацій;
4. Розвивати навички аналізу та прийняття рішень у змодельованих виробничих умовах;
5. Підвищувати рівень технічного мислення та самостійності під час виконання завдань.

Використання симулятора сприяє інтеграції теоретичного та практичного навчання, роблячи освітній процес більш наочним, безпечним і мотивуючим, що є особливо важливим для підготовки кваліфікованих робітників енергетичного профілю.

Основні можливості смарт-технологій у процесі навчання включають:

1. Комунікація – відеоконференції забезпечують живий контакт та обговорення матеріалу.
2. Гнучкий доступ – навчання у будь-який час і в будь-якому місці.
3. Контроль знань – онлайн-тести, інтерактивні завдання та автоматизовані системи оцінювання.
4. Мотивація студентів – гейміфікація, інтерактивні завдання та візуалізація матеріалу.

Важливим інструментом також є різноманітні цифрові ресурси та платформи:

1. Смарт-дошка – для пояснення нового матеріалу, демонстрації електричних схем, моделювання роботи кіл у динаміці;
2. Google Classroom – для організації дистанційного навчання, надання матеріалів, виконання тестів та зворотного зв'язку;
3. LearningApps, Kahoot, Quizizz – для інтерактивного повторення, тренувальних тестів і контролю знань;
4. Віртуальні лабораторії (*EveryCircuit, PhET, DC/AC Virtual Lab*) – для відпрацювання навичок складання та аналізу електричних схем у безпечних умовах;
5. QR-коди – для швидкого доступу учнів до відеоінструкцій, навчальних матеріалів, електронних підручників;

6. Хмарні сервіси (*Google Drive, Padlet, Canva*) – для створення презентацій, спільних проєктів і портфоліо учнів.

Наприклад, під час вивчення теми «Монтаж електричних кіл» учні моделюють схеми у *EveryCircuit*, аналізують їхню роботу, фіксують результати у *Google*-формах та обговорюють висновки під час онлайн-зустрічей. Таке поєднання теорії, практики й цифрових інструментів сприяє формуванню стійких професійних навичок і глибокого розуміння принципів роботи електричних систем.

Використання смарт-дошок забезпечує інтерактивність, наочність і залучення учнів до активної діяльності на уроках спецтехнології. Вони дозволяють демонструвати анімовані схеми, проводити віртуальні експерименти, працювати з 3D-моделями обладнання та аналізувати помилки в схемах у реальному часі. Це сприяє розвитку самоконтролю, логічного мислення та професійної компетентності учнів.

Вивчення тем, пов'язаних із будовою та принципом роботи електричних машин, трансформаторів, підстанцій та систем автоматизації, із використанням смарт-дошки дозволяє:

- Демонструвати анімовані схеми електричних з'єднань та процесів у реальному часі;
- Проводити віртуальні експерименти, моделюючи роботу електроустановок та реагуючи на зміни параметрів;
- Використовувати інтерактивні тести та тренажери для оперативної перевірки знань учнів;
- Працювати з 3D-моделями обладнання, що дає змогу розглянути будову складних вузлів без ризику для безпеки;
- Аналізувати помилки у схемах, створених учнями безпосередньо на екрані.

Завдяки збереженню матеріалу створюється електронна база уроків, до якої учні можуть звертатися під час самостійної підготовки або дистанційного навчання. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю, логічного мислення та професійної компетентності.

Результати підсумкового оцінювання свідчать про зростання рівня знань і практичних умінь учнів, а також їхню зацікавленість у подальшому використанні цифрових ресурсів.

Застосування смарт-технологій забезпечує:

- Підвищення мотивації до вивчення спецдисциплін;
- Розвиток самостійності та відповідальності учнів за результати навчання;
- Підвищення наочності та доступності навчальних матеріалів у різних форматах;
- Формування цифрової грамотності, необхідної для роботи сучасного електрика.

Таким чином, смарт-дошки і супутні цифрові ресурси виступають ефективним інструментом модернізації професійної освіти, поєднуючи теоретичне навчання з практичним моделюванням та забезпечуючи сучасний рівень професійної підготовки.

**Висновки.** Використання смарт-технологій у підготовці електриків сприяє створенню сучасного, гнучкого та мотивуючого освітнього середовища. Це підвищує якість професійної підготовки та формує у здобувачів готовність ефективно працювати з цифровими інструментами, що є необхідною умовою конкурентоспроможності на ринку праці. Смарт-технології виступають потужним інструментом модернізації освітнього процесу в ПТНЗ. Їхнє впровадження в умовах дистанційного та змішаного навчання дозволяє розширити можливості професійної підготовки та формувати конкурентоспроможного фахівця сучасного ринку праці.

#### **Список використаних джерел**

1. Бондаренко І. В. Сучасні інформаційні технології в освіті. Київ: «Освіта», 2021.
2. Груневич Р.С., Коношевський Л.Л. Особливості професійної Smart-технології як засіб підвищення якості освіти. SMART – освіта: досвід, реалії, перспективи: монографія. Вінниця, 2019. 220 с.
3. Кадемія М. Ю., Коваль М. С. Відкрите SMART – середовище навчання в підготовці педагогічних працівників у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. 50. С.279–282 .

4. Кузьменко Т.М. Змішане навчання: методика та технології. Львів : «Ліра-К», 2022.

5. Концепція розвитку цифрових компетентностей: розпорядження КМУ від 03.03.2021 167-р.

6. Сидоренко О.П. Дистанційне навчання: теорія та практика. Харків: Освітній простір, 2020.

7. Юзефович К. застосування SMART технологій у навчанні у ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. 57, Т.3. URL: [https://www.aphn-journal.in.ua/archive/57\\_2022/part\\_3/45.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/57_2022/part_3/45.pdf)

**Онищенко Марина Геннадіївна,**

вихователь

Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) «12 «Олімпійський»

м. Суми Сумська область

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті актуалізовано питання формування соціальної і фінансової грамотності дошкільників; зазначено й охарактеризовано складові та практичні методи й прийоми формування соціально-фінансової грамотності дошкільників в процесі освітньої діяльності.

**Ключові слова:** соціально-фінансова грамотність, дидактичні ігри та проблемні ситуації економічного спрямування, коректурні таблиці.

**Постановка проблеми.** В сучасному світі стали важливі практичні навички і уміння людини та її активна соціальна позиція. Тому такий орієнтир у розвитку дітей дошкільного віку визначено сучасною дошкільною освітою як пріоритетний. Це спрямовує зусилля фахівців дошкільної освіти на впровадження основ соціальної та фінансової освіти дітей віком від 2 до 7 років, щоб допомогти їм розвивати свою активну позицію, практичні навички та життєві цінності.

Відтак, пріоритетним напрямком роботи вихователів має стати пошук форм, методів та засобів формування у дошкільників основ економічної грамотності як основи економічної компетентності, створюючи умови для їх використання в життєдіяльності дошкільників

**Аналіз останніх публікацій.** Питання здійснення соціально-фінансової освіти дошкільників у дошкільному навчальному закладі, спрямовані на розкриття основних соціальних та економічних категорій (першочергові і другорядні потреби, вибір, праця, товари, послуги, гроші та ін.), формування в дітей бережливого ставлення до природних ресурсів і результатів праці людини детально досліджували Г. Григоренко, Р. Жадан та ін..

Наразі існує ряд досліджень, спрямованих на формування економічної компетентності дітей дошкільного віку (А. Граф); формування економічної свідомості дітей дошкільного віку (О. Левчук); формування економічного досвіду старших дошкільників (Т. Богдан, Н. Найдзон).

Методичні рекомендації Н Гукал. та О. Швець «Секрети економії для маленького патріота» спрямовані на пошуки можливостей здійснення соціально-фінансової освіти дошкільників. Проте питання пошуку технологій та методів формування соціально-фінансової грамотності дітей дошкільного віку потребують подальшого вивчення

**Мета статті** означити особливості роботи щодо формування соціально- фінансової грамотності дошкільників у контексті сучасної освіти.

**Виклад основного змісту.** Проблема соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку та формування у них соціально-фінансової грамотності наразі набула важливого значення. Тому

наказом МОН України № 46 від 22.01.2016 р задекларовано упровадження в освітній процес дошкільних навчальних закладів основ соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку.

Наразі розроблено відповідні освітні програми, які зорієнтовані на опанування дошкільниками основ бюджетування власних коштів, вчать бути ощадливими та приймати виважені рішення. Навчаючись за цими програмами, діти отримують рекомендації й навички як правильно розпорядитися своїми грошима, подолати складні фінансові й матеріальні обставини, у яких дехто з них та їхні родини перебувають, а також зможуть досягти добробуту в майбутньому.

Серед таких програм і освітня програма «Афлатот» [4], яка спрямована на формування азів соціальної та фінансової освіти, яку задіяно в освітній процес дошкільників Сумського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №12 «Олімпійський», зокрема у старшій групі. Організуючи освітній процес дошкільників, освітню програму «Афлатот» задіюємо як *додатковий навчальний курс до освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина»*, розробленої відповідно до оновленого Базового компоненту дошкільної освіти (2021).

Програма «Афлатот» створена в інтересах дітей, розроблена, щоб допомогти їм розвивати свою активну позицію, практичні навички та цінності. Цей курс допомагає дітям усвідомити їх потенціал для того, щоб зробити світ кращим за допомогою освіти.

Запроваджений нами курс освітньої програми «Афлатот» сприяє адаптації дітей та формує у них навички правильного використання та економії коштів. Він спрямований на розвиток самосвідомості, підприємницького духу та дбайливого поводження з ресурсами.

Особливістю програми «Афлатот» є те, що нові знання дошкільникам дає та здобуває разом з ними їх новий друг – зірочка «Афлатун» (це вогник, іскорка яка потрапила на Землю з Космосу), яка супроводжує дітей в ході навчання, допомагає дітям проникнути ся ідеєю програми і краще вивчити їх права та обов'язки, навчитися правильно користуватися коштами.

Зазначимо, що освітня програма «Афлатот» розділена на п'ять основних розділів [3], які включені у навчальний посібник:

1. Розділ 1. Ти, Я і Афлатун: розвиток позитивного і сприятливого сприйняття своєї особистості.

2. Розділ 2. Я і моя сім'я: турбота про людей, яких ми любимо.

3. Розділ 3. Я і мої друзі: допомагаючи один одному.

4. Розділ 4. Я і суспільство: живемо і працюємо разом.

5. Розділ 5. Я і гроші: витрачаємо, накопичуємо і ділимося.

Ефективність роботи за програмою «Афлатот» передбачає включення модулів з п'яти розділів в освітній процес дошкільників. Модулі доцільно вибрати, які найбільш доречні для дітей відповідної групи або робочої програми.

Програма «Афлатот» складається з п'яти ключових елементів, що несуть в собі соціальні та економічні поняття розширення прав і можливостей людини [1], а саме:

1. Особистісне розуміння і дослідження. Дітей спонукаємо до самопізнання і більшої впевненості в собі, вони досліджують, усвідомлюють і оцінюють різні характеристики, які роблять їх унікальними і неповторними.

2. Права і обов'язки. Програма «Афлатот» втілює принципи Конвенції ООН про права дитини. Малята здобувають знання про свої права, спільно з дорослими ініціюють та організують заходи, які спрямовані на реалізацію прав дитини.

3. Заощадження і витрати. Діти вчать відповідально використовувати й накопичувати фінансові, природні та інші види ресурсів, робити заощадження і розумно витрачати.

4. Планування і бюджет. Планування та складання бюджету допомагає дітям зрозуміти, що вони самі можуть впливати на своє майбутнє, дозволяє дітям встановлювати особисті та фінансові цілі. Вони дізнаються, як робити конкретні кроки в напрямку досягнення мети, яку вони ставлять перед собою.

5. Дитяча соціальна і фінансова ініціатива. Дитину націлюємо на сприймання себе як активного учасника та члена суспільства. соціальні та фінансові проекти є логічним продовженням різних напрямків навчання і заходів програми «Афлатот». В рамках фінансових програм діти заробляють гроші за допомогою власних ініціатив, завдяки чому вони дізнаються більше про ринок.

Слід розуміти, що у роботі з дітьми щодо формування соціально-фінансової грамотності у них, що кожний ключовий елемент програми важливий в рівній мірі.

Завдання програми Афлатот успішно реалізуються під час організованої навчально-пізнавальної діяльності та інших видів дитячої діяльності протягом усього дня. Як показує практичний досвід, найбільш вдалим засобами реалізації, на сьогодні, є дидактичні та творчі ігри, предметно-практична діяльність, вирішення проблемних ситуацій, перегляд відео сюжетів, які відображають працю людей на підприємствах, що виробляють різні товари; розширюють уявлення дітей про працю людей сфери торгівлі та сфери обслуговування тощо. Окрім того, намагаємося оптимізувати роботу з батьками, щодо необхідності постійного залучення дітей до вирішення проблем, пов'язаних з економікою та фінансовими проблемами сім'ї.

У роботі з дошкільниками щодо формування соціально-фінансової грамотності задіюємо комплекс **дидактичних ігор**:

1. Бажання та необхідність.
2. Вчимося економити.
3. Де зберігаються гроші.
4. Де хто працює.
5. Коли є попит на товар.
6. Країни європейського союзу.
7. Українська валюта ( ще до них дві валюти євро, долари).
8. Наші потреби.
9. Родинний бюджет.
10. Розклади товар на магазин.
11. Скільки грошей (лего).
12. Товари та послуги.
13. Трудові та капітальні ресурси.
14. Хто що виготовив.
15. Що можна купити за гроші.
16. Якісний не якісний товар

А також запроваджуємо інтегрований підхід у процесі формування соціально-фінансової грамотності дошкільників через застосування комплексу тематичних коректурних таблиць, таких як:

1. Супермаркет.
2. Від зернини до хлібини.
3. Потреби людини.
4. Товар та послуги.
5. Професії.
6. Банк.
7. Інфраструктура міста (села)
8. Ресурси (природні, трудові, капітальні).
9. Сімейний бюджет та доходи.

Зауважимо, що основна частина знань про планування бюджету, заощадженнях, розтратах і використанні грошових коштів заснована на повсякденному житті. Ще до того, як формуються грошві поняття, просте розуміння того, як використовувати доступні ресурси, або, наприклад, категорії «закінчилася їжа», «купувати тільки необхідне» – це ті щоденні реалії зі сфери фінансової освіти з якими стикаються діти.

**Висновки.** Освоївши програму «Афлатун» діти отримують перші задатки соціальної та фінансової освіти задовго до того, як ідуть до школи. У дошкільнят також формуються тимчасові рамки, вони розуміють, що іноді, щоб отримати що-небудь краще почекати, ніж отримати це зараз. Інші не менш важливі навички у процесі формування соціально-фінансової грамотності дошкільників – це користування по черзі, прийняття рішень і постановка цілей.

**Список використаних джерел**

1. Афлатун для вихователів ЗДО. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/pptx-258127033/258127033> (дата звернення: 12.02.2026).
2. Гукал Н.О., Швець О.П. Секрети економії для маленького патріота. Методичний посібник. Вінниця: ММК, 2015. 182 с.
3. Соціально-фінансова освіта дітей дошкільного віку. Навчальний посібник. URL: <https://osobluva.dutuna.com.ua/exercise?id=1782> (дата звернення: 09.02.2026).
4. Програма Афлатун для дітей 3-8 років. URL: <https://mon.gov.ua/news/sotsialna-ta-finanova-gramotnist-dlya-doshkilnyat-ta-shkolyariv-mizhnarodna-programa-aflatun-zapros hue-doluchit isya-do-svyatkuvannya-dnya-narodzhennya> (дата звернення: 11.02.2026).

**Павленко Ірина Миколаївна,**  
старший викладач кафедри освітніх інформаційних технологій  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## **ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація:** Стаття присвячена аналізу предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як базису якості профільної освіти. Розкрито потенціал інноваційних методик (мікронавчання, computational thinking) та інструментів штучного інтелекту у розвитку цифрової грамотності й кібербезпеки школярів. Обґрунтовано необхідність безперервного професійного самовдосконалення педагога для досягнення високих стандартів профільного навчання.

**Ключові слова:** предметно-методична компетентність, вчитель інформатики, профільна освіта, якість освіти, цифрова грамотність.

**Постановка проблеми.** Перші десятиліття XXI століття характеризуються глобальною цифровізацією, що докорінно змінює вектор розвитку людства та висуває нові вимоги до освітнього процесу. В епоху інформаційно-комунікаційних технологій кіберпростір став невід'ємною частиною повсякденної діяльності, інтегрувавши цифрові пристрої та інтернет у всі сфери життя, включно з освітою. Перехід до дистанційних засобів навчання зумовив модернізацію освітньої сфери та інтенсивний розвиток нових методик викладання.

Водночас, стрімка цифровізація несе серйозні виклики: кібератаки, шахрайство та кібербулінг, що вимагає високого рівня захищеності від здобувачів освіти. Сучасні учні, діти гаджетів, часто виявляють недостатню обізнаність щодо реальних онлайн-ризиків. У цих умовах роль вчителя інформатики суттєво трансформується: він перестає бути лише транслятором знань і стає ключовим агентом формування навичок безпечної та етичної поведінки в мережі. Це актуалізує проблему розвитку предметно-методичної компетентності педагога, яка є фундаментом якості профільної освіти. Учитель має володіти не лише глибокими теоретичними знаннями, а й сучасними методиками трансформації цих знань у практичні досягнення учнів. Отже, підвищення рівня інформаційно-цифрової та професійної компетентностей вчителя інформатики стає критично важливою умовою для забезпечення результативності освітнього процесу та підготовки учнів до життя в цифровому світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особлива увага в сучасній науковій літературі приділяється концепції цифрової компетентності педагога. Так, фундаментальні засади цифрової трансформації освіти та розвитку комп'ютерно-технологічних платформ висвітлено в роботах В. Бикова. Питання формування інформаційно-цифрової грамотності та закордонний досвід у цій сфері ґрунтовно проаналізовано О. Овчарук. Проблематику підготовки майбутніх учителів інформатики до роботи з ІКТ та впровадження новітніх засобів навчання досліджували О. Спірін та С. Почтовюк. Розвиток фахової майстерності вчителя в системі неперервної освіти розглянуто у працях О. Токарської, Д. Вербівського та О. Микліна. Важливий внесок у дослідження критеріїв сформованості саме методичної компетентності вчителів інформатики зробила Н. Павлова, яка акцентує увагу на теоретичних засадах та самооцінюванні рівня професійної підготовки педагога. Питання адаптації вчителів до нових умов через формування індивідуальних освітніх траєкторій та неформальну освіту висвітлено в роботах У. Когут та М. Журенко.

Незважаючи на значну кількість напрацювань, недостатньо дослідженим залишається аспект предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як обов'язкового компонента забезпечення якості профільного навчання.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування структури предметно-методичної компетентності вчителя інформатики як чинника забезпечення якості профільної освіти та визначення стратегічних напрямів діяльності педагога у формуванні цифрової гігієни учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Предметно-методична компетентність вчителя інформатики є визначальним чинником якості профільної освіти, оскільки вона забезпечує здатність педагога не лише володіти глибокими теоретичними знаннями, а й ефективно трансформувати їх у навчальні досягнення учнів через сучасні методики та технології. У сучасній освітній парадигмі вона розглядається як динамічне інтегроване утворення, що поєднує предметну підготовку з психолого-педагогічними знаннями та практичним досвідом [7, 9].

Зв'язок предметно-методичної компетентності з якістю профільної освіти проявляється через такі ключові аспекти: роль у професійному стандарті вчителя, структурні компоненти та чинник модернізації профільного навчання.

Згідно з професійним стандартом, предметно-методична компетентність входить до трудової функції «навчання предметів» і передбачає: здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів, здійснення інтегрованого навчання, що є критично важливим для профільної школи, вибір та використання ефективних методик, де симбіоз теорії та практики забезпечує «бездоганний результат» [11].

Методична компетентність вчителя інформатики є багатофункціональною системою, що складається з трьох основних сфер:

- афективна сфера (особиста позиція вчителя як носія цінностей та його ціннісне ставлення до професії),
- когнітивна сфера (глибокі знання зі змісту шкільного курсу інформатики, психології та сучасних педагогічних технологій),
- діяльнісна сфера (ступінь готовності до реальної взаємодії в освітньому процесі, вміння розробляти навчально-методичні матеріали за всіма темами) [6].

Для забезпечення високої якості освіти вчитель інформатики має бути готовим до впровадження інноваційних підходів: використання мікронавчання (microlearning), обчислювального мислення (computational thinking) та проєктної роботи. А також до конструювання власних методичних систем, мати можливість адаптувати складний науковий матеріал (алгоритмізація, програмування) до рівня сприйняття учнів профільної школи. Вільно володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, хмарними технологіями та системами дистанційного навчання.

Висока якість профільної освіти досягається тоді, коли вчитель демонструє високий рівень методичної підготовки, що характеризується конкурентоздатністю та готовністю вирішувати завдання підвищеної складності, творчим підходом до розв'язання нестандартних педагогічних

ситуацій, здатністю до рефлексії та постійного самовдосконалення, що стимулює аналогічний розвиток у учнів.

Рівень предметно-методичної компетентності педагога є фундаментом, на якому ґрунтується підготовка учня до реалізації в сучасному цифровому світі. Безперервне вдосконалення цієї якості вчителя через формальну та неформальну освіту [2] є головною умовою підвищення результативності всього освітнього процесу.

Предметно-методична компетентність вчителя інформатики є визначальним чинником якості профільної освіти, оскільки вона забезпечує здатність педагога не лише володіти глибокими теоретичними знаннями, а й ефективно трансформувати їх у навчальні досягнення учнів через сучасні методики та технології.

У контексті сучасної цифрової трансформації освіти роль педагога потребує суттєвої реконцептуалізації: відбувається перехід від ретрансляції знань до виконання функцій цифрового медіатора та ментора. Провідна роль у формуванні системної культури безпечної поведінки учнів у віртуальному середовищі належить учителю інформатики, який відповідає за розвиток критичного мислення та здатності здобувачів освіти до проактивного захисту інформації.

Реалізація зазначених завдань у межах предметно-методичної компетентності вчителя інформатики здійснюється за кількома стратегічними напрямками. По-перше, це фасилітація кібербезпеки та захисту персональних даних, що передбачає формування в учнів навичок автономного управління конфіденційністю, розпізнавання механізмів соціальної інженерії та фішингу. При цьому кібергігієна розглядається як інваріантний складник кожної змістової лінії навчальної програми. По-друге, особливої ваги набуває розвиток когнітивної стійкості та медіафільтрації. Діяльність педагога спрямовується на виховання здатності учнів до верифікації джерел у надлишковому інформаційному полі та деконструкції маніпулятивних технологій, зокрема «інформаційних бульбашок» і фейків. По-третє, вчитель інформатики забезпечує трансляцію цифрової етики та правової відповідальності, формуючи ціннісні орієнтири щодо поваги до інтелектуальної власності та культури мережевої комунікації.

Аналіз практичного досвіду вчителів інформатики під час підвищення кваліфікації в Сумському ОІППО свідчить, що запит на опанування діяльнісних інструментів кібербезпеки є пріоритетним для професійної спільноти.

**Висновки.** Отже, вчитель створює ціннісно-світоглядний фундамент цифрової життєдіяльності учня, що є необхідною умовою забезпечення високої якості профільної освіти в умовах сучасних глобальних викликів.

У ході дослідження обґрунтовано, що предметно-методична компетентність вчителя інформатики є фундаментом якості профільної освіти в умовах глобальної цифровізації. Встановлено, що сучасний педагог має трансформувати свою роль від ретранслятора технічних знань до наставника, який формує в учнів системне обчислювальне мислення та стійкі навички цифрової гігієни.

#### **Список використаних джерел**

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 1-16.
2. Журенко М. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики в умовах неформальної освіти. *Path of Science*. 2025. Vol. 11, No.
3. Когут У.П., Сікора О.В., Вдовичин Т.Я. Формування індивідуальної освітньої траєкторії вчителя з розвитку цифрової компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т.91, №5. С. 186-203.
4. Коноплицький С. Мережеве співтовариство: соціокультурний аналіз. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2010. № 3. С. 165-178.
5. Овчарук О.В. Цифрова компетентність як об'єкт дослідження: закордонний досвід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, № 4. С. 189-199.

6. Павлова Н.С. Критерії і показники сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2023. № 4 (56). С. 37-45.

7. Павлова Н.С. Методична компетентність майбутнього вчителя інформатики: теоретичні засади формування. *Педагогічні науки*. 2021. Випуск 94. С. 107-113.

8. Павлова Н.С., Войтович І.С. Самооцінювання сформованості методичної компетентності майбутніх учителів інформатики: аналіз проблеми дослідження. *Фізико-математична освіта*. 2019. Випуск 4(22). С. 108-115.

9. Почтовюк С.І. Сутність методичної компетентності вчителя інформатики. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4 (95). С. 166-170.

10. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2015. Вип. 16. С. 147-152.

11. Токарська О.А., Вербівський Д.С., Миклін О.В. Розвиток професійної компетентності вчителя інформатики в системі неперервної освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 212 с.

**Павленко Ірина Миколаївна,**

старша викладачка кафедри освітніх інформаційних технологій  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## **ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАТИЧНІЙ ГАЛУЗІ**

**Анотація:** У статті досліджено механізми забезпечення ефективності проєктної діяльності як стратегічного підходу в сучасній інформатичній освіті. Акцентовано увагу на управлінських та методичних аспектах, що дозволяють оптимізувати процес створення учнівських проєктів, трансформуючи їх з формального виконання завдань у дієвий інструмент розв'язання практичних проблем.

Розглянуто алгоритми організації командної роботи та розподілу ролей, що корелюють із сучасними методологіями управління ІТ-проєктами. Обґрунтовано, що системна організація проєктів в інформатичній галузі забезпечує не лише засвоєння технічних навичок, а й розвиток критичного мислення та активної життєвої позиції здобувачів освіти.

**Ключові слова:** інформатична освітня галузь, проєктна діяльність, ефективність навчання, управління проєктами, STEM-технології, цифрова компетентність, методична організація.

**Постановка проблеми.** Постановка проблеми в контексті організації проєктної діяльності на уроках інформатики охоплює комплекс взаємопов'язаних аспектів, зумовлених глобальною трансформацією освітнього простору та динамічними вимогами інформаційного суспільства. Насамперед спостерігається гостра невідповідність традиційних методів навчання сучасним запитам: класична класно-урочна система демонструє низьку ефективність у галузі інформаційних технологій, де пріоритетом є здатність до самостійної адаптації в умовах постійного оновлення даних. Як зазначає О. Левчук, сучасна методика потребує переходу до активних форм навчання, що здатні забезпечити гнучкість освітнього процесу [5].

Це породжує проблему формування «пасивного споживача», коли учень залишається лише користувачем готових рішень. Натомість сучасна освітня парадигма, підкріплена дослідженнями Н. Морзе та співавторів, вимагає переходу до формування ІКТ-компетентності як засобу творчої самореалізації, що передбачає трансформацію мислення з репродуктивного рівня на

продуктивний [7]. Відсутність у школярів навичок самостійного моделювання інформаційних процесів та труднощі з презентацією результатів свідчать про дефіцит практичних навичок, що вимагає впровадження системних методичних рекомендацій у шкільну практику [3, 9].

Додатковим фактором є низька мотивація учнів, зумовлена відсутністю розуміння прикладної цінності предмета. Проєктна технологія в цьому контексті, як стверджують Д. Троценко та М. Острога, виступає ключовим інструментом через залучення молоді до виконання практично значущих завдань, зокрема у

6-х класах НУШ [8]. Водночас складність сучасних ІТ-процесів актуалізує потребу у розвитку навичок командної роботи та soft skills, що є невід'ємною частиною формування активної життєвої позиції учня [6].

Попри значний масив теоретичних напрацювань, досі існують методологічні труднощі впровадження цієї технології, що потребує врахування новітніх інструктивно-методичних рекомендацій МОН України. Зокрема, особливої уваги вимагає наукове обґрунтування використання інноваційних форм, таких як STEM-освіта, що дозволяє інтегрувати знання в межах розв'язання складних технологічних завдань [4]. Таким чином, загальна проблема полягає у необхідності розроблення цілісної методики організації проєктної діяльності, яка б забезпечила органічну інтеграцію теоретичної бази з практичним досвідом, що відображено у сучасних методичних розробках [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та практичні засади впровадження проєктної технології в освітній процес є об'єктом прискіпливої уваги багатьох дослідників. Фундаментальне значення для розуміння ролі проєктної діяльності у формуванні ІКТ-компетентності учнів мають праці Н.В. Морзе, О.В. Барної, В.П. Вембер та О.Г. Кузьмінської, які розглядають проєкт як комплексний засіб розвитку цифрових навичок [7]. Питання методичної організації цього процесу безпосередньо на уроках інформатики в умовах сучасної школи детально висвітлено у роботі О.О. Левчук, де акцентується увага на алгоритмізації дій учителя та учня [5].

Окремий масив досліджень присвячено реалізації проєктного підходу в контексті реформи «Нова українська школа». Зокрема, Д. Троценко та М. Острога аналізують специфіку застосування проєктних технологій у навчанні інформатики учнів 6-го класу, доводячи їх ефективність для розвитку пізнавальної активності в середній ланці [8]. Виховний потенціал методу проєктів та його вплив на формування активної життєвої позиції школяра розкрито у працях Л.В. Масло [6].

Сучасний етап розвитку методики навчання інформатики характеризується посиленням міждисциплінарних зв'язків. У цьому контексті важливими є дослідження А. Кокаревої, яка обґрунтовує особливості використання форм і методів STEM-освіти, що дозволяють інтегрувати інформатичні знання з інженерними та математичними аспектами [4]. Практичний інструментарій та методичні рекомендації щодо реалізації таких підходів представлені у розробках С.В. Залозної [1] та З.М. Кальчевської [3].

Окрім загальнопедагогічних підходів, науковий інтерес становлять вузькоспеціалізовані методики управління, адаптовані для освіти. Так, у працях Є.Г. Бойка, А.А. Заприводи та Ю.В. Дяченка розглядаються аспекти управління ІТ-проєктами, що дозволяє запозичити професійні стандарти галузі для організації навчальної діяльності [9].

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та розробка методичних засад ефективної організації проєктної діяльності в інформатичній освітній галузі, що базуються на інтеграції STEM-підходів, сучасних методів управління ІТ-проєктами та спрямовані на комплексне формування цифрової компетентності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність організації проєктної діяльності в сучасній школі безпосередньо залежить від розуміння вчителем трансформації ролі учня: від репродуктивного відтворення інструкцій до самостійного створення інтелектуального продукту.

Аналіз інструктивно-методичних рекомендацій МОН України свідчить, що інформатична галузь є найбільш сприятливим середовищем для впровадження інноваційних освітніх моделей.

Одним із ключових аспектів успішної реалізації проєкту є його структуризація. Спираючись на досвід управління IT-проєктами [9], ми пропонуємо адаптувати професійні етапи розробки ПЗ до навчального процесу:

- визначення проблеми, яка має практичне значення для учнів (наприклад, екологічний моніторинг або розробка шкільного застосунку),
- розподіл ролей у команді, що сприяє розвитку soft skills та відповідальності за спільний результат [6],
- безпосередня робота над кодом, дизайном або моделями, де активно залучаються методи STEM-освіти [4],
- публічний захист роботи, що мінімізує проблему «пасивного споживання» знань.

Важливою умовою ефективності є врахування вікових особливостей. Як демонструють дослідження Д. Троценка та М. Остроги [8], для учнів середньої ланки (6 класи) найбільш дієвими є короткострокові ігрові проєкти з візуалізацією результату. Натомість у старшій школі методика, запропонована О. Левчук [5], передбачає глибшу інтеграцію з хмарними сервісами та базами даних, що безпосередньо впливає на рівень ІКТ-компетентності [7].

Особливе місце в організації діяльності посідає використання платформ для колаборації та відкритого доступу до методичних матеріалів, що дозволяє реалізувати змішане навчання. Практичні поради С. Залозної [1] та З. Кальчевської [3] підтверджують, що чіткий критеріальний апарат оцінювання на кожному етапі проєкту дозволяє учням бачити свій прогрес, підвищуючи внутрішню мотивацію до навчання.

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду педагогів дозволяє класифікувати навчальні проєкти за віковими групами та тематичними напрямками, що забезпечує послідовність формування цифрової компетентності.

У межах початкового етапу (5–6 класи НУШ) проєктна діяльність фокусується на адаптації учнів до цифрового середовища та розвитку креативності. Ефективними є ігрові та рольові проєкти, як-от «Вибери собі комп'ютер» (аналіз апаратного забезпечення) або «Операційна система майбутнього» (проєктування інтерфейсів). Особливого значення набуває розвиток алгоритмічного мислення через створення анімацій у середовищі Scratch («Навчаємо молодших») та формування етичних засад у межах проєкту «Чесність понад усе», що прямо корелює з вимогами НУШ щодо академічної доброчесності.

На рівні основної школи (7–9 класи) складність проєктів зростає за рахунок використання хмарних сервісів та вивчення мов програмування. Практична реалізація проєктів «Створення шкільного вебсайту» або «База даних шкільного інвентарю» дозволяє учням опанувати командну роботу та розподіл професійних ролей (програміст, дизайнер, контент-менеджер), що відповідає стандартам управління IT-проєктами [9]. Використання бібліотек мови Python (проєкт «Навчальна гра») та інструментів 3D-моделювання («Архітектура майбутнього») сприяє переходу учнів від репродуктивного до продуктивного рівня володіння технологіями.

Міждисциплінарна інтеграція та соціальна спрямованість проєктів виступають потужним інструментом соціалізації. Соціально значущі ініціативи, такі як «Дітям від дітей» (адаптація цифрового простору для осіб з особливими потребами) або екологічний проєкт «Ялинка без ялинки», формують у здобувачів освіти активну життєву позицію [6]. Поєднання інформатики з математикою («Піфагор і його таблиця») або історією («Особливості національної кухні») демонструє учням універсальність IT-інструментарію як засобу наукового дослідження.

У старшій школі (10–11 класи) проєктна діяльність набуває науково-дослідного характеру. Робота над проєктами «Економічні моделі» та «Власний бізнес-проєкт» вимагає від учнів не лише технічних навичок роботи в електронних таблицях, а й здатності до прогнозування та фінансового обґрунтування ідей. Дискусійні проєкти, наприклад «Суд над інтернетом», дозволяють глибоко проаналізувати етико-правові аспекти функціонування інформаційного суспільства.

Варто наголосити, що вибір конкретної тематики проєкту має базуватися на принципах диференціації, враховувати рівень технічного забезпечення закладу освіти та бути спрямованим на отримання практично значущого результату.

**Висновки.** Отже, перехід до проєктного навчання є необхідною умовою виконання вимог сучасних освітніх стандартів. Це дозволяє подолати проблему «пасивного споживача» та трансформувати освітній процес у простір для формування активного творця цифрового контенту. Ефективна організація проєктів забезпечує синергію між предметними знаннями з інформатики та розвитком soft skills (командна робота, лідерство, відповідальність). Використання елементів STEM-освіти та методологій управління ІТ-проєктами дозволяє учням опанувати повний життєвий цикл створення продукту: від ідеї до публічної презентації результату.

Успіх проєктної технології залежить від вибору форм проєктів відповідно до вікових особливостей учнів (від ігрових проєктів у 6-х класах до складних системних розробок у старшій школі) та є ключовим фактором підтримки високої навчальної мотивації. Запропоновані методичні підходи сприяють не лише засвоєнню технічних навичок роботи з інформаційними технологіями, а й формують ІКТ-компетентність як цілісну здатність до самореалізації в цифровому суспільстві.

#### **Список використаних джерел**

1. Залозна С.В. Проєктні технології у школі. Методичні рекомендації. Освітній проєкт «На Урок». 2022. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-proektnei-tehnologi-u-shkoli-271501.html> (дата звернення: 08.02.2026).
2. Кальчевська З.М. Використання методу проєктів на уроках, у виховній і позаурочній роботі : методичні рекомендації. Озерці : Загальноосвітня школа І–ІІІ ст. с. Озерці, 2015. 44 с.
3. Кокареєва А. Особливості використання форм, методів та технологій STEM-освіти у процесі вивчення інформатики у закладах загальної середньої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2024. № 4 (138). С. 336-345. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.04/336-345
4. Левчук О.О. Методика організації проєктної діяльності учнів на уроках інформатики : магістерська робота ..спец. 014 Середня освіта (Інформатика) / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 101 с.
5. Масло Л.В. Проєктна діяльність на уроках інформатики як засіб формування активної життєвої позиції учня. Бібліотека «На Урок». 2019. URL: <https://naurok.com.ua/proekt-na-diyalnist-na-urokah-informatiki-yak-zasib-formuvannya-aktivno-zhittevo-pozici-uchnya-111165.html> (дата звернення: 08.02.2026).
6. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П., Кузьмінська О.Г. Проєктна діяльність як засіб формування ІКТ-компетентності учнів. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. 3 (51). С. 52-59.
7. Троценко Д., Острога М. Проєктні технології навчання інформатики в 6-му класі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2022. Том 10, № 2. С. 46–54. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i2-006.
8. *Управління ІТ проєктами: методичні вказівки до проведення лабораторних занять ...бакалавр / уклад.: Є.Г. Бойко, А.А. Запривоюда, Ю.В. Дяченко*. Київ: КНУБА, 2024. 39 с.

**Панченко Світлана Миколаївна,**

проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи,  
доцент кафедри психології КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної  
освіти, кандидат психологічних наук, доцент,

**Загулін Вадим Євгенійович,**

методист навчального відділу,  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НОВИХ ПІДХОДІВ У  
ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»**

**Анотація.** У статті висвітлено проблему психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні навчального предмета «Захист України» в умовах сучасних освітніх трансформацій та безпекових викликів. Розкрито структуру психологічної готовності, окреслено основні чинники й організаційно-методичні умови формування готовності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, визнано необхідність системного методичного супроводу та психологічної підтримки педагогів як важливих умов підвищення ефективності викладання предмета.

**Ключові слова:** психологічна готовність, учитель, методичний супровід, компетентнісний підхід, професійний розвиток, предмет «Захист України», освітні інновації.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти питання професійної готовності педагогів до реалізації нових освітніх підходів набуває особливої важливості. Особливо це стосується предмета «Захист України», який не лише змінює свій змістовий і методичний арсенал, а й набуває соціальної значущості в умовах збройного протистояння та безпекових викликів для суспільства. Така трансформація спрямована на формування ключових компетентностей учнів, здатності орієнтуватися в умовах ризику, усвідомлювати громадянську відповідальність, а також на розвиток практичних умінь з безпеки життєдіяльності. Водночас ефективна реалізація цих завдань неможлива без належної психологічної готовності вчителів, що виступає фундаментальною ланкою успішної педагогічної діяльності в даному контексті.

Актуальність питання зумовлена тим, що сучасні підходи до викладання предмета «Захист України» передбачають інтеграцію компетентнісних, діяльнісних і травмочутливих компонентів, що ставлять перед педагогом нові виклики. Педагог має не лише володіти знанням змісту навчального матеріалу, а й уміти працювати з емоційними реакціями учнів, моделювати життєві ситуації та створювати безпечне освітнє середовище [2]. Це вимагає від учителя не лише фахової компетентності, а й високого рівня психологічної готовності.

**Мета статті** полягає в аналізі сутності психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні навчального предмета «Захист України», виокремленні її структурних компонентів та методологічних засад формування такої готовності в умовах сучасних освітніх перетворень.

Огляд останніх публікацій свідчить про те, що психологічна готовність педагога розглядається як комплексна освіта, що включає когнітивні, мотиваційно-ціннісні, емоційно-вольові та діяльнісні ланки [6, с. 18]. Зокрема, роботи українських дослідників показують, що формування готовності вчителя потребує цілеспрямованого методичного супроводу, підтримки професійних спільнот і системної психологічної підтримки [3, с. 34; 6, с. 7].

Дослідження ж практичних аспектів викладання предмета «Захист України» акцентують увагу на інтеграції міжпредметних компетентностей та міжвідомчій співпраці з практичними службами безпеки [4, с. 12].

Розглядаючи сутність психологічної готовності до реалізації нових підходів у викладанні предмета «Захист України», доцільно визначити її як інтегративну якість особистості педагога, що проявляється в системі мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-діяльнісних та рефлексивних утворень, здатних забезпечити ефективну реалізацію інноваційних вимог сучасного освітнього процесу (табл. 1).

**Мотиваційно-ціннісний компонент** психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні предмета «Захист України» відображає внутрішню позицію вчителя щодо змін. У цьому контексті мотиваційно-ціннісний компонент охоплює усвідомлення соціальної значущості предмета, прийняття нових підходів і вмотивованість до самовдосконалення. Сутність цих утворень полягає в тому, що готовність учителя до змін починається з внутрішнього прийняття їхньої необхідності та цінності [6, с. 18; 7, с. 44].

**Структура психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні предмета «Захист України»**

№	Компонент психологічної готовності	Складові	Коротка характеристика прояву
1	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• усвідомлення соціальної значущості предмета</li> <li>• прийняття нової концепції навчання</li> <li>• позитивне ставлення до інновацій</li> <li>• професійна мотивація до розвитку</li> <li>• громадянська відповідальність</li> </ul>	Відображає внутрішнє прийняття педагогом необхідності змін, готовність підтримувати державотворчу й безпекову місію предмета, орієнтацію на професійне зростання
2	Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання нормативної бази</li> <li>• розуміння компетентнісного підходу</li> <li>• знання сучасних методик (тренінгові, інтерактивні, ситуаційне моделювання)</li> <li>• обізнаність щодо травмоутливого підходу</li> <li>• знання вікових особливостей учнів</li> </ul>	Характеризує обізнаність учителя щодо змісту реформування предмета, розуміння методології його викладання та психолого-педагогічних засад роботи в умовах воєнного стану
3	Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• психологічна стійкість</li> <li>• толерантність до невизначеності</li> <li>• емоційна саморегуляція</li> <li>• здатність працювати з чутливими темами</li> <li>• збереження професійного самовладання</li> </ul>	Відображає здатність педагога ефективно діяти в умовах підвищеного емоційного навантаження, підтримувати безпечно освітнє середовище та демонструвати стабільність у складних ситуаціях
4	Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уміння організовувати тренінгові заняття</li> <li>• навички фасилітації</li> <li>• використання інтерактивних методів</li> <li>• моделювання практичних ситуацій</li> <li>• командна взаємодія з партнерами (ДНС, медики тощо)</li> </ul>	Відображає практичну спроможність учителя реалізувати нові підходи, інтегрувати теоретичні знання в реальний освітній процес
5	Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• здатність до самоаналізу</li> <li>• відкритість до зворотного зв'язку</li> <li>• критичне осмислення власної діяльності</li> <li>• готовність до корекції педагогічних дій</li> <li>• орієнтація на безперервний професійний розвиток</li> </ul>	Забезпечує професійну гнучкість, адаптивність та сталий розвиток учителя в процесі впровадження інновацій

Однак без усвідомлення змісту змін і методології їх реалізації психологічна готовність не може бути повноцінною. Тому *когнітивний компонент* включає знання нормативної бази реформування предмета, сучасних методів навчання та психолого-педагогічних аспектів взаємодії з учнівською аудиторією. Таким чином, когнітивний компонент характеризує обізнаність і розуміння нових підходів [1, с. 27; 7, с. 12].

Викладання предмета «Захист України» часто пов'язане з підвищеним емоційним навантаженням, тому стійкість учителя є критично важливою. *Емоційно-вольовий компонент* психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні предмета «Захист України» відображає здатність педагога зберігати психологічну стійкість, емоційну саморегуляцію й адаптивність у професійній діяльності за умов підвищеного стресу [4, с. 21; 3, с. 36]. Тут ідеться про здатність до емоційної стабільності та саморегуляції як умови підтримання безпечного освітнього середовища.

*Операційно-діяльнісний компонент* відображає практичну спроможність реалізувати нові підходи, практичні вміння організовувати навчальний процес із використанням інтерактивних, тренінгових і ситуаційних технологій, а також моделювати реальні ситуації безпеки. Ця готовність проявляється не лише в установках, а й у реальних педагогічних діях [1, с. 48; 7, с. 18].

*Рефлексивний компонент* психологічної готовності вчителів предмета «Захист України» забезпечує професійне зростання та адаптивність. Рефлексія сприяє гнучкості й сталому розвитку

педагога у процесі впровадження новацій, формує здатність до самоаналізу та корекції власної діяльності [6, с. 63; 4, с. 54].

Психологічна готовність формується як цілісна система: цінності → знання → емоційна стабільність → практична реалізація → рефлексія → подальший розвиток, що підтверджується сучасними підходами до професійного становлення педагога в умовах воєнного часу [4; 6].

Можна констатувати три рівні сформованості психологічної готовності:

- *низький* – формальне прийняття змін, тривожність, уникання інновацій;
- *середній* – часткова адаптація, потреба у підтримці;
- *високий* – активна позиція, ініціативність, професійна зрілість.

Основні чинники, що впливають на формування психологічної готовності вчителів, пов'язані з якістю професійної підготовки, доступом до методичної підтримки та психологічних ресурсів, а також із корпоративною культурою закладів освіти, що сприяє підтримці та професійному зростанню педагогів. Наявність системного методичного супроводу, побудованого на партнерських засадах між педагогами, психологами й методистами, стає одним із ключових чинників підвищення рівня сформованості готовності [4, с. 42; 3, с. 58]. Важливою є також інтеграція в практику сучасних психолого-педагогічних технологій, що сприяють розвитку рефлексивних умінь і здатності до самоаналізу професійної діяльності [6, с. 71].

Формування психологічної готовності вчителів до реалізації нових підходів у викладанні «Захисту України» передбачає розроблення спеціалізованих тренінгових програм, організацію професійних спільнот практики, а також створення безпечного освітнього середовища, де педагог має можливість обмінюватись досвідом, рефлексувати й отримувати психологічну підтримку. При цьому слід враховувати індивідуальні особливості педагогів, рівні сформованості готовності й забезпечувати поступовість впровадження новацій із відповідним зворотним зв'язком і супервізією.

Отже, психологічна готовність вчителів виступає динамічним утворенням, що потребує цілеспрямованого формування в рамках післядипломної освіти, системного методичного супроводу та психологічної підтримки. Усвідомлення соціальної ролі предмета, володіння сучасними методами викладання, здатність до саморегуляції та адаптації в професійній діяльності є визначальними показниками ефективної реалізації нових підходів у викладанні. Відтак, розбудова системи методичної підтримки, що спрямована на розвиток психологічної готовності педагогів, є нагальною потребою сучасної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Бородай Е.М., Кононець Н.В., Гуз К.Ж. Дидактична модель розвитку лідерської компетентності вчителів предмета «Захист України» у воєнний час: монографія. Полтава: ПП «Твори», 2023. 256 с.

2. Захист України. Методичні рекомендації для вчителів на 2025/26 навчальний рік. Київ: Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» та партнери, 2025. 56 с.

3. Марчук І. П. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. 2024. 72 с.

4. Панок В. Г., Рибалка В. В. Психологічний супровід відновлення професійної діяльності педагогічних працівників під час воєнного стану. *Психолого-педагогічний супровід відновлення якості освітнього процесу*. Київ: НАПН України, 2024. С. 8-67.

5. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. Лист МОН № 1.1/15776 від 30.08.24 року. Київ, МОН України. 2025. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/93000/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93000/)

6. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності вчителів до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ: ІППО НАПН України, 2023. 112 с.

7. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42-47.

8. Юрченко І. В. Формування педагогічної культури в сім'ї: психологічний супровід: методичні рекомендації. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 168 с.

**Перлик Вікторія Володимирівна,**  
старший викладач кафедри педагогіки,  
спеціальної освіти та менеджменту КЗ СОІППО

## **БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – ГОЛОВНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**Анотація:** У статті досліджується питання формування безпечного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, що є важливим компонентом забезпечення права громадян на повну загальну середню освіту. Автор зосереджує увагу на необхідності створення таких умов, які б гарантували фізичну, психологічну та інформаційну безпеку учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

**Ключові слова:** безпечне освітнє середовище, здобувачі освіти, сучасна освіта, освітній процес.

**Постановка проблеми.** Пандемія COVID-19 та повномасштабна війна, розв'язана російською федерацією проти України, загострили проблему безпеки у закладах загальної середньої освіти. У відповідь на ці виклики Кабінетом Міністрів України було розроблено Концепцію безпеки закладів освіти (розпорядження від 7 квітня 2023 р. № 301-р). Вона передбачає впровадження цілісних заходів, спрямованих на захист фізичного, психологічного та інформаційного добробуту всіх учасників освітнього процесу [6]. Реалізація такого підходу стала необхідною умовою стабільної роботи освітньої системи країни та гарантією права учнів на здобуття повної загальної середньої освіти.

У сучасних умовах створення безпечного простору для навчання є основою для забезпечення якісної освіти та реалізації права здобувачів освіти на її отримання. Нинішня безпекова ситуація, зумовлена воєнною агресією, значно ускладнює функціонування закладів освіти та створює загрозу життю й здоров'ю учнів і педагогів. Тому організація безпечного освітнього середовища виходить на перший план, адже саме воно є запорукою стабільності освітнього процесу.

**Аналіз останніх публікацій.** Створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти України набуває дедалі більшої уваги українського суспільства. На розв'язання цього питання спрямовані Указ Президента України «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі» №195/2020 від 25 травня 2020 р. [7], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2023 рік» №174-р від 24 лютого 2023 р. [5], розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти» від 7 квітня 2023 р. [6], лист Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2025 р. № 1/11233-25 «Про підготовку закладів освіти до нового навчального року та проходження осінньо-зимового періоду 2025/2026 року» [3] тощо.

У цих нормативно-правових документах зроблено акцент на те, що задля усунення зазначеної проблеми необхідно в закладах загальної середньої освіти створити безпечну інфраструктуру закладу освіти; забезпечити ефективне запобігання негативним безпековим явищам в освітньому середовищі та протидію їм; формувати компетентності безпеки та культуру безпечної поведінки в усіх учасників освітнього процесу й загалом в освітній екосистемі.

**Мета статті:** розкрити сутність і значення безпечного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, обґрунтувати його роль у забезпеченні стабільності та якості навчання, а також визначити напрями й умови створення такого середовища як необхідної передумови ефективного освітнього процесу.

**Виклад основного змісту.** Створення умов безпеки у закладах освіти є передумовою ефективності навчання. Учень може повною мірою зосередитися на здобутті знань лише тоді, коли відчуває захищеність та підтримку. Безпечне середовище формує психологічний комфорт, сприяє розвитку соціальних навичок, виховує почуття довіри й відповідальності.

Безпечне освітнє середовище – юридичний термін, визначений у статті 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [2]. Безпечне освітнє середовище вважаємо таким, коли там є безпечні умови навчання і праці; панує комфортна міжособистісна взаємодія; немає будь-яких проявів насильства; дотримані права й норми безпеки всіх учасників освітнього процесу.

Безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин [4].

Отже, безпека – це не лише відсутність потенційних загроз. Поняття «безпечний заклад загальної середньої освіти» включає в себе дії, направлені на створення сприятливих умов освітнього процесу.

У безпечному освітньому середовищі повинні бути відсутні фактори небезпеки, загрози та страху. Натомість поняття безпеки передбачає такий стан, коли дитина відчуває себе впевненою і має довіру до інших осіб та оточуючого середовища. Це можна досягти за допомогою відкритого та сприйнятливого до думок та потреб учнів підходу з боку педагогічного колективу, відповідальної та грамотної роботи з питань профілактики булінгу та насильства, а також розвитку культури міжособистісних відносин. Саме тому, на нашу думку, освітнє середовище повинно стати простором дотримання прав фізичної, психологічної та інформаційної безпеки здобувачів освіти [1].

Розглянемо вищезазначені компоненти більш детально. Фізична безпека в освітньому середовищі – система комплексної безпеки, яка має забезпечити стан захищеності школи та учасників освітнього процесу від реальних і прогнозованих загроз соціального, техногенного та природного характеру. У свою чергу, фізична безпека учнів – це система умов, які забезпечують захист здоров'я та життя дітей протягом усього освітнього процесу. Водночас фізичну небезпеку для учнів можуть становити воєнні події, пожежі, природні катаклізми, масові захворювання й отруєння учнів, надзвичайні ситуації криміногенного характеру, дорожньо-транспортні пригоди, нещасні випадки.

Забезпечення фізичної безпеки в освітньому середовищі передбачає:

- облаштування безпечного простору в закладі (укриття, запасних виходів, вентиляції тощо);
- розроблення шляхів евакуації учасників освітнього процесу (зокрема, до найближчого укриття, якщо воно не обладнане у школі);
- розроблення та відпрацювання алгоритму дій працівників та учнів закладу освіти в надзвичайних ситуаціях, під час евакуації;
- превентивні заходи щодо мінної безпеки (інформування учнів, спільні заходи із залученням ДСНС);
- зміну форми організації освітнього процесу та форми здобуття освіти (за потреби) [1].

Психологічна безпека в освітньому процесі – це специфічний емоційний стан, обумовлений переживанням психологічного благополуччя, захищеності, комфорту, відсутністю тривоги, страху,

стресів, що виникають унаслідок взаємодії в освітньому середовищі. Забезпечення психологічної безпеки в закладі загальної середньої освіти передбачає:

- добір стратегій взаємодії педагогів з учнями класу, зважаючи на їхній психоемоційний стан і травматичний досвід;
- заходи щодо адаптації дітей у школі;
- заходи щодо інтеграції дітей із внутрішньо переміщених родин у новий для них колектив та освітнє середовище;
- референтну значущість і причетність кожного суб'єкта освітнього процесу до конструювання та підтримки психологічної комфортності освітнього середовища;
- протидію булінгу;
- розвиток культури комунікацій [1].

Інформаційна безпека в освітньому середовищі – це система дій, рішень та інструментів, які мають забезпечити стан захищеності інформації від неправомірного використання, несанкціонованого доступу, безпеку на фізичному, особистісному та спільному (колективному) рівнях, керування доступом і кібербезпекою, що впливає на освітнє середовище та на кожного учасника освітнього процесу. Інформаційна безпека передбачає використання технологій та інструментів, які забезпечують захищений доступ до інформації, або навпаки – широкий і безбар'єрний доступ до інформації в разі потреби, надаючи змогу виявляти обман (чи уникнути його), дезінформацію, фейки [1].

Провідними принципами інформаційної безпеки є: конфіденційність, цілісність, доступність. Серед ключових елементів інформаційної безпеки – забезпечення та відновлення інформування (спілкування), реагування на інциденти, керування вразливостями.

Забезпечення інформаційної безпеки в школі передбачає:

- використання техніки чутливого підходу до вибору текстів для читання, тем обговорення, зокрема зважаючи на різний і часто травматичний досвід, який можуть мати діти (обстріли, втрата рідних, загибель батьків, батько на війні);
- розвиток критичного мислення в учасників освітнього процесу;
- використання технік роботи з дезінформацією;
- використання технік повідомлення інформації;
- забезпечення доступності інформації тощо [1].

Серед головних напрямів створення безпечного освітнього середовища слід виокремити облаштування укриттів та систем оповіщення; впровадження програм психологічної підтримки учнів і педагогів; систематичне навчання правил безпеки та цивільного захисту; розвиток партнерства між школою, батьками, місцевою громадою та органами влади; цифрову грамотність та інформаційний захист.

Однак, у процесі формування безпечного середовища можуть існувати такі загрози:

- невиконання санітарних, протипожежних та будівельних норм і правил, що може створювати ризик для здоров'я і безпеки учасників освітнього середовища;
- недотримання вимог щодо кібербезпеки та захисту персональних даних, що може призвести до витоку конфіденційної інформації або зловживання даними;
- фізичне та психологічне насильство, експлуатація, дискримінація за будь-якими ознаками, що порушує права та гідність людей в освітньому середовищі;
- зниження ділової репутації керівників та педагогів через випадки булінгу, цькування, мобінгу або босінгу;
- поширення неправдивої інформації про учасників освітнього середовища, що може завдати шкоди їхній репутації та статусу;
- пропаганда або агітація, використовуючи кіберпростір, зокрема задля поширення ненависті, дискримінації або неетичних поглядів;

– вживання алкоголю, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин і тому подібного на території навчального закладу, що створює небезпеку для здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу [4].

**Висновки.** Таким чином, безпечне освітнє середовище є базовою умовою ефективного функціонування закладів загальної середньої освіти. У сучасних умовах воєнних загроз та соціальних викликів воно виступає гарантією стабільності освітнього процесу, охорони життя і здоров'я учнів та педагогів, а також реалізації конституційного права кожної дитини на здобуття якісної освіти.

Незважаючи на значний прогрес у створенні безпечного освітнього середовища, низка проблем залишається невирішеною. До них належить недостатнє фінансування заходів з облаштування захисних споруд, відсутність єдиних стандартів для забезпечення інформаційної безпеки та обмежений доступ до психологічних послуг у закладах освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Безпечне освітнє середовище: умови, засоби та шляхи створення: Посібник / Автори: Г.Л. Єфремова, О.М. Клочко, О.О. Клочко. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2024. 188 с.

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Джерело доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

3. Лист Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2025 р. № 1/11233-25 «Про підготовку закладів освіти до нового навчального року та проходження осінньо-зимового періоду 2025/2026 року». Джерело доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-pidhotovku-zakladiv-osvity-do-novoho-navchalnoho-roku-ta-prokhozhenia-osinno-zimovoho-periodu-202526-roku>

4. Огар Н.В. Формування безпечного освітнього середовища закладів загальної середньої освіти: публічно-управлінський аспект // Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування». – Вип. 31(60). – С. 279-303.

5. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2023 рік» №174-р від 24 лютого 2023 р. Джерело доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/174-2023-%D1%80#Text>

6. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти» № 301-Р від 07.04.2023. Джерело доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text>

7. Указ Президента України «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі» №195/2020 від 25 травня 2020 р.. Джерело доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>

**Підгайна Олена Олександрівна,**  
вихователь Слобідського ЗДО (ясел-садка) «Струмочок»  
Буринської міської ради Конотопського району Сумської області  
**Ковтун Єлизавета Федорівна,**  
старший викладач кафедри теорії і методики змісту освіти  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Стаття присвячена значущості та практичній ефективності впровадження пошуково-дослідницької діяльності у закладах дошкільної освіти в умовах сучасних викликів. Обґрунтовано актуальність теми через необхідність закладання основ STEM-освіти та розвитку критичного мислення дошкільнят. Особлива увага приділяється психотерапевтичній та адаптивній ролі цієї діяльності в умовах військового стану в Україні, як такої, що допомагає знизити тривожність та відновити відчуття контролю.

**Ключові слова:** дошкільники, заклад дошкільної освіти, пошуково-дослідницька діяльність, досліді, експерименти, пізнавальна активність, Базовий компонент дошкільної освіти, STEM-освіта.

**Постановка проблеми.** Актуальність розвитку пошуково-дослідницьких навичок у дошкільнят зумовлена низкою факторів, серед яких ключовими є сучасні освітні вимоги, необхідність формування критичного мислення та унікальні психологічні особливості дитячого віку. Діти від природи є дослідниками, які постійно ставлять запитання «чому?» та прагнуть практично перевірити явища навколишнього світу. Розвиток дослідницьких навичок є прямим шляхом до формування компетентностей, необхідних для успішного функціонування у сучасному інформаційному суспільстві. Діти не отримують готові знання, а самостійно їх здобувають шляхом практичної діяльності. Це розвиває наочно-дійове та наочно-образне мислення і перетворює інформацію на власний досвід. Елементарні досліді та експерименти вчать дітей висувати припущення і перевіряти їх. Це розвиває логіку, причинно-наслідкові зв'язки та вміння обґрунтовувати свою думку [3]. Діти вчать планувати, контролювати процес і самостійно робити висновки, що є важливим елементом пізнавальної компетентності, визначеної Базовим компонентом дошкільної освіти [1]. В умовах військового стану та постійної психологічної напруги, пов'язаної з війною, роль дослідницької діяльності набуває додаткового терапевтичного значення. Війна викликає у дітей тривожність, а пошуково-дослідницька діяльність надає дітям можливість контролювати процес і прогнозувати результат, дає відчуття безпеки і стабільності [5].

Аналіз досліджень підтверджує зміщення акцентів у сучасній дошкільній педагогіці від репродуктивного навчання до формування активного дослідника. Останні роки ознаменувалися інтеграцією принципів STEM-освіти у дошкільний простір. Дослідники О. Савченко та А. Терещенко наголошують, що саме експериментування та моделювання є ключовими методами. Дослідження більше не розглядається як окреме заняття, а як інтегрований процес, що поєднує природничі, математичні та інженерні навички. Це допомагає дітям бачити світ цілісно, а не фрагментовано. Публікації підкреслюють, що вміння ставити гіпотези, планувати експеримент і аналізувати результати є прямим шляхом до розвитку критичного мислення та здатності до інновацій. Це відповідає сучасному погляду на розвиток пізнавальної компетентності. Наукові роботи, що аналізують Базовий компонент дошкільної освіти підтверджують, що дослідницька діяльність є обов'язковою та провідною у формуванні освітніх напрямів «Дитина у світі природи» та «Дитина у світі мистецтва». Сучасні дослідження О. Кононко наголошують на необхідності переходу вихователя від ролі транслятора знань до ролі фасилітатора та партнера. Праці з педагогічної психології Л. Виготського актуалізують, що формування вищих психічних функцій у дошкільнят можливе лише через практичну, наочно-дійову активність, яку забезпечує експериментування. Останні публікації 2022–2024 років, зокрема дослідження О. Яворської, акцентують на психотерапевтичному значенні дослідницької діяльності. Доведено, що контрольована, структурована діяльність, якою є експеримент, допомагає дітям відновлювати психологічну стійкість і відчуття безпеки в умовах стресу.

**Мета статті** полягає в тому, щоб на основі теоретичних обґрунтувань практично довести ефективність організації пошуково-дослідницької діяльності в закладах дошкільної освіти як ключового засобу розвитку пізнавальної активності дітей, що відповідає сучасним вимогам Базового компоненту дошкільної освіти та потребам суспільства в умовах сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Пошуково-дослідницька діяльність – це комплексна форма навчальної діяльності, спрямована на самостійне відкриття нових знань. Вона є зовнішньою формою, що стимулює розвиток пізнавальної активності – стійкої якості особистості, що проявляється у прагненні до пізнання. Експериментальна діяльність є основним методом, який передбачає практичну взаємодію дитини з об'єктами у спеціально створених умовах для перевірки гіпотез. Успіх цієї роботи ґрунтується на вікових особливостях мислення дошкільнят. Діти молодшого віку оперують наочно-дійовим мисленням, тому для них критично важливі

безпосередні маніпуляції з предметами, а діти старшого віку переходять до наочно-образного мислення, що дозволяє їм висувати гіпотези та використовувати схеми та символи для узагальнення знань.

Пошуково-дослідницька діяльність є нормативною основою освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, оскільки вона пов'язана з ключовими освітніми напрямками Базового компоненту дошкільної освіти. Вона є практичним інструментом формування пізнавальної компетентності дитини.

Наприклад, освітній напрям «Дитина у світі природи» спрямований на формування природознавчої та екологічної компетентності, що неможливо без безпосереднього дослідження та експериментування. Формування цілісного світогляду відбувається через досліди з водою, піском та рослинами. Діти вчаться бачити природні явища, як взаємопов'язані системи, а не окремі факти. А освітній напрям «Дитина у світі мистецтва» хоча і стосується мистецтва, він вимагає розвитку пізнавальної компетентності, яка є ядром дослідницької діяльності. Експерименти з сортування, зважування та порівняння активно розвивають відчуття, сприймання та уявлення про форми, кольори, розміри та вагу, що є основою пізнання культури та мистецтва.

Базовий компонент дошкільної освіти вимагає від дитини вміння ставити запитання, спостерігати, робити висновки та фіксувати результати. Саме тому у нашому дитячому садочку створено гурток «Чомусики», за допомогою якого у дітей формується стійкий пізнавальний інтерес. Досліди та експерименти навчають дошкільнят інтегрувати знання з різних сфер (природознавства, математики та конструювання) в одному практичному завданні. Організація такого гуртка допомагає нам підтримувати освітній процес навіть у дистанційному чи змішаному форматі, що є важливим для психологічного добробуту. Саме досліди та експерименти дозволяють спрямувати емоційну та фізичну енергію, викликану стресом, та заспокоїти дитину. Особливої уваги потребують діти внутрішньо переміщених осіб та ті, хто повернувся з-за кордону. Експерименти з піском, водою чи магнітом не вимагають володіння мовою, що полегшує спілкування між собою дітей-переселенців з однолітками. А спільний пошук та радість від відкриття допомагають налагоджувати стосунки між дітьми. У гуртковій роботі діти вчаться використовувати культурно прийнятні засоби пізнання такі як прилади, схеми, символи, що є основою для подальшого навчання у школі.

Під час організації пошуково-дослідницької діяльності на заняттях гуртка спираємося на принципи сформульовані О. Яворською:

- принцип науковості (забезпечення відповідності змісту досліджень об'єктивним науковим фактам);
- принцип доступності (відповідність складності завдань віковим можливостям дітей, використання лише безпечних та простих матеріалів);
- принцип активності (забезпечення ролі дитини як активного суб'єкта пізнання, а не об'єкта впливу);
- принцип індивідуалізації виховних прийомів (заохочування дітей до розвитку індивідуальних інтересів та уподобань у власних дослідженнях)
- принцип інтеграції (поєднання дослідницьких навичок з мовленнєвим розвитком, формуванням початкових математичних уявлень тощо).

Гурток «Чомусики» виконує функцію інноваційного майданчика, де поглиблено реалізується мета через стимулювання природної допитливості та формування вміння ставити гіпотези і перевіряти їх. Заняття гуртка мають чіткий дослідницький цикл, який відповідає науковому методу, адаптованому для дошкільнят.

1. Постановка проблеми: створення інтриги, що породжує запитання «чому?»
2. Висунення гіпотез: фіксація припущень дітей, заохочення до прогнозування.
3. Експериментування: практична перевірка гіпотез.
4. Аналіз та висновок: порівняння результату з гіпотезою та формулювання узагальнення.

У нашому садочку створена міні-лабораторія із необхідним обладнанням (лупи, мірні стаканчики, піпетки, ложечки, палички, щипчики, дитячі мікроскопи, пробірки, магніти, природний матеріал та інше), що є критично важливим для забезпечення самостійної дослідницької діяльності дітей.

Безпосередній контакт із природним середовищем та реалізація принципу науковості відбувається під час прогулянок та спостережень. Дослідження є ситуативними та стимулюються природними явищами. Наприклад, під час прогулянки ми збираємо природний матеріал, такий як шишки, листя, камінці і порівнюємо його за текстурою, кольором та формою. Восени спостерігаємо за змінами у природі (листя жовтіє та опадає) і встановлюємо причинно-наслідкові зв'язки. Після дощу досліджуємо ґрунт на вологість. Взимку проводимо елементарні досліді, як вимірювання глибини снігу, сліди тварин на снігу та багато інших.

Пересвідчуємося, що в умовах військового стану роль пошуково-дослідницької діяльності стає психотерапевтичною. В укритті використовуємо таке мінімальне переносне обладнання та матеріали: дзеркальця, ліхтарики, магніти, ножиці, папір, повітряні кульки, різні крупи. Під час експериментування у дітей зникає тривожність, вони впевненіші у своїх діях, відкрито проявляють радість від власного відкриття. Досліджуємо крупи, перебираємо гудзики, кришечки від пластикового посуду, що приводить до відчуття спокою, захищеності і як результат – зниження тривожності. Отже, експерименти з простими матеріалами перетворюють вимушене перебування в укритті на пізнавальний досвід.

Практичний досвід показує, що розвиток дослідницьких навичок починається з уміння використовувати органи чуття. І в цьому нам допомагають дидактичні ігри. Саме в іграх складні дослідницькі навички такі як спостереження, гіпотезування та аналіз перетворюються на зрозумілі для дошкільнят дії. Наприклад, дидактична гра «Що у чарівній торбинці?» розвиває тактильні та слухові відчуття і вчить дітей описувати об'єкт, не бачучи його. Діти, не дивлячись, торкаються предмета (камінь, гумка, тканина) і описують його властивості: твердий, м'який, гладкий, холодний тощо, висуваючи гіпотезу про його назву. А дидактична гра «Пахучий детектив» спрямована на розвиток нюхового сприйняття та класифікацію за запахом. У маленьких баночках знаходяться ароматичні речовини – кавові зерна, м'ята, шматочки цитруса. Діти за запахом називають предмет, розрізняють та запам'ятовують природні властивості. Граючи в дидактичну гру «Кольорові фільтри» діти вчаться порівнювати і фіксувати зміни. Вихованці дивляться на один і той самий предмет крізь прозорі кольорові пластинки, роблячи висновок, як колір фільтра впливає на колір самого предмета. Ці ігри розвивають вміння прогнозувати результат і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Дітям дуже сподобалася вправа «Ланцюжок відкриттів». Педагог починає речення: «Сніг тане, тому що...», а дитина продовжує: «...тому що сонце тепле, сніг складається з води». Ми стимулюємо дітей аналізувати результати проведених дослідів і давати їм пояснення. Це розвиває логічне мислення та вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки.

Гуртківці надзвичайно захопилися експериментуваннями з магнітом. Досліджували його взаємодію з папером, водою, металевими предметами.

Діти керували магнітом під паперовим лабіринтом, змушуючи металеву скріпку рухатися. Це дослідження невидимої сили вчить дітей усвідомлювати, що дія може відбуватися крізь перешкоду, стимулюючи просторове мислення.

Щоб закріпити знання про властивості матеріалів, організували гру «Сортувальник», у якій діти розкладали предмети (це були символи) у контейнери за властивостями. У перший – тільки те, що тягне магніт, у другий – тільки те, що розчиняється у воді, а у третій – тільки те, що плаває. Таким чином розвиваємо критичне мислення, оскільки це вимагає обґрунтування свого вибору та класифікації.

Узагальнення теоретичних засад та аналіз практичного досвіду організації пошуково-дослідницької діяльності зокрема у нашому садочку, дозволяє сформулювати висновки щодо ефективності цього напрямку в сучасних умовах.

Пошуково-дослідницька діяльність є провідним засобом формування пізнавальної компетентності, що повністю відповідає нормативним вимогам Базового компоненту дошкільної освіти. Систематичне використання дослідів та дидактичних ігор забезпечує перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення, закладаючи фундамент для STEM-освіти.

Цілеспрямована робота за структурою «Проблема → Гіпотеза → Експеримент → Висновок» сприяє якісному підвищенню пізнавальної активності дітей. Вона формує стійке вміння самостійно висувати припущення і перевіряти їх, перетворюючи дитячу цікавість віку «чомучок» на свідому потребу в знаннях.

В умовах військового стану дослідницька діяльність набуває додаткового психотерапевтичного значення. Досліди, що проводяться в укритті, допомагають перетворити стресову ситуацію на пізнавальний досвід, сприяючи адаптації та інтеграції.

**Висновки.** Таким чином, пошуково-дослідницька діяльність є не лише обов'язковою складовою освітнього процесу, але й стратегічною ланкою у підготовці дошкільнят до життя в інноваційному світі, забезпечуючи їхній емоційний добробут та освітню стійкість в умовах сучасних викликів.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). Наказ МОН від 12.01.2021. URL: <http://surl.li/jyzr>
2. Дитина у світі природи: Програма розвитку дитини від народження до шести років. Київ: Освіта, 2018. 184 с.
3. Терещенко А.В. Експериментально-дослідницька діяльність як засіб формування пізнавальної активності дошкільників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2016. В.1. С.136–139.
4. Шевчук О.А. STEM-освіта в закладах дошкільної освіти: методичні рекомендації. Київ : Інститут модернізації змісту освіти, 2020. 75 с.
5. Яворська О.М. Психологічна стійкість дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу: Збірник наукових праць. 2023. Т. 2. С. 45–50.

**Пінчук Діана Миколаївна,**  
старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат наук з державного управління

## **ЦИФРОВА КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: НОВІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Анотація.** У статті досліджується взаємозв'язок цифрової культури та мистецької освіти як фактор формування нових вимірів професійної компетентності педагогів і здобувачів освіти. Акцент робиться на інтеграції інноваційних цифрових інструментів у навчальний процес, розвитку медіаграмотності, критичного мислення, міждисциплінарних та творчих навичок. Розглядаються перспективи цифровізації мистецької освіти, виклики, що виникають у процесі її впровадження, а також практичні підходи до формування компетентностей сучасного фахівця-мистецтвознавця у цифровому середовищі.

**Ключові слова:** цифрова культура, мистецька освіта, професійна компетентність, цифрові технології, інноваційні інструменти, медіаграмотність, міждисциплінарність, творчі навички.

**Постановка проблеми.** Стрімка цифрова трансформація суспільства зумовлює глибинні зміни у способах виробництва знань, культурної комунікації та професійної діяльності. У ХХІ столітті цифрові технології перестали бути лише інструментом оптимізації процесів – вони стали

середовищем існування культури, простором формування нових смислів і моделей творчості. У цих умовах мистецька освіта опиняється в епіцентрі цивілізаційних змін, оскільки саме вона відповідає за підготовку фахівців, здатних осмислювати та творити культурні форми майбутнього.

**Виклад основного матеріалу.** Цифрова культура постає не як сукупність технічних навичок, а як новий тип світогляду, що визначає способи мислення, комунікації та самореалізації особистості. Вона інтегрує інформаційні технології, медіапрактики, алгоритмічні процеси та глобальні мережеві взаємодії, формуючи принципово іншу екосистему творчості. У такому середовищі змінюється саме розуміння мистецтва: воно стає інтерактивним, мультимедійним, процесуальним, здатним існувати поза фізичними обмеженнями простору й матеріалу.

Трансформація мистецької діяльності закономірно зумовлює перегляд підходів до професійної підготовки. Сучасний фахівець мистецького профілю має володіти не лише класичними художніми техніками, а й цифровими інструментами створення, обробки та поширення контенту; бути здатним працювати у міждисциплінарних командах, критично осмислювати інформаційні потоки, інтегрувати інноваційні технології у творчий процес. Відтак професійна компетентність набуває нових вимірів, що поєднують креативність, технологічну грамотність, аналітичне мислення та цифрову етику.

Саме в цьому контексті актуалізується проблема осмислення взаємозв'язку цифрової культури та мистецької освіти як чинника формування нової парадигми професійної компетентності, що відповідає викликам цифрової доби.

З підписанням Україною Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в нашій державі поступово наближаються до європейських орієнтирів. Одним із ключових документів у цьому напрямі є ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital Agenda for Europe»), що визначає пріоритети розбудови інформаційного суспільства в рамках європейської стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого та всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth») [5].

Разом із нормативно-правовим обґрунтуванням оновлення понятійного апарату освіти, зокрема у напрямі цифровізації, відбувається й системне наукове осмислення низки ключових термінів. Зарубіжні дослідники, серед яких Д. Белшоу (D. Belshaw), Б. Гірш (B. Hirsch), Г. Крибер та Р. Мартін (G. Creeber & R. Martin), Л. Манович (L. Manovich), Дж. Стоммел (J. Stommel) та інші, а також вітчизняні науковці – В. Биков, Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, Н. Колесник, О. Овчарук, В. Ребрина та інші – пропонують власні трактування категорій «цифрова грамотність», «цифрова компетентність», «цифрова культура» та суміжних понять.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування ролі цифрової культури у трансформації мистецької освіти та визначення нових вимірів професійної компетентності педагогів і здобувачів освіти в умовах цифровізації.

Цифрова культура вже зараз є базою світової культури сьогодення, складовою усіх суспільних процесів, що вказує на докорінні зміни власне у розумінні самого феномену культури. З'являються нові форми інформаційно віртуального культурного середовища: електронна музика, техно-музика, цифрові інсталяції, лазерні шоу, цифрове мистецтво, віртуальні музеї, театри, літературний кіберпанк і тому подібне. Слід звернути увагу, що твори цифрового мистецтва можна побачити та екранах електронних пристроїв, кількість копій самих творів може бути безкінечною. Цінність таких творів мистецтва полягає у здатності впливати на емоційний стан людини. Саме об'єкт цифрового мистецтва, будь то анімація, 3D графіка, цифрова фотографія одночасно являє собою контент, чи його одиницю і може бути розповсюджений на сайтах, у месенджерах, у соціальних мережах, на цифрових носіях одночасно [1].

Цифрова культура – це новий спосіб взаємодії технологій та людини, матеріального світу та віртуальної реальності, що веде до переосмислення категорій естетики – нової парадигми епохи постмодерну. Віртуальна форма, а не об'єкт, субстанція заключає в собі цінність. Цифрові картини одночасно можуть проєцируватися на різних поверхнях, з екрану комп'ютера

переноситися на тканину, папір, інші матеріали з високою деталізацією, освітленням, анімацією, з залученням 3D моделінга. Статичний об'єкт за допомогою цифрових технологій може анімуватися, і як результат з'являються «живі картини». Сучасна цифрова культура створює об'єкти на основі технологічних наукових досліджень, вони можуть бути створені повністю за допомогою штучного інтелекту, повністю автономно. Традиційні інструменти творчості замінюються математичними формулами, кодами, генеруючими технологіями. Майже кожен зараз володіє цифровим дизайном, для цього зовсім не обов'язково бути професіоналом. Результат може бути в кількох формах – від цифрової світлини – до 3D-графіки, він не залежить від матеріального носія, а віртуалізується у кодї, також його можна безкінечно копіювати. Digital art можна розповсюджувати одним чи парою кліків [3].

Суттєвим етапом у розвитку цифрового мистецтва стала поява блокчейн-технологій і NFT (non-fungible token), які трансформували уявлення про володіння та автентичність твору. Якщо раніше цифровий контент міг нескінченно копіюватися без втрати якості, то NFT надали можливість закріпити за конкретним цифровим об'єктом статус «оригіналу» через унікальний криптографічний запис у блокчейні. Це створило новий ринок цифрового мистецтва, де твори існують виключно у віртуальному середовищі, але мають економічну та колекційну цінність. Водночас виникають дискусії щодо художньої цінності NFT-об'єктів, їхньої довготривалої культурної значущості та екологічних аспектів використання блокчейн-технологій [3].

Особливого значення набуває застосування технологій штучного інтелекту, які дедалі активніше інтегруються у творчі практики. Інтелектуальні алгоритми здатні генерувати візуальні образи, аналізувати колористичні рішення, моделювати композиційні структури, оптимізувати процеси верстки, типографіки та візуалізації даних. У навчальному й професійному середовищі це відкриває нові можливості для персоналізації освітнього процесу, адаптації змісту навчання до індивідуального рівня підготовки здобувачів та створення інтерактивних освітніх середовищ.

Генеративні моделі, зокрема такі системи, як Midjourney та DALL-E, здатні створювати зображення, музику, тексти та відео на основі текстових запитів. Це радикально змінює уявлення про процес творчості: художній твір може виникати у співпраці людини й алгоритму. У цьому контексті постає складне питання авторства: хто є справжнім творцем – людина, яка формулює ідею та запит, чи алгоритм, що генерує візуальний результат? Дискусії точаться також навколо етичних аспектів використання даних для навчання моделей, проблеми плагіату та збереження індивідуального стилю митця [6].

Водночас інтеграція штучного інтелекту в мистецьку освіту актуалізує низку етичних і методологічних викликів. Зокрема, постає проблема збереження індивідуальності творчого мислення та формування авторського стилю в умовах алгоритмічної генерації контенту. Пошук відповідей на ці питання сприяє становленню нової педагогіки дизайну, у межах якої цифрові технології розглядаються не як заміна митця, а як інструмент підсилення його креативного потенціалу та розширення можливостей художнього самовираження.

Мистецтво в умовах цифровізації дедалі більше набуває інтерактивного та процесуального характеру. Твір може змінюватися в режимі реального часу під впливом дій глядача або зовнішніх даних, перетворюючись на відкриту систему. Таким чином, глядач стає співтворцем, а мистецтво – динамічним процесом взаємодії. Ця тенденція вимагає від сучасного митця нових компетентностей: розуміння алгоритмічних принципів, роботи з даними, програмування та критичного осмислення цифрового середовища [4].

Водночас цифровізація мистецької освіти пов'язана з низкою викликів. Одним із головних є потреба у постійному професійному розвитку викладачів, які повинні опанувати сучасні технології та інтегрувати їх у навчальний процес. Існує ризик поверхового засвоєння мистецтва, коли технологічна складова переважає над фундаментальними практиками класичної освіти. Крім того, цифрова нерівність обмежує доступ до сучасних інструментів у деяких навчальних закладах, що створює бар'єри для рівного розвитку компетентностей усіх здобувачів освіти.

**Висновки.** Цифрова культура в мистецькій освіті стає не лише інструментом навчання, а

визначальним фактором формування професійної компетентності сучасного педагога та здобувача освіти. Інтеграція цифрових технологій сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності, творчих та міждисциплінарних навичок, що забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно функціонувати та створювати цінність у глобальному культурному просторі XXI століття.

Перспективи цифровізації мистецької освіти вказують на формування нового типу фахівця-мистецтвознавця, який поєднує класичні та цифрові навички, здатний до творчого експериментування та міждисциплінарної співпраці. Такі фахівці мають гнучкі компетентності, що дозволяють адаптуватися до швидких змін у культурному та технологічному середовищі, брати участь у глобальних проєктах та ефективно взаємодіяти з різними цифровими платформами.

#### **Список використаних джерел**

1. Совгира Т. І. (2020). Цифрові технології в сучасному візуальному мистецтві. Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство», 42, 65-71. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.42.2020.207634>
2. Волошенко О.В., Чорний О. В. Методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з інтегрованого курсу «Мистецтво» в НУШ. Навчально-методичний посібник. Київ: Академія української преси, Центр Вільної Преси, 2020. 54. с.
3. Колесник Н. Є. (2024). Використання цифрових технологій та штучного інтелекту в мистецькому просторі. Актуальні проблеми сучасного дизайну: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції. Т. 2, с. 95–97. Київ: КНУТД.
4. Храмова-Баранова О. Л., Галенко А. В. Розвиток цифрових комп'ютерних технологій, їх вплив на мистецтво і дизайн України. Гуманітарний вісник ЧДТУ. Історичні науки. 2017. Ч. 27. Вип. 11.С. 82–87.
5. European Commission. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
6. McCosker A. Artificial Intelligence and the Transformation of Creative Work. *Media International Australia*. 2020. Vol. 177(1). P. 25–38.

**Пліско Даниїл,**

магістр садово-паркового господарства,  
викладач циклової комісії Зеленого будівництва та садово-паркового господарства  
ВСП «Житлово-комунальний фаховий коледж ХНУМГ ім. О.М. Бекетова»

**Чуркіна Дарина,**

магістр архітектури, архітектор @ Architechnica | архітектура, інженерія  
Донкастер, Англія, Велика Британія

## **ЛАНДШАФТНИЙ ДИЗАЙН ТА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Анотація.** У статті розкрито сучасний погляд на ландшафтний дизайн у контексті діджиталізації та в підготовці фахівців з дизайну.

**Ключові слова:** ландшафтний дизайн, сучасні стилі дизайну, підготовка фахівців коледжу.

**Постановка проблеми та її актуальність.** Сучасна архітектурна освіта перебуває на етапі трансформації, що зумовлена відмовою від універсальних парадигм модернізму на користь плюралізму та контекстуальності. Центральною постаттю, яка сформулювала цей теоретичний зсув, є Чарльз Дженкс (1939–2019). Його концепції «подвійного кодування» та «радикального еkleктизму» є фундаментальними для розуміння еволюції візуальної культури кінця XX — початку XXI століття.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції спадщини Дженкса у навчальні програми з ландшафтного проектування. Виняткова складність його проєктів, заснована на неевклідовій геометрії, вимагає від студентів не лише художнього смаку, а й оволодіння інструментами діджиталізації та параметричного проектування. Це створює новий виклик для педагогіки: як поєднати глибокий філософський наратив із сучасним.

Для формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів важливо виділити чотири опорні точки концепції Дженкса, які він протиставляв «стерильності» модернізму:

**Подвійне кодування (Double Coding):** Здатність об'єкта бути зрозумілим і професійній спільноті (через іронію та цитати), і пересічному глядачу (через комфорт та впізнавані форми).

**Контекстуалізація:** Глибокий аналіз «анамнезу» місця. Об'єкт не існує в ізоляції, він є продовженням локальної історії.

**Радикальний еkleктизм:** Інклюзивний підхід, де класика та кітч можуть співіснувати, створюючи нову цілісність.

**Метафоричність:** Використання риторичних фігур (оксюморонів, парадоксів) для візуалізації складних наукових ідей.

У навчальному процесі особливу увагу варто приділити аналізу об'єктів, де ландшафт стає «текстом».

**Сад космічних роздумів (Garden of Cosmic Speculation):**

Це ідеальний кейс для вивчення фрактальної геометрії. Студенти можуть простежити, як абстрактні поняття (чорні діри, ланцюжки ДНК) втілюються у ландшафтних формах.

**Методичний аспект:** Аналіз зон «Тераса чорної діри» чи «Каскад Всесвіту» дозволяє продемонструвати взаємозв'язок природничих наук та дизайну.

**Нортумберландія (Northumberlandia):**

Приклад роботи з «четвертою природою». Проєкт демонструє, як цифрові розрахунки дозволяють перетворити 1,5 млн тон промислових відходів на антропоморфну скульптуру заввишки 34 метри.

Діджиталізація в контексті ідей Дженкса перестає бути просто технічною навичкою. Вона стає інструментом імплементації естетики.

Технологія	Роль у реалізації концепцій Дженкса
Параметричне моделювання	Відтворення складних нелінійних форм та кривих клітинного поділу.
BIM-технології	Забезпечення точності між символічним задумом та інженерною реалізацією.
GIS-моніторинг	Глибока контекстуалізація проєкту в ландшафті.

### Висновки.

Теоретична спадщина Чарльза Дженкса є потужним ресурсом для розвитку критичного мислення у студентів-дизайнерів. Встановлено, що: постмодерністський ландшафт – це не декорація, а дискурсивна система, що потребує інтелектуального прочитання. Цифрова трансформація проєктної культури є логічним продовженням ідей Дженкса про складність та багатоманітність світу. Педагогічна стратегія має базуватися на міждисциплінарному підході, поєднуючи філософію архітектури, природничі науки та високі технології.

Перспективи подальших досліджень – розробка методичних рекомендацій щодо використання алгоритмічного формоутворення (Grasshopper, Rhino) для створення об'єктів у стилі «стрибокподібного Всесвіту».

### Список використаних джерел

1. Jencks, C. (2020). *The Language of Post-Modern Architecture*. (Класика, необхідна для цитування визначення постмодернізму).

2. Jencks, C. (1995). *The Architecture of the Jumping Universe*. Academy Editions. (Обґрунтування зв'язку архітектури з теорією хаосу та фракталами).
3. Forty, A. (2004). *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*. Thames & Hudson. (Аналіз того, як мова та терміни формують архітектурне мислення).
4. Kropf, K., & Jencks, C. (2006). *Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture*. Wiley-Academy.
5. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (Про конструктивне узгодження в навчанні – як поєднати теорію Дженкса з практичними навичками моделювання).
6. Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. (Методика проблемного навчання, яка ідеально підходить для аналізу складних ландшафтних кейсів).
7. Dorst, K. (2011). *The core of 'design thinking' and its application*. Design Studies. (Про формування дизайнерського мислення у студентів).
8. Дутчак, Т. (2021). *Інноваційні методи навчання майбутніх дизайнерів у вищій школі*.

**Пройдакова Інна Миколаївна,**  
вчитель вищої категорії, старший учитель  
Стецьківського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів Сумської міської ради

## **ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

**Анотація.** У статті досліджено особистісно-професійну компетентність педагога початкової освіти в контексті реформування української школи. Проаналізовано її структуру, ключові компоненти та механізми формування. Визначено роль особистісного виміру у реалізації компетентнісного підходу Нової української школи. Особистісний розвиток педагога визначено як визначальний.

**Ключові слова:** компетентність, початкова освіта, Нова українська школа, педагогіка, професійний стандарт.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування освіти України особлива роль належить особистісно-професійній компетентності педагога початкової освіти, яка визначається як інтегративна здатність учителя поєднувати професійні знання, педагогічні уміння та особистісні якості для ефективної реалізації компетентнісного підходу. Ця компетентність є основою для успішного впровадження концепції «Нової української школи», де вчитель виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором особистісного розвитку дитини [1, с. 12–15]. Згідно із Законом України «Про освіту», педагогічна діяльність базується на принципах гуманізму, демократії та пріоритету розвитку особистості, що вимагає від учителя високого рівня професійної майстерності [3, ст. 4–6].

Розглянемо поняття та структуру компетентності. Особистісно-професійна компетентність педагога початкової освіти включає сукупність знань, умінь, навичок та ціннісних установок, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН № 1225 від 29.08.2024) визначає шість ключових компетентностей: мово-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну та компетентність педагогічного партнерства, а також п'ять трудових функцій: навчання учнів, партнерська взаємодія, організаційне середовище, управління освітнім процесом та безперервний професійний розвиток [2, с. 5–12]. О. Я. Савченко у своєму підручнику з дидактики підкреслює, що компетентність учителя початкової школи формується

через інтеграцію теоретичної підготовки та практичного досвіду, з акцентом на розвивальні методи навчання [4, с. 89–95].

Таблиця 1

### Структура особистісно-професійної компетентності педагога початкової освіти

Компонент	Зміст компоненту	Приклади прояву у педагогічній діяльності
Когнітивний	Система педагогічних знань, психологія розвитку дитини, вікові особливості	Розробка уроків з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів
Операційний	Методи навчання, технології, педагогічна взаємодія	Застосування інтерактивних методів, діагностика досягнень
Мотиваційно-ціннісний	Етичні установки, готовність до самовдосконалення, емпатія	Формування позитивних ставлень до навчання, рефлексія
Особистісний	Емоційна стійкість, творчий потенціал, духовний розвиток	Створення розвивального середовища, фасилітація розвитку

Структура компетентності охоплює когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний та особистісний компоненти. Когнітивний компонент передбачає глибокі знання з психології розвитку дитини та сучасних освітніх технологій. Операційний компонент реалізується через уміння проектувати уроки та застосовувати інтерактивні методи. Мотиваційно-ціннісний компонент формує внутрішню готовність педагога до безперервного самовдосконалення [6, с. 25–30].

І. Д. Бех зазначає, що особистісний вимір є основою духовного розвитку педагога, який слугує моделлю гуманістичних цінностей для учнів [5, с. 45–52]. О.А. Дубасенюк підкреслює важливість саморегуляції та адаптації до змін освітньої парадигми [7, с. 34–36].

Формування особистісно-професійної компетентності педагога початкової освіти є безперервним процесом, що охоплює всі етапи професійного розвитку – від підготовки у вищому навчальному закладі до післядипломної освіти та самостійної педагогічної діяльності. Цей процес базується на принципах компетентнісного підходу, передбаченого концепцією «*Нової української школи*», та передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями [1, с. 18–22]. Основними умовами формування компетентності є систематична самоосвіта, рефлексія педагогічного досвіду та участь у професійних спільнотах [6, с. 45–50].

Ключовими етапами формування є мотиваційний, когнітивний, операційний та оцінювальний. На мотиваційному етапі педагог формує внутрішню готовність до інноваційної діяльності через усвідомлення місії вчителя початкової школи як творця розвивального середовища [5, с. 67–72]. Когнітивний етап передбачає поглиблене вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема вікової психології та дидактики початкової освіти [4, с. 145–152]. Операційний етап зосереджений на розвитку практичних навичок проектування уроків та застосування інтерактивних методів, тоді як оцінювальний передбачає самоаналіз результатів педагогічної діяльності.

Сучасні технології розвитку компетентності включають інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи, тренінги, освітні платформи та сертифікацію. О. І. Пометун підкреслює ефективність технології критичного мислення та групової динаміки, які сприяють формуванню педагогічної рефлексії та комунікативних умінь [6, с. 78–85]. Професійний стандарт акцентує на необхідності володіння цифровими технологіями для створення гібридного освітнього середовища [2, с. 12–15].

Практична реалізація формування компетентності здійснюється через педагогічні ради, методичні об'єднання та міжшкільні проекти. Сертифікація вчителів, запроваджена в Україні, слугує інструментом оцінювання рівня сформованості компетентностей та стимулом для професійного зростання [2, с. 20–22]. Особливо важливим є формування педагогічної інтуїції та емоційної стійкості, що забезпечує психологічну безпеку в класі [7, с. 37–39].

Особистісний вимір особистісно-професійної компетентності є визначальним для педагога початкової освіти, оскільки молодший школяр потребує не лише знань, а й емоційної підтримки та духовного орієнтування. І. Д. Бех зазначає, що особистість учителя у просторі духовного розвитку слугує еталоном гуманістичних цінностей для дитини, формуючи її світогляд через приклад власного життя [5, с. 45–52]. Цей вимір включає емпатію, рефлексію, емоційну стійкість та творчий потенціал, що дозволяють створювати розвивальне освітнє середовище.

О.А. Дубасенюк акцентує увагу на тому, що професійна компетентність сучасного педагога неможлива без розвиненої особистісної зрілості, яка проявляється у здатності до саморегуляції та адаптації до змін освітньої парадигми [7, с. 34–36]. Формування особистісного компоненту відбувається через систематичну рефлексію педагогічної діяльності, участь у професійних спільнотах та самоосвіту, що забезпечує гармонійний розвиток педагога як професіонала та особистості.

Розглянемо роль компетентності в контексті Нової української школи. Реалізація особистісно-професійної компетентності педагога початкової освіти у контексті *«Нової української школи»* передбачає перехід від знаннево-репродуктивної моделі до компетентнісної, де пріоритетом стає формування ключових компетентностей учня. Вчитель виступає фасилітатором, створюючи умови для розвитку критичного мислення, творчості та соціальної відповідальності молодшого школяра [1, с. 25–28]. Ця роль вимагає від педагога не лише професійних знань, а й високого рівня емоційної компетентності для побудови партнерських відносин у навчальному процесі [6, с. 92–98].

Успішна реалізація компетентнісного підходу залежить від здатності вчителя інтегрувати міжпредметні зв'язки та застосовувати проєктну діяльність. О. Я. Савченко підкреслює, що дидактика початкової освіти повинна базуватися на принципах активного навчання, де учень є суб'єктом пізнання, а вчитель – його провідником [4, с. 210–218]. Професійний стандарт чітко визначає вимоги до результатів навчання, які педагог повинен забезпечити через диференційоване та індивідуалізоване підходи [2, с. 18–23].

Практичне втілення компетентності проявляється у створенні інклюзивного освітнього середовища, де враховуються індивідуальні потреби кожного учня. Особливо важливим є розвиток емоційного інтелекту педагога, що дозволяє ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та створювати атмосферу психологічної безпеки [5, с. 89–95].

Розглянемо проблеми формування компетентностей та шляхи їх подолання. Серед основних проблем формування особистісно-професійної компетентності педагога початкової освіти виділяються недостатня матеріально-технічна база, високий рівень емоційного вигорання та обмежений доступ до сучасних методик. О.А. Дубасенюк зазначає, що стресогенність професії вимагає від вчителя розвинених механізмів саморегуляції та профілактики професійної деформації [7, с. 38–40].

Для подолання цих проблем необхідно впроваджувати системну психологічну підтримку педагогів, зокрема програми антистресового тренінгу та коучинг. Важливим є створення мережі наставництва, де досвідчені вчителі допомагають молодим колегам адаптуватися до вимог компетентнісної моделі. Сертифікація вчителів слугує не лише інструментом атестації, а й стимулом для безперервного професійного розвитку [2, с. 25–27].

О.І. Пометун акцентує на необхідності розвитку рефлексійних умінь педагога, що дозволяє аналізувати власну діяльність та коригувати її відповідно до потреб учнів [6, с. 110–115]. Систематична самоосвіта через онлайн-платформи та участь у професійних спільнотах забезпечує доступ до інноваційних практик та міжнародного досвіду.

Критерієм ефективності формування компетентності є результати навчання учнів, їхня мотивація до пізнання та соціальна адаптованість. Високий рівень особистісно-професійної компетентності педагога гарантує успішну реалізацію завдань *«Нової української школи»* та формування покоління творчих, відповідальних громадян [1, с. 30–35].

**Висновки.** Отже, особистісно-професійна компетентність педагога початкової освіти є інтегративним утворенням, що поєднує професійні знання, педагогічні уміння та розвинені особистісні якості, необхідні для успішної реалізації компетентнісного підходу у «Новій українській школі» [1, с. 35–38]. Проаналізована структура компетентності включає когнітивний, операційний, мотиваційно-ціннісний та особистісний компоненти, кожен з яких відіграє визначальну роль у формуванні ефективного освітнього процесу [4, с. 250–255]. Особистісний вимір визначається як основа духовного розвитку педагога, що слугує моделлю гуманістичних цінностей для молодших школярів [5, с. 120–125].

Формування компетентності є безперервним процесом, що потребує системної самоосвіти, рефлексії професійної діяльності та використання інтерактивних технологій навчання [6, с. 130–135]. Професійний стандарт чітко окреслює вимоги до вчителя початкових класів, акцентуючи на необхідності володіння цифровими технологіями, інклюзивними підходами та методами фасилітації [2, с. 28–30]. Проблеми формування компетентності, пов'язані з емоційним вигоранням та обмеженим доступом до ресурсів, можуть бути подолані через наставництво, психологічну підтримку та сертифікацію [7, с. 39–41].

**Перспективи подальших досліджень.** Подальший розвиток теми передбачає емпіричне дослідження ефективності конкретних технологій формування компетентності та аналіз впливу особистісно-професійної зрілості педагога на навчальні досягнення учнів початкових класів. Особливо актуальним є вивчення впливу цифровізації освіти на трансформацію професійних компетентностей вчителя у воєнний та повоєнний періоди.

Особистісно-професійна компетентність педагога початкової освіти гарантує успішну реалізацію завдань реформи, сприяючи формуванню покоління творчих, відповідальних та гармонійно розвинених громадян України [3, ст. 12–15].

#### **Список використаних джерел**

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л.Гриневич та ін. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2026).
2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225 // База даних «Законодавство України». URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/93546/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/)(дата звернення: 17.02.2026).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.02.2026).
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2019. 504 с.
5. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2018. 192 с.
7. Дубасенюк О.А. Професійна компетентність учителя: теоретичні аспекти формування // Педагогіка і психологія. 2014. № 3. С. 32–39.

**Прядко Любов Олексіївна,**  
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат педагогічних наук, доцент

**Анотація.** У статті розглянуто прояви небажаної поведінки у дітей молодшого шкільного віку як проблеми сучасності. Основну увагу приділено висвітленню основних чинників небажаної поведінки учнів початкових класів: прояви агресії у дітей молодшого шкільного віку; специфіка нестійкості настрою; ставлення дітей молодшого шкільного віку до педагогів.

**Ключові слова:** поведінка, небажана поведінка, освітній процес. Нова українська школа.

**Постановка проблеми.** Діти в двадцять першому столітті змушені існувати між двома світами – реальним (фізичним) та ірреальним (цифровим, штучно створеним). Саме цифровий світ виступає наразі у ролі достовірної копії, якої ніколи не існувало і, відповідно, існувати не може в реальному світі. Перебувати у такому мінливому світі треба відповідно його законів. Залежно від того у якому світі дитина перебуває, така у неї формується і поведінка. На превеликий жаль, дуже психіка дитини не витримує, у неї з'являється небажана поведінка. Зокрема, дослідники визначають імпульсивність, прояви агресії та афективні спалахи.

Поведінка дитини молодшого шкільного віку часто змінюється зі вступом дитини до школи. Оскільки вона потрапляє у суворо нормований світ відносин і вимагає довільності, відповідальності, дисциплінованості, упорядкованості дій, пов'язаних з необхідністю дотримуватися спеціально організованого режиму навчальної діяльності. У цей час у дитини виникає природне бажання бути більш самостійною, незалежною від опіки батьків, їх постійного, інколи навіть тотального, контролю. У дитини активно розвиваються такі соціальні емоції, як самолюбність, почуття відповідальності, відчуття довіри до людей і здатність дитини до співпереживання. Одночасно дитина молодшого шкільного віку знаходиться у значній емоційній залежності не тільки від вчителя, але й від батьків. Така соціальна ситуація потребує створення полегшеного, комфортного освітнього середовища [1].

**Метою статті** є розкриття проявів небажаної поведінки у дітей молодшого шкільного віку як проблеми сучасності та розкриття механізмів її формування.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема поведінки завжди турбувала вчених та практиків та залишається актуальною проблемою сьогодення. У наукових джерелах прояви небажаної поведінки зустрічаються під різними дефініціями «делінквентна поведінка» (О. Діса, І Шинкаренко, Н. Максимова, Н. Савельєва, О. Христюк), «девіантна поведінка» (А. Капська, О. Караман, В. Кузьменко, Н. Максимова, В. Оржеховська, С. Харченко, В. Шпак В. Оржеховська). Наразі використовується більш узагальнений термін «небажана поведінка».

Поведінка людини – особлива форма взаємодії з зовнішнім світом, у якій вагомим значення набувають вищі психічні форми саморегуляції, усвідомлені та пов'язані з моральними правилами. Насамперед зазначимо, що в молодшому шкільному віці під час взаємодії з дорослими та однолітками в дитини зароджується алгоритм поведінки, у якому відбуваються стійкі поведінкові реакції.

У складних ситуаціях дитина експериментує, застосовуючи різні варіанти альтернативи поведінки. З огляду на це, небажана поведінка молодших школярів є тривожним сигналом, яку не можна ігнорувати. Дорослим необхідно контролювати такі прояви та використовувати різні методи і прийоми, щоб навчити дитину впоратися з ситуацією самостійно. Дітям з небажаною поведінкою властиві неадекватна самооцінка, агресивність і тривожність, а тому першочерговою метою початкової школи є профілактика відхилень у поведінці дітей [2].

До негативних поведінкових проявів у дітей молодшого шкільного віку належать непослух, негативність, агресивність, упертість, сором'язливість, нечесність, хитрощі тощо.

Як відомо, до проявів небажаної поведінки спонукають певні умови, які супроводжують перебування дитини в родині. До таких психологічних умови, що спричинюють формування і закріплення психологічних станів у дітей молодшого шкільного віку належать:

- 1) зростання зайнятості батьків;

2) зростання кількості розлучень та сімейних конфліктів;  
3) психологічні проблеми, що пов'язані з адаптацією першокласника до умов шкільного навчання;

- 4) відсутність батьків із-за воєнного стану;
- 5) втрата рідних і близьких;
- 6) вимушене переміщення та втрата житла.

До окреслених умов приєднуються ще й соціальні причини:

- 1) неправильне виховання в сім'ї;
- 2) неконструктивні взаємовідносини з однолітками;
- 3) відсутність готовності дитини до школи;
- 4) соціально-психологічна занедбаність дітей;
- 5) постійні навчальні перенавантаження;
- 6) неадекватні очікування з боку батьків стосовно успішності власної дитини;
- 7) низька психологічна культура деяких учителів тощо.

Зупинимось більш детально на механізмі формування небажаної поведінки.

Діти молодшого шкільного віку ще не досягли рівня сформованості агресивної поведінки, а тому їхні агресивні реакції – це здебільшого психологічний захист, який має низький адаптаційний потенціал. Агресивна поведінка часто виникає тоді, коли інші форми поведінки не дають дитині бажаних результатів. Під впливом стресових ситуацій адаптаційна поведінка може змінитися на агресивні прояви. Проявляючи несвідомі психологічні механізми захисту у вигляді гніву та агресії, молодший школяр показує дорослому про свою нездатність свідомо зменшити переживання негативних почуттів, що виникли внаслідок психотравмуючих подій.

Дослідники О. Мішкулинець, О. Брижак, К. Доктор зазначають, що у цей віковий період прояви небажаної поведінки можуть бути спровоковані неврахуванням індивідуальних та типологічних особливостей учнів під час організації освітнього процесу. Зокрема мова йде про педагогічне нехтування вчителями труднощів організації освітнього процесу. До специфіки розвитку таких дітей належить низький рівень самостійності і труднощі самоконтролю. Діти у цьому віці самі не завжди розуміють прояви власної поведінки. Дуже часто учні пов'язують першопричину своїх поведінкових розладів зі збігом обставин та впливом зовнішніх чинників. Окреслені вчені виокремлюють такі чинники негативної поведінки дітей:

- 1) недостатня увага з боку інших, особливо значущих осіб (батьків, опікунів, авторитетних дорослих, однолітків);
- 2) криза, викликана психічним життям – криза семи років;
- 3) неправильний тип виховання в сім'ї;
- 4) несприятлива адаптація дитини до школи [3, с.55].

Лабораторією інклюзивного та інтегрованого навчання при КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти було проведено опитування учителів початкових класів щодо специфіки проявів небажаної поведінки у сучасних учнів. Дослідженням було охоплено 100 учителів початкових класів.

Наукові розвідки були спрямовані на вивчення основних чинників небажаної поведінки учнів початкових класів:

- 1) прояви агресії у дітей молодшого шкільного віку;
- 2) стійкість настрою;
- 3) ставлення дітей молодшого шкільного віку до педагогів.

Проаналізуємо отримані дані.

Вивчення проявів агресії у дітей молодшого шкільного віку показало, що 75 % респондентів відзначають наявність агресивності, 10% респондентів вказали на прояви істерик, 15% – визначили імпульсивність.

Вивчення настрою довело його нестабільність: 54 % респондентів засвідчили різкі перепади настрою, 20 % – прояви страху, 16% – засвідчили тривожність, 19% – прояви крику від безсилля.

Вивчаючи зміну ставлення до оточуючих педагогів ми побачили, що 58 % дітей ігнорують прохання педагогів, 22% дітей виявляють до них неповагу під час спілкування, 20% звертаються до обману.

Цікаво, що серед інших зазначених проявів небажаної поведінки респонденти зазначили такі випадки як: «аутоагресія», «аутостимуляція», «маніпулювання», «уникання контакту», «залежність від гаджетів», «демонстративна поведінка», «надмірне фантазування», «самоушкодження», «алкоголізм», «порушення харчування».

Таким чином, отримані дані засвідчують наявність серйозних проблем у поведінці сучасних дітей молодшого шкільного віку. Якщо не консолідувати зусилля педагогам і батькам, то це може перерости у подальшу злочинність та соціопатію.

Саме заклади освіти, виховання та реабілітації відіграють ключову роль у подоланні небажаної поведінки, створюючи безпечне, комфортне середовище, що фокусується на розвитку соціальних навичок, емоційній регуляції та позитивному підкріпленні. З цією метою необхідно використовувати індивідуальні підходи, терапевтичні методи, мультисистемну роботу з сім'єю та організацію спеціальних виховних ситуацій для корекції поведінки.

Сучасний педагог, у першу чергу, повинен володіти методами, спрямованими на розвиток позитивного самосприйняття дітей з одночасним повагою цінності іншої людини; навичок співпраці, вміння вирішувати конфліктні ситуації ненасильницьким шляхом; навичок ефективного самовираження в гармонійній єдності вербальних і невербальних складових.

Психолого-педагогічну допомогу дітям з небажаною поведінкою, розглядають як комплекс соціально-психологічних і педагогічних заходів, що спрямовані на виявлення і виправлення умов, які сприяють проявам цієї поведінки; створення передумов попередження відхилень у поведінці, зокрема, через пропаганду здорового способу життя; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в мікросоціальному оточенні дитини; створення можливостей для самореалізації особистості у суспільстві тощо.

**Висновки.** Таким чином, подолати небажану поведінку у дітей молодшого шкільного віку означає розвинути у них навички саморегуляції, співпраці, навчити адекватному прояву активності, вмінню здійснювати правильний вибір форм поведінки, здійснювати постійну оптимізацію позитивного досвіду та створювати і закріплювати зразки позитивної поведінки.

#### **Список використаних джерел**

1. Козубовський Р. В., Шелевер О. В. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. №2(45). С. 99-103.

2. Коновальчук І. М. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. Т.VIII, Вип.1. К., 2013. С.178-190.*

3. Мішкулинець О. О. Брижак Н. Доктор К. О. Вплив негативної поведінки молодших школярів на їхню навчальну діяльність як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* № 12. 2021. С. 51-56

**Радько Алла Володимирівна,**  
завідувач Сумського дошкільного навчального закладу (центру розвитку дитини) № 36  
«Червоненька квіточка» Сумської міської ради Сумської області

## **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА**

**Анотація.** У статті актуалізована проблема створення здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, визначені структурні складові здоров'язбережувального

середовища та представлені практичні форми, методи та технології роботи з дошкільниками щодо зміцнення їх здоров'я й розуміння його цінності.

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, здоров'язбережувальний освітній простір, здоров'язбережувальне середовище, дошкільник.

**Постановка проблеми.** Забезпечення якісного здоров'язбережувального безпечного освітнього процесу у закладах дошкільної освіти стало перспективним в умовах активних змін дошкільної освіти, що викликані запитом сучасного суспільства і є надзвичайно важливим для ефективного функціонування дитячих садків, а також життєво необхідним для особистісного розвитку дошкільників.

Детально висвітлюють важливі практичні аспекти створення освітнього простору у закладах дошкільної освіти, концентруючись на його безпечності й здоров'язбережувальності, методичні рекомендації з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти [5], які є безпосередньо важливим орієнтиром у діяльності закладів дошкільної освіти щодо ефективної організації і створення безпечного здоров'язбережувального середовища.

Особливості сучасного освітнього середовища закладів дошкільної освіти досліджували фахівці дошкільної освіти Н. Софій, Ю. Найда та ін..

Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку з'ясувала О. Богініч. Сучасні підходи до створення та забезпечення здоров'язберігаючого середовища в умовах дошкільного закладу аналізували Л. Лавріненко, І. Лебеденко, Ю. Морозова.

Аналізуючи сутність здоров'язбережувального середовища вітчизняний педагог О. Богініч [2, с. 191], визначає, що це середовище передбачає створення відповідних умов, урахування змісту його діяльності, оздоровчі технології, що застосовуються, традиції навчального закладу та характер діяльності його працівників. Особливої актуальності набуває переконання О. Кононко, С. Нечай, З. Похій в тому, що дитина має не лише знати про власне здоров'я, а й ціннісно ставитися до нього, надаючи перевагу позитивним впливам середовища над шкідливими, руйнівними [7, с. 39].

Отже, різноманітні дослідження в напрямку збереження та зміцнення здоров'я дітей лише свідчать про важливість даної проблеми.

**Мета статті** полягає в розкритті методичних та практичних аспектів створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладі дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Усі діти заслуговують на середовище, що задовольняє їхні потреби бути здоровими, відчувати себе безпечно і захищено.

Державна служба якості освіти орієнтує заклади освіти, в тому числі і заклади дошкільної освіти, на організацію безпечного освітнього середовища як в очному, і в дистанційному, і у змішаному форматі навчання, а також більш ефективно змінювати формати залежно від безпекової ситуації [1].

Важливим аспектом сьогоденного освітнього процесу у закладах дошкільної освіти має стати здоров'язбережувальний освітній процес у здоров'язбережувальному освітньому просторі. Тому вихователі перебувають у постійному пошуку щодо створення ефективного здоров'язбережувального середовища в освітньому просторі закладу дошкільної освіти.

Враховуючи той, факт, що діти багато часу перебувають в закладі дошкільної освіти, аніж вдома, і їхнє здоров'я погіршується, то варто створити середовище, що буде сприяти його збереженню і зміцненню. Саме тому, виникає потреба у створенні здоров'язбережувального середовища.

Здоров'язбережувальне середовище є своєрідним проявом освітнього середовища, в просторі якого взаємодіють педагоги-вихователі, дошкільники, батьки, спрямовуючи свої зусилля на зміцнення здоров'я дітей, формування здоров'язбережувальних компетенцій [4].

Сьогоднішнє здоров'язбережувальнє середовище У Сумському дошкільному навчальному закладі (центр розвитку дитини) №36 «Червоненька квіточка» є максимально комфортним для перебування в ньому дітей.

Соціальна складова здоров'язбережувального середовища нашого закладу дошкільної освіти передбачає оптимальну організацію режиму дня дошкільників, зі збільшеним акцентом на рухову активність. Важливим у цьому процесі є залучення батьків до організації рухової активності та здоров'язбережувальної діяльності дітей. Прикладом такої взаємодії з батьками наших вихованців стали організовані та проведені спортивні свята і розваги. Серед цікавих та ефективних форм взаємодії з батьками, щодо надання їм необхідних знань та сприяння розумінню необхідності здоров'язбереження своїх дітей, стало виготовлення інформаційного буклету для батьків «Правила безпеки».

Характеризуючи напрями діяльності у закладі дошкільної освіти щодо організації здоров'язбережувального освітнього середовища, відповідно до визначених складових, зазначимо, що фізкультурно-оздоровча діяльність є пріоритетною формою збереження і зміцнення здоров'я дітей. Зважаючи на те, що значне зменшення рухової активності дітей призводить до зменшення адаптаційних можливостей організму, погіршення їхнього стану здоров'я, особлива увага у нашому закладі дошкільної освіти приділяється використанню різних засобів і форм фізичного виховання дошкільників.

Розуміємо надзвичайну цінність різноманітних форм фізкультурно-оздоровчої роботи:

- заняття з фізичної культури;
- малі форми активного відпочинку;
- форми оптимізації рухової активності у повсякденному житті.

До системи заходів, спрямованих на підвищення рівня фізичного здоров'я дошкільників, відносимо: проведення занять з фізичними вправами (змагання, конкурси, Дні здоров'я, ігри, турніри, туристичні походи тощо). Усе це задовольняє біологічну потребу дітей у русі..

Вважаємо, що для збереження та зміцнення здоров'я дітей необхідно створити в закладі дошкільної освіти таке спеціальне здоров'язбережувальнє середовище, яке на думку фахівців (О. Богініч, Н. Левінець, Т. Овчиннікової), покликане не тільки зберігати й зміцнювати здоров'я дітей, але й закласти в них фундамент ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я інших. Тому у нашому закладі дошкільної освіти проводяться різноманітні заняття за здоров'язбережувальними тематичними напрямками, наприклад інтегроване заняття «Будь обачніше, малюк, гостре не бери до рук», заняття з образотворчого мистецтва «Веселий світлофор», заняття-конструювання «Гараж для пожежних машин» та інші.

Цікавою та ефективною в організації здоров'язбережувального освітнього простору та здійсненні здоров'язбережувального освітнього процесу стала виставка малюнків «Безпека навколо нас», виготовлення стенду «Острівці безпеки». Активними формами практичної діяльності дошкільників щодо формування у них навичок здоров'язбереження стали такі види діяльності як моделювання ситуації «Хлопчик грається з м'ячем біля проїздної частини» та квест-гра «Моя безпека».

Створення здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти вимагає запровадження у освітній процес здоров'язбережувальних технологій, які є важливою складовою здоров'язбережувального освітнього простору

У зміст технології формування здоров'язбережувальної компетентності у дошкільників закладено ціннісно-нормативні аспекти, що передбачають формування у дітей свідомого ставлення до свого здоров'я як універсальної цінності, ознайомлення з нормами і правилами, а також обмеженнями і заборонами валеологічного характеру. Інструктор з фізичної культури та вихователі впроваджують в освітній процес здоров'язбережувальні технології (дитячий фітнес, фітбол-гімнастика, степ-аеробіка, джампінг, стретчинг, координаційні сходи), що спрямовані на розв'язання пріоритетного завдання сучасної дошкільної освіти – завдання збереження, підтримки і зміцнення здоров'я дітей.

Наш практичний досвід показує, що ментальне здоров'я дошкільників ефективно зміцнюють здоров'язберезувальні технології терапевтичного спрямування. Тож працюємо із візуальними арт-технологіями (малюнок, ліплення, пісочна терапія, кольоротерапія) та музичними арт-технологіями; а також з казкотерапією, театралізованою діяльністю тощо.

З метою організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми інструктор з фізичної культури використовує практичні аспекти методик Е.С. Вільчовського, О.І. Курка «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», М.М. Єфіменка «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей дошкільного віку», Ю.М. Коржа «Богатир».

У своїй діяльності педагог використовує інноваційні засоби формування рухової активності, використовуючи стандартне та інноваційне обладнання (координаційні сходи, триангл, тренажери для профілактики сколіозу та плоскостопості, доріжки здоров'я, еспандери, батуту, похилі дощечки, степ платформи тощо).

Враховуючи сьогоденні реалії, багато дошкільників потребують психологічної підтримки. У нашому закладі дошкільної освіти здійснюється пошук можливостей для психологічної підтримки дітей. Активна співпраця вихователів з практичним психологом закладу дошкільної освіти сприяє проведенню різноманітних форм роботи з дошкільниками та використанню психологічних прийомів і технік на заняттях, що створює психологічний здоров'язберезувальний клімат в освітньому середовищі закладу. Психолог проводить руханки, тренінги, тижні взаємодії з учасниками освітнього процесу для підтримки ментального здоров'я у межах проекту «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні», який реалізується Всеукраїнською громадською організацією «Асоціація працівників дошкільної освіти» у межах програми Дитячого фонду ООН (UNICEF Ukraine) «Спільно» та за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України й Державної установи «Український інститут розвитку освіти». Фахівець застосовує техніки, вправи та ігри для стабілізації емоційного стану, поради з надання психологічної підтримки, використовуючи матеріали з Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», ініційованої першою леді України Оленою Зеленською; матеріали, книги, поради психологині Світлани Ройз; релаксаційні вправи, психологічні етюди, квести з елементами арт-терапії, казкотерапії, лялькотерапії, пісочної терапії, профілактичні заходи до тематичних днів та тижнів, що сприяють формуванню навичок життєстійкості, зняття емоційної напруги, розслабленню, зменшенню рівня тривожності, агресії, формуванню здорової психологічної атмосфери в колективі.

**Висновки.** Можемо стверджувати, що у закладі дошкільної освіти необхідно створювати безпечне здоров'язберезувальне середовище, яке має особливу комфортну атмосферу, відкриває кожній дитині позитивний простір для особистісного зростання в інтелектуальній, соціальній і духовній сферах. Для досягнення цієї мети мають бути спрямовані зусилля всіх учасників освітнього процесу – адміністрації, вихователів, медичної та психологічної служб, батьків.

Освітня діяльність щодо збереження і зміцнення здоров'я дошкільників сьогодні виходить за межі здоров'язберезувального освітнього середовища закладу дошкільної освіти і функціонує у сучасному здоров'язберезувальному освітньому просторі, який інтегрує в собі потенціал закладів освіти, соціокультурної сфери, сім'ї дитини, а також системи взаємодії, спрямованих на підвищення його фізкультурно-оздоровчих можливостей. Тому подальшу професійну діяльність зорієнтуємо на пошуки здоров'язберезувальних технологій, що можна ефективно застосовувати в освітньому просторі сучасного дошкільника.

### **Список використаних джерел**

1. Безпечне освітнє середовище: підготовка закладів освіти до нового навчального року.  
URL: <https://surli.cc/skocao>

2. Богінч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Вип. XVII–XVIII. Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2008. С. 191–199.

3. Кошель А. П. Здоров'язбережувальні технології в закладах дошкільної освіти: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» працівників закладів дошкільної освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна В., 2017. 88 с.

4. Лавріненко Л. І. Створення здоров'язбережувального середовища у сучасному закладі дошкільної освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. 2021. Вип. 7(163). URL : <https://visnyk.chnpu.edu.ua/20-7-163-9/>

5. Методичні рекомендації з питань забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти за результатами дослідження ECERS-3. URL: [http://ru.osvita.ua/doc/files/news/875/87564/2\\_1.pdf](http://ru.osvita.ua/doc/files/news/875/87564/2_1.pdf)

6. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти / Упорядковано: Наталія Софій, Юлія Найда. Київ. 2019. 68 с.

7. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. Київ : «Імекс-ЛТД». 260 с.

**Радько Алла Володимирівна,**

директор, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 36  
«Червоненька квіточка» Сумської міської ради Сумської області

**Паламарчук Тетяна Володимирівна,**

вихователь-методист, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини)  
№ 36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради Сумської області

## **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗБАР'ЄРНОГО ПРОСТОРУ У СУМСЬКОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДИТИНИ) №36 «ЧЕРВОНЕНЬКА КВІТОЧКА» СУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

**Анотація.** У статті представлені успішні практики організації безбар'єрного освітнього середовища. Виокремлено умови створення універсального безбар'єрного середовища, безбар'єрної освіти, за яких стає ефективним забезпечення повноцінного «включення» дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес.

**Ключові слова:** безбар'єрне середовище, безбар'єрність, універсальний дизайн, інклюзивна освіта.

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти України спричинене входженням у світове співтовариство, викликало зміну відношення до проблем освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В основу цих змін покладено «Конвенцію про права дитини» (1989), «Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю» (2006); Інчхонську декларацію «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015); Закони України «Про дошкільну освіту», «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014); постанову Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2022 року №483 зі змінами до організації інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти в період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану; постанову Кабінету Міністрів України від 26 липня 2025 р. № 1036 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти»; Національну стратегію безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року; лист МОН від 04.09.2024 № 6/688-24 «Методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах

дошкільної освіти з урахуванням потреб людей з порушенням мови, слуху, комунікації, руху, батьків із дітьми, людей старшого віку та інших суспільних груп» та інші державно-правові акти, що спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дітей з особливостями розвитку.

Існує велика потреба розвитку інклюзивної освіти на рівні закладів дошкільної освіти. Це обумовлено тим, що ранній і дошкільний вік є важливим для розвитку усіх дітей, а для дітей з особливими освітніми потребами особливим.

**Метою статті** є розкриття основних ідей закладу у відсутності будь-якої дискримінації дітей та створення спеціальних умов для дітей, які мають особливі освітні потреби; створення комфортних умов навчання для безбар'єрного отримання освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Першим, хто запропонував рішення, що дозволили розкрити питання створення безбар'єрного середовища, був американський архітектор Рон Мейс, який з дитинства був хворий на поліомієліт [1]. Ці обставини посприяли визначенню ним декількох принципів універсального дизайну, які педагоги ЗДО №36 використовують у всіх сферах життєдіяльності. Саме сім принципів, запропонованих Роном Мейсом, є економічно ефективним підходом, що задовольняє потреби всіх сучасних користувачів: 1) рівноправне використання; 2) гнучкість у використанні; 3) просте та зручне використання; 4) сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів; 5) припустимість помилок; 6) низький рівень фізичних зусиль; 7) наявність необхідного розміру і простору.

У Сумському ЗДО №36 розроблені критерії і показники принципу створення безбар'єрного середовища.

Таблиця 1

**Критерії і показники принципу створення безбар'єрного середовища**

Критерії	Показники
Середовище забезпечує розвиток кожної особистості	Освітнє середовище, в якому кожна дитина відчуває свою належність до дитячого колективу, відчуває себе комфортно. Педагог виявляє повагу до вихованців, цікавлячись їхніми почуттями, та їхнім життям. Створення педагогом атмосфери, в якій діти можуть вільно висловлюватися та виражати себе. Створення педагогом середовища, яке стимулює дітей розширювати межі пізнання, дій, іти на прийнятні ризики у процесі розвитку та навчання педагог сприяє розвитку почуття довіри, прихильності та індивідуальних взаємин у стосунках із кожною дитиною.
Фізичне середовище є безпечним, привабливим, інклюзивним та стимулювальним; спонукає дітей навчатися, досліджувати, бути самостійними	Педагог забезпечує фізично безпечне, контрольоване середовище. Забезпечення педагогом привабливості та комфорту навколишнього простору для різноманітної діяльності дітей. Забезпечення педагогом логічного розташування центрів діяльності. Використання педагогом багатьох різноманітних та доступних матеріалів, задля стимулювання розвитку, які спонукають дітей досліджувати, гратись, навчатись. Адаптація педагогом фізичного середовища відповідно до потреб окремих дітей
Середовище сприяє розвитку у дітей відчуття колективу, їх участі у створенні культури групи	Педагог чітко висловлює свої очікування щодо поведінки дітей, залучає їх до розроблення правил групи. Створення педагогом середовища, яке ґрунтується на демократичних принципах/цінностях, сприяє участі дітей у житті групи. Педагог послідовно

	використовує рутинні дії/заняття, які розвивають саморегуляцію, самостійність дітей. Педагог спрямовує поведінку дітей на основі знань про особливості кожної дитини та рівня її розвитку
--	---

Основний принцип, за яким працює колектив ЗДО №36: «Рівні можливості для кожного».

Перебування в групі з однолітками дає дитині з особливими освітніми потребами можливість розвивати відповідно до її віку комунікативні соціальні навички та інтелектуальний розвиток, що сприяють концентрації уваги дітей, посиленню їхньої мотивації до навчання.

У ЗДО № 36 приділяється увага універсальному дизайну-дизайну предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.

Важливим кроком на шляху формування ефективного інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами для забезпечення реалізації права дітей на здобуття якісної дошкільної освіти, їх фізичного, розумового і духовного розвитку є створення ресурсної кімнати, спеціально облаштованим приміщенням, призначеним для розвитку дітей з ООП, гармонізації їхнього психоемоційного стану, надання психолого-педагогічних занять [5].

Створюючи ресурсну кімнату для роботи з дітьми з ООП, особлива увага зверталась на предметно-просторове планування, санітарно-гігієнічні умови, які відповідають вимогам Санітарного регламенту. Ресурсна кімната поділена на мобільні зони: ігрова, пізнавальна, корекційна. Вона є зручною та затишною, водночас багатофункціональною, де зібрані стимулятори, які діють на всі сенсорні сфери дітей, а саме: зорові (світло і колір), слухові (звуки, музика), нюхові (легкі аромати), тактильні (іграшки, обладнання) відчуття. Кімната оснащена дидактичними посібниками на розвиток психічних процесів, ознайомлення з навколишнім світом, соціумом, та на розвиток у дітей дрібної моторики.

Потужний стрес і травматичний досвід, які зумовила російська агресія проти України - бар'єри, що стають на шляху до повноцінного та здорового життя.

Щоб не допустити ускладнення й погіршення психологічного стану дітей з особливими освітніми потребами, вихователі звертають увагу на відвернення в них вторинної психологічної травми. Для цього педагоги ЗДО №36 спрямовують зусилля на організацію комфортного, інклюзивного та розвивального освітнього середовища, проводять заходи щодо запобігання психологічному травмуванню. Під час спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами звертають увагу на властиві їм прояви тривожності та занепокоєння, які виражаються в міміці, жестах, зміні мовлення, інтонації, нервозності.

Важливою умовою збереження психічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами є психологічна підтримка, яку надає практичний психолог. Практичним психологом ЗДО №36 здійснюється психодіагностична, консультативна, організаційно-методична, корекційно-відновлювальна, профілактична робота.

Враховуючи сьогоденні реалії, з метою об'єднання зусиль для забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні практичний психолог реалізовує власні ідеї, проводить руханки, тренінги, тижні взаємодії з учасниками освітнього процесу для підтримки ментального здоров'я, використовуючи матеріали з Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», ініційованої першою леді України Оленою Зеленською; матеріали, книги, поради психологині Світлани Ройз; релаксаційні вправи, психологічні етюди, квести з елементами арт-терапії, казкотерапії, лялько терапії, пісочної терапії, профілактичні заходи до тематичних днів та тижнів, які сприяють формуванню навичок життєстійкості, зняття емоційної напруги, розслабленню, зменшення рівня тривожності, агресії, формуванню здорової психологічної атмосфери в колективі. Під час перебування в укритті практичний психолог надає дітям емоційну підтримку: проводить психогімнастичні вправи, руханки, тілесно-орієнтовані техніки та дихальні вправи.

**Висновки.** Весь педагогічний колектив під час взаємодії з дітьми з ООП забезпечує соціально-психологічну безбар'єрність.

Зважаючи на підвищення ролі інклюзивної освіти у ЗДО №36 створено безбар'єрне освітнє середовище, впорядковано систему дій, виконання яких гарантує досягнення педагогічних цілей. У Сумському ЗДО №36 сформовано середовище, яке є гнучкою й індивідуалізованою системою, що передбачає: 1) пристосування фізичного, соціально-психологічного середовища, відповідне навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення; 2) підготовку педагогів, професійна співпраця в інклюзивній групі (вихователі, асистенти вихователів, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, батьки, лікарі); 3) позитивний толерантний клімат у груповому середовищі (вихователі, діти, батьки); 4) адаптацію та оптимізацію методів та змісту навчання, індивідуальної програми дитини з особливими освітніми потребами; 5) забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу тощо.

#### **Список використаних джерел**

1. Азін В.О., Грибальський Я.В., Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Київ. 2013. 128 с.

2. Закон України «Про дошкільну освіту»: чинне законодавство. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 09.02.2026).

3. Інклюзивна група в ЗДО. Рекомендації до облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-dnz.rekomendatsiyioblashtuvannya-prostoru> (дата звернення: 09.02.2026).

4. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. №67. С. 122–126.

5. Новий освітній простір: Рекомендації: URL: <http://dfrr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>

**Ребрик Роман Михайлович,**

викладач фізики, заступник директора з навчальної роботи  
ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»

### **ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ФІЗИКИ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ**

**Анотація.** У статті розглянуті основні аспекти організації дистанційного навчання з фізики. Вона включає в себе аналіз поточних викликів, таких як доступ до технологій та мотивація учнів, а також ефективні методи і стратегії для підвищення залученості і розуміння предмету. Особлива увага приділена інтерактивним інструментам, віртуальним лабораторіям та методам оцінювання, що відповідають вимогам дистанційної форми навчання.

**Ключові слова.** Дистанційне навчання, технологічні інструменти та платформи, симуляції та віртуальні лабораторії, методи підвищення мотивації учнів, віртуальне комп'ютерне моделювання.

**Мета статті** полягає у дослідженні та аналізі ефективних стратегій організації дистанційного навчання з фізики, включаючи виклики та можливості, які постають перед учителями та учнями. Стаття покликана надати практичні рекомендації та інструменти, що допоможуть підвищити мотивацію та залученість учнів, використовуючи сучасні технологічні засоби, віртуальні лабораторії та методи оцінювання.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з ключових вимог до ефективного дистанційного навчання є створення навчальних матеріалів та методик, які б забезпечували активну участь учнів, допомагали краще зрозуміти абстрактні поняття та закони фізики, а також застосувати їх у

практичних ситуаціях, стимулювали їхній інтерес до предмету і сприяли поглибленому засвоєнню знань.

Основні засади організації дистанційного навчання фізики закладені в нормативно-правових документах. Значний внесок у розбудову теорії дистанційного навчання був здійснений В. Биковим, В. Кухаренком, О. Рибалкою, Ю. Богачковим, проте більшість їх досліджень були зроблені до широкого впровадження дистанційного навчання в освітньому просторі, а отже, вимагає внесення коректив.

Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків. Організувати якісне навчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто [4].

До основних викликів дистанційного навчання з фізики слід віднести:

- Доступ до технологій – нерівномірний рівень забезпеченості учнів комп'ютерами, стабільним інтернет-з'єднанням та необхідним програмним забезпеченням.
- Мотивація учнів – відсутність безпосереднього контакту з викладачем може знижувати рівень зацікавленості.
- Обмежена практична складова – традиційні лабораторні роботи складно адаптувати до дистанційного формату.
- Складність оцінювання знань – перевірка самостійних робіт та тестування в онлайн-середовищі потребує додаткових механізмів для запобігання списуванню.

Для забезпечення дистанційного навчання учнів вчитель може створювати власні веб-ресурси або використовувати інші веб-ресурси на свій вибір. При цьому обов'язково надати учням рекомендації щодо використання ресурсів, послідовності виконання завдань, особливостей контролю тощо [4].

Технологічні інструменти та платформи для ефективного викладання фізики онлайн викладачами доцільно використовувати:

- Платформи для відеоконференцій (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) для дистанційного навчання дозволяє забезпечити ефективну комунікацію, організацію освітнього процесу та залучення учнів, незалежно від їх фізичного місцезнаходження.
- Системи управління навчанням (LMS) (Moodle, Google Classroom) для організації навчальних матеріалів. Використання платформи Moodle дозволить вчителю організувати освітню діяльність у різнобічних напрямках, як наприклад, викладення теоретичного матеріалу (ресурси «URL(веб-посилання)», «Файл» тощо), перегляду відеоматеріалів, виконання практичних робіт через діяльність «Завдання», здійснення контролю знань через діяльність «Тест» або «Урок».
- Симуляції та віртуальні лабораторії (PhET, Algodoo, Open Source Physics) для практичного засвоєння матеріалу. Симуляцію використовують щоб продемонструвати можливі ефекти певних дій. Зазвичай симуляцію проводять коли експерименти над реальною системою неможливі, через її недосяжність, чи небезпеку або високу вартість таких експериментів [2].
- Хмарні сервіси (Google Drive, OneDrive) для спільної роботи над проектами.
- Інтерактивні дошки (Jamboard, Miro) для візуалізації освітнього процесу, що дозволяють вчителям візуалізувати складні концепції за допомогою графіків, діаграм, анімацій та інших мультимедійних матеріалів. Це сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню інформації учнями.

Мотивація учнів при дистанційному навчанні є ключовим фактором для їхнього успіху. Для того, щоб допомогти підвищити зацікавленість та залученість учнів до навчання необхідно **встановити чіткі цілі та очікування**: на початку курсу визначити основні цілі навчання та очікування від учнів, регулярно нагадувати про досягнення цілей та важливість завдань. Учнів потрібно **залучати до активної участі в освітньому процесі**: створювати можливості для обговорень та дискусій, запрошувати учнів ділитися своїми думками та досвідом, використовувати методи активного навчання [3]. Регулярно надавати конструктивний зворотний зв'язок, що

допоможе учням розуміти свої сильні та слабкі сторони, заохочувати учнів до саморефлексії та оцінювання свого прогресу.

До найбільш ефективних методів підвищення мотивації та залученості учнів слід віднести:

- Гейміфікація – використання навчальних ігор, конкурсів, інтерактивних вікторин (Kahoot, Quizizz, Mentimeter).
- Перевернутий клас – надання відеоматеріалів для самостійного перегляду перед обговоренням у класі.
- Проектна діяльність – залучення учнів до дослідницьких проектів та розв'язання реальних фізичних задач.
- Персоналізація навчання – адаптація завдань під рівень знань та інтереси кожного учня.
- Використання реальних кейсів – аналіз фізичних явищ у повсякденному житті для кращого розуміння матеріалу.

Особливе місце при дистанційному навчанні з фізики займає використання віртуального комп'ютерного моделювання фізичних процесів і явищ, що стає все більш популярним серед вчителів природничих наук [6]. Таке моделювання для навчального експерименту має ряд дидактичних переваг. Для моделювання та досліджень процесів, що відбуваються в електричних колах існує низка спеціалізованих пакетів *MicroCap*, *Electronics Workbench*, *DesignLab*, *Multisim*, які можуть бути пристосовані для використання в школах. Проте ці програмні продукти не є безкоштовними і широкодоступними для українських вчителів. У зазначених середовищах учні мають змогу самостійно створювати моделі.

Більш популярними серед вчителів є готові віртуальні моделі з високим рівнем інтерактивності, розроблені педагогами. Ці моделі можуть мати різний рівень інтерактивності, тобто залучення і участі самих користувачів в хід віртуального експерименту, від суто демонстраційних моделей, які можна тільки спостерігати на екрані комп'ютера, до моделей з високим рівнем інтерактивності, в яких учасники можуть змінювати більшість параметрів, мати більший «вплив» на явища і процеси [2].

Відсутність фізичних лабораторій можна компенсувати використанням:

- PhET Interactive Simulations – інтерактивні моделі для вивчення різних розділів фізики.
- Algodoo – програма для моделювання фізичних процесів.
- Open Source Physics – візуалізація фізичних явищ за допомогою числового моделювання.
- Tinkercad – інструмент для вивчення електрики та електроніки.
- Labster – детальні 3D-лабораторії для проведення віртуальних експериментів.

Використання віртуальних лабораторій та симуляцій в навчанні фізики забезпечує ефективний і безпечний спосіб вивчення складних концепцій, підвищує мотивацію та залученість учнів, а також сприяє розвитку експериментальних навичок та індивідуалізації освітнього процесу.

Безумовним фактором успішної реалізації форми дистанційного навчання є організація оцінювання знань та зворотний зв'язок.

Для ефективного контролю знань рекомендується:

- Використовувати автоматизовані тести (Google Forms, Testmoz) для швидкої перевірки знань.
- Впроваджувати відкриті запитання та творчі завдання для оцінки глибини розуміння матеріалу.
- Організовувати усні опитування та дискусії під час онлайн-занять.
- Використовувати відеовідповіді для оцінювання усної комунікації та логічного мислення учнів.
- Застосовувати системи пірінгового оцінювання, щоб учні могли перевіряти та коментувати роботи однокласників.

**Висновки.** Дистанційне навчання фізики має свої виклики, проте за умови правильного використання цифрових технологій, інтерактивних методів та сучасних підходів до оцінювання

знань, воно може бути не менш ефективним за традиційне навчання. Успіху можна досягти за умови за умови організації вчителем освітнього процесу з використанням різноманітних цифрових платформ для інтерактивного навчання, активного залучення учнів до практичної діяльності через симуляції та проекти, застосовування адаптивних підходів до навчання, враховуючи особливості кожного учня. Вчителю необхідно постійно оновлювати знання про нові методики та інструменти, активно використовувати зворотний зв'язок для підтримки мотивації та успішності учнів.

Таким чином, дистанційне навчання фізики може бути ефективним та захопливим, якщо правильно поєднувати технологічні можливості з педагогічними стратегіями.

#### **Список використаних джерел**

1. Головіна О.М. Методи й матеріали дистанційного викладання фізики. URL:<https://vseosvita.ua/library/metodi-j-materiali-distancijnogo-vikladanna-fiziki-464328.html>.
2. Дементієвська Н.В. Використання Інтернет-ресурсів для навчального експерименту з курсу фізики середньої школи. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/11084179.pdf>.
3. Дистанційне навчання: як зацікавити учнів – поради від учительки <https://nus.org.ua/2020/05/03/dystantsine-navchannya-yak-zatsikavyty-uchniv-porady-vid-uchytelky/>.
4. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. МОН України, МФ «Відродження», ГО «Смарт освіта», 2020.
5. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів. 2020 URL: <https://nus.org.ua/2020/04/23/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv>.
6. Шарко В. Д. Підготовка вчителя до розвитку пізнавальної активності учнів засобами віртуального фізичного експерименту як методична проблема. Інформаційні технології в освіті. 2013. №14. С. 34–41.

**Рєбрик Юлія Олексіївна,**  
методист ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»

### **АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО НАПОВНЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ КУРСІВ ТА ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE**

**Анотація.** *Стаття присвячена аналізу ключових підходів до інформаційно-методичного наповнення електронних курсів на платформі Moodle для забезпечення якості дистанційної освіти. Розглянуто чотири основні методичні підходи: модульно-структурований, що забезпечує системність навчання; мультимедійний, спрямований на підвищення мотивації через візуалізацію; інтерактивний, який сприяє розвитку комунікативних навичок та компетентнісний, орієнтований на практичне застосування знань.*

**Ключові слова:** *Moodle, електронні курси, дистанційне навчання, модульний підхід, мультимедійність, інтерактивність, компетентнісний підхід.*

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми, що розглядається у статті, зумовлена необхідністю забезпечення високої якості та гнучкості дистанційної освіти в сучасних умовах, що підкріплюється наступними аспектами:

- існує ризик «формального» використання освітніх платформ, коли інструменти впроваджуються без належної методичної стратегії;
- часто спостерігається перевантаженість курсів теорією за відсутності достатньої практичної складової, що знижує ефективність навчання;
- специфіка віддаленого навчання потребує пошуку додаткових інструментів для підтримки мотивації та залученості студентів, оскільки традиційні методи не завжди працюють ефективно;

– для українського освітнього простору особливо актуальним є врахування технічних обмежень, таких як нестабільний інтернет або слабкі пристрої у користувачів, що вимагає адаптації контенту.

Стає дедалі важливішим перехід від простого надання знань до компетентнісного підходу, який дозволяє студентам застосовувати отримані вміння у реальних життєвих ситуаціях [1].

Аналіз останніх досліджень та публікації засвідчує, що проблема полягає не просто у наявності електронного курсу, а у створенні комплексного інформаційно-методичного середовища, яке системно поєднує структуру, візуалізацію, інтерактив та практичну цінність [2].

Цим питанням присвячені праці І. Мінтій, С. Шокалюк, С. Литвинової, О. Пінчук, які досліджували проєктування електронних навчальних курсів на основі Moodle, особливо в контексті підвищення ІК-компетентності викладачів та організації дистанційного навчання. Привертає увагу навчально-методичний посібник «Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання» (автор Т. Близнюк), який охоплює використання Moodle та інших інноваційних інструментів у рамках проєкту Erasmus+ MOPEd. С. Крупко досліджувала моделі використання електронних освітніх ресурсів у закладах середньої освіти, що включає аналіз підходів до організації навчального процесу з використанням Moodle та подібних платформ.

**Метою статті** є проведення аналізу ключових підходів (модульно-структурованого, мультимедійного, інтерактивного та компетентнісного) до інформаційно-методичного наповнення електронних курсів на платформі Moodle.

Ефективне інформаційно-методичне наповнення електронних курсів базується на поєднанні структурованого контенту, інтерактивних інструментів та педагогічних стратегій, що забезпечують гнучкість і якість дистанційного навчання. Основні підходи включають модульність, мультимедійність, інтерактивність та орієнтацію на компетентності та мають свої переваги та виклики (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця підходів**

<b>Підхід</b>	<b>Переваги</b>	<b>Виклики</b>
Модульно-структурований	Системність, легкість оновлення	Ризик формалізму без інтерактивності
Інтерактивний	Залучення, розвиток комунікацій	Потребує активності викладача та студента
Компетентнісний	Практична цінність, орієнтація на результат	Складність у вимірюванні компетентностей
Мультимедійний	Візуалізація, мотивація	Високі вимоги до технічних ресурсів

Основні підходи до наповнення електронних курсів:

**1. Модульно-структурований підхід**

- ✓ Курс поділяється на логічні модулі (теми, блоки).
- ✓ Кожен модуль містить теоретичний матеріал, практичні завдання та контрольні тести.
- ✓ Забезпечує послідовність і системність навчання.

Прикладом такого підходу можуть бути фрагменти сторінок навчального предмету «Фізика» на платформі Moodle (мал. 1;2).

**2. Інтерактивний підхід**

- ✓ Використання форумів, чатів, вікі, онлайн-дискусій.
- ✓ Забезпечує зворотний зв'язок та формує навчальні спільноти.
- ✓ Підтримує розвиток критичного мислення та комунікаційних навичок.

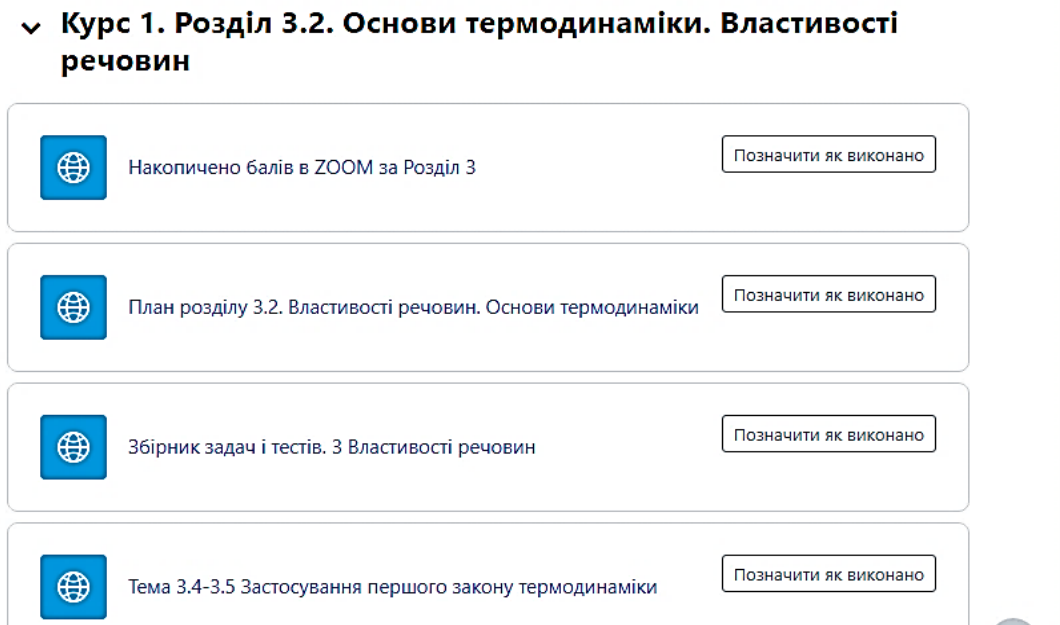


Рис. 1. Фрагмент сторінки навчального предмету «Фізика» на платформі Moodle

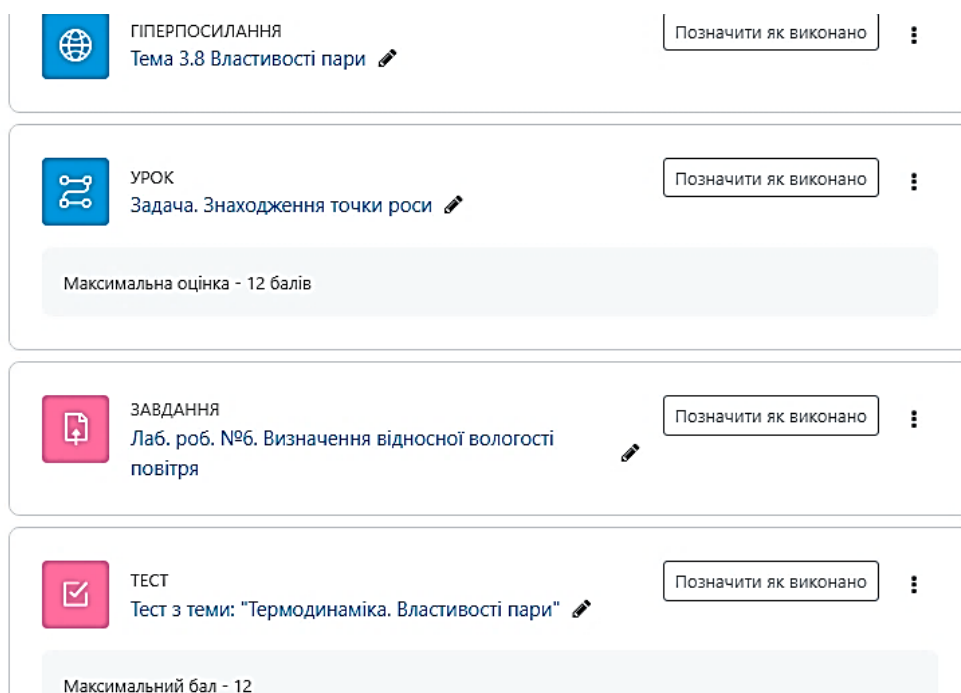


Рис. 2. Фрагмент сторінки навчального предмету «Фізика» на платформі Moodle

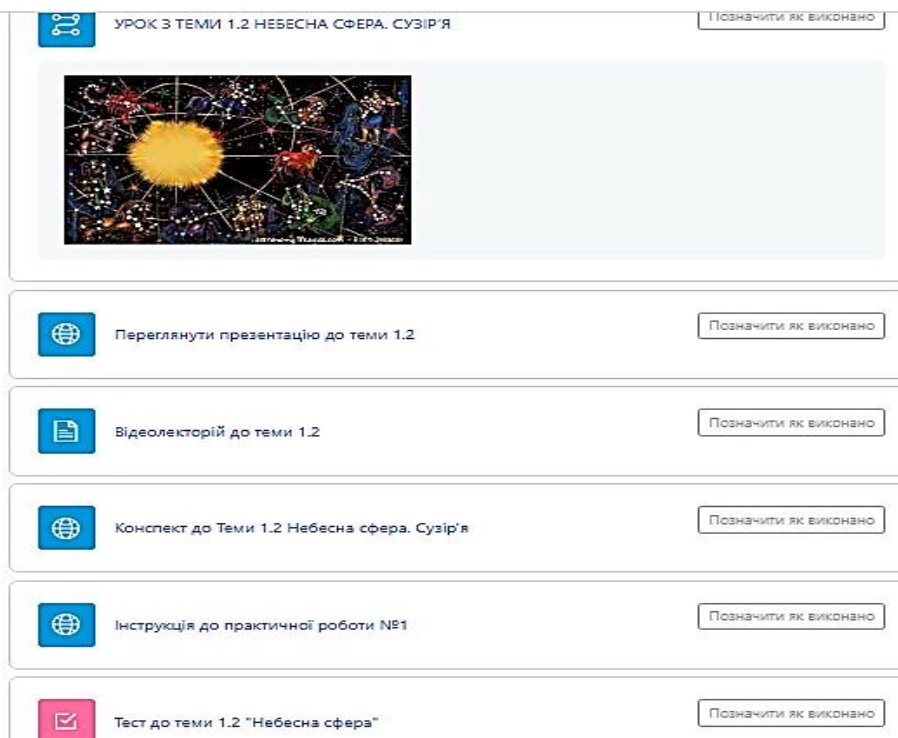
### 3. Компетентнісний підхід

- ✓ Орієнтація на результати навчання: знання, уміння, навички.
- ✓ Використання практико-орієнтованих завдань (кейси, проєкти).
- ✓ Дає можливість студентам застосовувати знання у реальних ситуаціях.

### 4. Мультимедійний підхід:

- ✓ Використання відео, аудіо, інтерактивних презентацій, інфографіки.
- ✓ Підвищує мотивацію та залученість студентів.
- ✓ Дає можливість адаптувати матеріал під різні стилі навчання (візуальний, аудіальний, кінестетичний).

Для прикладу наведемо фрагмент сторінки навчального предмету «Астрономія» (мал. 3).



**Рис. 3.** Фрагмент сторінки навчального предмету «Астрономія»

Окрему увагу варто приділити викликам та ризикам, з якими стикаються учасники освітнього процесу, зокрема технічним обмеженням, проблемам якості контенту та питанням мотивації студентів [4].

**Виклики та ризики:**

- Технічні обмеження: нестабільний інтернет, слабкі пристрої.
- Проблеми якості контенту: перевантаженість теорією без практики.
- Недостатня інтеграція педагогічних стратегій: формальне використання платформ без методичної глибини.
- Мотивація студентів: дистанційний формат потребує додаткових інструментів підтримки [3].

**Висновки.** Аналіз показує, що найефективніші електронні курси поєднують усі підходи: модульність забезпечує структуру, мультимедіа – мотивацію, інтерактивність – залучення, а компетентнісний підхід – практичну цінність. Для українських освітніх платформ важливо враховувати доступність ресурсів, педагогічну підтримку та адаптацію контенту до потреб студентів.

**Список використаних джерел**

1. Дробний С.Л. Ефективні засоби та платформи організації змішаного і дистанційного навчання. 2026. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-efektivni-zasobi-ta-platformi-organizacii-zmishanogo-i-distantsiynogo-navchannya-503977.html>.
2. Жерновнікова Я.В., Пятисоцька С.С. Особливості використання платформи moodle під час вивчення дисципліни «Інформатика». 2020. URL: <https://journals.uran.ua/itfcs/article/view/212067>.
3. Ткачов С.І. та ін. Застосування lms Moodle для організації змішаного навчання у вищій школі: основні можливості та недоліки. Інноваційна педагогіка. 2024. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/58.pdf>
4. Федів О. та ін. Роль програмного забезпечення Moodle серед студентів медичного спрямування під час дистанційного навчання. 2021. URL: <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-7-2-2021/rol-programnogo-zabezpechennya-moodle-sered-studentiv-medichnogo-spryamuvannya-pid-chas-distantsiynogo-navchannya>.

**Рева Тетяна Володимирівна,**

вихователь 1 категорії

Сумський санаторний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №24 «Оленка»

м. Суми Сумська область

## **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ЧЕРЕЗ ІГРОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАСОБАМИ КОРЕКТУРНИХ ТАБЛИЦЬ**

**Анотація.** У статті розглядається актуальність проблеми використання коректурних таблиць як засобу розвитку пізнавальної інтересів дітей дошкільного віку та аналізується практичний досвід застосування коректурних таблиць у розвитку пізнавальних інтересів дошкільників.

**Ключові слова:** пізнавальна активність, пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес, дидактична гра, коректурні таблиці.

**Постановка проблеми.** Одним з пріоритетних напрямів сучасної дошкільної освіти є формування у дітей дошкільного віку ключових компетентностей. Саме тому сьогодні педагоги дошкільної освіти велику увагу приділяють проблемі активізації навчання. А вже дослідження свідчать про помітне зниження активності пізнання у дошкільників. А саме низький рівень допитливості й активності пізнавальних процесів зумовлює неуспішність дитини в школі.

Відтак, вихователями закладів дошкільної освіти наразі активно розглядаються можливості розвитку пізнавальних інтересів дошкільників в процесі різних видів ігрової діяльності, зокрема засобами коректурних таблиць.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання про сутність, структуру та значення пізнавальної діяльності у дошкільному навчальному закладі досліджувались у працях А. Брежнєвої, О. Кононко, М. Лісіна, Л. Лохвицької, Г. Люблінської та інші. Зокрема, пошук ефективних шляхів пізнавального розвитку здійснювала С. Ладивір.

В дидактиці, у пошуку можливостей розвитку пізнавальних інтересів дітей, науковці і практики неодноразово зверталися до різноманітного використання предметних картинок, зокрема й у вигляді таблиць. Цікавий досвід накопичено й описано вихователями, логопедами і дефектологами дошкільних закладів, а в початковій освіті – грузинським педагогом-новатором Шалвою Амонашвілі.

Сучасний формат роботи з предметними коректурними таблицями розробили за власною методикою фахівці з дошкільної освіти Н. Гавриш, К. Крутій, зокрема Н. Гавриш досліджувала розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці з використанням коректурних таблиць.

Особливості моделювання освітнього процесу на основі ігрової діяльності з використанням коректурних таблиць досліджували Н. Гавриш, В. Рагозіна, С. Васильєва.

Н. Гавриш, О. Безсоновою розроблені методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць у розвитку дошкільників в процесі інформаційно-ігрової творчості. **Але пошук практичних можливостей використання коректурних таблиць у розвитку пізнавальних інтересів дошкільників залишається актуальним.**

**Мета статті** охарактеризувати особливості роботи з коректурними таблицями та практичні аспекти їх застосування у розвитку пізнавальних інтересів дошкільників.

**Виклад основного змісту.** У сучасній дошкільній освіті коректурні таблиці застосовують не лише для формування уваги і спостережливості, а й для розвитку пізнавальних, інтелектуальних, мовленнєвих навичок дошкільників, їх математичних умінь, уміння орієнтуватися у просторі тощо. Тому здійснюючи освітній процес у Сумському санаторному дошкільному навчальному закладі (ясла-садок) №24 «Оленка», зокрема у старшій групі «Ромашка», активно задіємо роботу з коректурними таблицями у форматі ігрової діяльності, яка сприяє розвитку пізнавальних інтересів дітей.

Практичний досвід роботи з коректурними таблицями показує, що їх тематична палітра може бути досить широкою і відповідає вимогам освітніх напрямів Базового компонента дошкільної освіти (2021): «Мовлення дитини», «Дитина в природному довіллі», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Гра дитини». В різних вікових групах, тематика коректурних таблиць розширюється за рахунок змістового наповнення та урізноманітнюється зв'язками між елементами теми. Скажімо, для молодших дошкільників за допомогою коректурних таблиць вивчаємо тему «Овочі та фрукти», а для старших дошкільників тематику коректурних таблиць можна урізноманітнити взявши узагальнююче поняття «Осінь», яке розширюємо ще й такими підтемами, як: осінні роботи, підготовка тварин до зими тощо.

Коректурні таблиці, як і будь які творчі розвивальні ігри, можна використовувати в різних форматах життєдіяльності дітей. Ігри на основі коректурних таблиць цікаві і різноманітні. Слід зауважити, що, з огляду на різноманітність ігрових завдань, які можна опрацьовувати завдяки коректурним таблицям, їх можна використовувати «на заняттях мовленнєвого, пізнавального та логіко-математичного спрямування. Особливо важливого значення їх використання набуває під час проведення інтегрованих занять» [1, с. 58].

На практиці використовуємо коректурні таблиці в різних формах роботи з дітьми. Наприклад, **під час спеціально організованої освітньої діяльності** коректурні таблиці використовуємо на різних етапах заняття відповідно до поставленої мети:

- на початку заняття – як засіб активізації психічних процесів і включення дітей у навчально-пізнавальну діяльність, використовуючи їх на початку заняття як демонстраційний засіб;
- в основній частині заняття – для уточнення знань і розширення інформаційно-пізнавального кола уявлень дошкільників, унаочнення процесу встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та явищами дійсності тощо.

Щоб активізувати пізнавальні процеси у дошкільників на початку заняття, наблизити дітей до тематичного кола питань, над яким працює група, наприклад у процесі проживання теми «Мандрівники» доречно використати коректурну таблицю «Транспорт», яка може стати опорою при закріпленні й уточненні знань дітей, при моделюванні проблемної ситуації або виконанні мовленнєво-творчого завдання.

Коректурна таблиця, яку використовуємо на початку заняття, служить сильним мотивуючим чинником, стимулятором інтелектуальної та мовленнєвої активності. Вона може бути заповненою або порожньою, тобто зображуватись у вигляді рамки, яка в окремих випадках виконує роль своєрідного поля для складання стратегічної карти заняття. У такому випадку разом з дітьми заповнюємо порожні клітинки, охоплюючи при цьому всі змістові лінії, які потрібно розглянути під час ознайомлення з обраною темою.

Під час проведення основної частини заняття, об'єднавши дітей у невеличкі підгрупи, можна запропонувати їм менші за розміром таблиці. До того ж завдання, якщо воно єдине для всіх, діти можуть розв'язувати командно (старші дошкільники). У цьому випадку команди змагатимуться, хто краще виконає завдання. Можна також, щоб кожна команда одержала різні за змістом завдання. При цьому пояснення представників кожної команди щодо одержаного завдання та його виконання є саме по собі цінним способом удосконалення зв'язного мовлення дошкільників.

В основній частині, за рекомендаціями Н. Гавриш [4, с. 37], намагаємося розглянути з дітьми всі можливі взаємозв'язки та взаємозалежності, які існують між об'єктами, у межах теми заняття. Наприклад, на заняттях, де ми лише починаємо ознайомлювати дітей з певною темою, доцільно використовувати дидактичні ігри на встановлення зв'язків між поняттями у межах цієї теми. Спочатку дошкільників ознайомлюють з основними поняттями, а потім деталізують отримані знання, звертаючи увагу на деякі особливості та нюанси.

Так, спочатку ми розглядаємо узагальнене поняття, наприклад, «дерева». Потім уточнюємо їх різновиди, а саме: хвойні, листяні. Далі переходимо до подальшого уточнення:

- хвойні – це сосна, ялина, ялиця;
- листяні – береза, дуб, осика тощо.

Під час роботи над темою «Дім, домівка» розглядаємо значення цього поняття стосовно природного середовища: дім для рослин, тварин, людей – як місце їх перебування, мешкання. Поступово уточнюємо поняття:

- дім для рослин – луг, болото, море;
- дім для тварин – вулик, барліг, нора, дупло;
- дім для людини – будинок, палац, хмарочос.

У практичній частині заняття, як і в самостійній пізнавальній діяльності, доцільно організувати роботу з коректурними таблицями як роздатковим матеріалом, з яким діти працюватимуть підгрупами. Важливо залучити дітей до спільної партнерської діяльності, в якій вони могли б застосувати отримані знання та вміння, закріплюючи їх. Час від часу таку роботу варто організувати у формі командної гри-змагання. При цьому «мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя, а природне прагнення дітей грати і перемагати. Саме це змушує їх вслухатися, вдивлятися, швидко орієнтуватися на потрібну ознаку, властивість предмета чи об'єкта, підбирати і групувати предмети» [2, с. 13]. Граючи діти можуть використовувати різні способи пошукових дій:

- практичні – перекладання, добирання;
- розумові – обмірковування варіантів розв'язання завдання, припущення, передбачення результату [6, с. 15].

Запитання і завдання (вправи) до таблиць варто добирати так, щоб відповідь мала багато варіантів, що спонукає дітей до активного сприйняття зображень, неординарного розв'язання завдання, заохочує дітей до участі в інформаційній грі за змістом таблиці.

Так, до таблиці «Тварини» можна запропонувати дітям з двадцяти картинок обрати та назвати тварин, які мешкають в теплих краях, назви яких починаються з певного звуку; мають певну кількість складів. Щоб не втомити дітей потоком запитань, дорослий може сформулювати окремі з них у вигляді таких завдань:

- продовжити речення, що починається з певного слова з таблиці;
- назвати одним словом низку слів з таблиці за номерами;
- визначити сусідів вказаної картинки;
- встановити закономірну послідовність за певною ознакою;
- скласти історію за названими картинками тощо.

Коректурні таблиці, опрацьовані на заняттях, варто використовувати в самостійній та колективній ігровій діяльності дітей. Так, поза межами організованого навчання на занятті, коректурні таблиці можна застосовувати як своєрідну інтелектуальну гру, в якій діти змагатимуться поодиночки або командами на швидкість реакції, точність і широту сприйняття, багатший словник  
тощо [5, с. 51].

Практика свідчить, що в дидактичні інформаційні ігри за коректурною таблицею, які проводяться у формі змагання, діти грають охоче, з винятковою віддачею, вболіваючи за командні результати гри. Тому опрацювавши коректурні таблиці на заняттях, пропонуємо їх дітям під час ігрової діяльності, що стимулює у них пізнавальний інтерес. Зокрема, організація групових ігор сприяє розвитку товариських партнерських стосунків між дітьми. Під час таких ігор, як «Порахуй», «Швидко назви», «Скажи котрий» діти мимоволі запам'ятовують цифри, вправляються в порядковій та кількісній лічбі, вчать встановлювати послідовність, визначати форму.

Це дає змогу використовувати коректурні таблиці для реалізації не лише численних пізнавальних, інтелектуальних, мовно-мовленнєвих завдань (фонетичних, лексичних, граматичних, мовленнєво-творчих), наприклад, вживання різних форм прикметників, а й вправляти дітей у математичних уміннях (порахувати, встановити послідовність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замісник тощо), закріплювати орієнтування у просторі (перед, між, вище, нижче, за, посеред тощо), розвивати увагу та спостережливість дошкільників [5, с. 37].

Наприклад, до таблиці «Таємниці лісу» (старший дошкільний вік) пропоную виконати інформаційну ігрову вправу «Слуховий орієнтир» (називаю лише ознаки, а дитина має знайти об'єкт і накрити його зеленою фішкою):

- знайдіть того, хто взимку спить, має коричневе хутро і знаходиться між лисицею та дубом. Проблемне запитання: «Що спільного між об'єктами у першому вертикальному стовпчику?» (Наприклад: сосна, їжак, шишка. Відповідь дитини: «Вони всі колючі»). Ігрова вправа «Мовна математика»: «Порахуйте, скільки всього рудих тварин у таблиці. Складіть речення про ту, яка знаходиться у нижньому правому куті».

Варто зазначити, що систематичне використання коректурних таблиць на заняттях забезпечує ефективний розвиток пізнавальних інтересів дошкільників. Так, до теми «Транспорт» в молодшій групі добираються картинки і завдання, щоб уточнити знання дітей про транспорт, призначення пасажирського та вантажного транспорту, щоб навчити їх впізнавати та називати транспортну техніку, її основні частини, та підтримувати інтерес. В середній групі добираються картинки і завдання, щоб збагатити знання дітей про призначення та функціональні особливості техніки різних видів, формувати уявлення про засоби пересування, якими люди користувалися раніше, а в старшій групі, щоб поглибити знання про різні види транспорту й техніки, формувати уявлення про зародження транспорту, про давні мрії людей швидко пересуватися в просторі.

Отже, досвід свідчить, що використання в освітньому процесі коректурних таблиць є надзвичайно ефективним засобом розвитку креативності, пізнавальної активності та самостійності дошкільників.

Коректурна таблиця є також засобом розвитку творчості у дорослих – батьків, вихователів і навіть педагогічних колективів, які щоразу можуть знаходити нові ідеї у її використанні: вигадувати нові завдання, встановлювати нові закономірності та зв'язки між елементами таблиці. Тож створюється своєрідна інформаційно-інтелектуальна гра – розгорнута в часі і не обмежена в плані її просторового використання.

Для того, щоб поєднати зусилля дошкільного закладу й родини залучаємо батьків до виготовлення індивідуальних коректурних таблиць та надаємо рекомендації щодо роботи з ними вдома.

**Висновки.** Успіх використання коректурних таблиць вважаємо у забезпеченні пізнавального інтересу дітей, радості відкриття, розвитку допитливості, стимулюванні мовленнєвої ініціативності, задоволенні від відчуття своєї інтелектуальної спроможності. Практичний результат розвитку пізнавальної активності дошкільників засобами коректурних таблиць забезпечується постійною підтримкою їх пізнавально-ігрового статусу у процесі організації освітньої діяльності дошкільників.

#### **Список використаних джерел**

1. Гавриш Н.В. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ: Шкільний світ, 2021. 128 с.
2. Гавриш Н.В. Коректурні таблиці як засіб стимулювання пізнавальної активності дітей. *Дошкільне виховання*. 2014. № 1. С. 10–14.
3. Гавриш Н. Логічні схеми для інтегрованих занять. *Дошкільне виховання*. 2005. № 12. С. 8-9.
4. Гавриш Н. В., Безсонова О. К. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей: методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. 2-ге вид. Київ : Вид. Дім «Слово», 2015. 256 с.
5. Гавриш Н.В., Безсонова О. К. Розвивальні ігри з логіко-математичними та коректурними таблицями. Київ: Генеза, 2020. 80 с.
6. Коректурні таблиці як засіб розвитку логічного мислення / за ред. О. В. Петренко. *Дошкільне виховання*. 2024. № 4. С. 12–16.

**Рибалка Людмила Данилівна,**

вчитель англійської мови

Андріївська гімназія ЗЗСО I-II ступенів Андріяшівської сільської ради

**Анотація.** В статті розглянуто основні компоненти професійної компетенції педагога соціально-гуманітарної освіти, проаналізовано суть поняття «професійна компетенція» та представлено результати пошуково-дослідницької роботи краєзнавчого напрямку засобами іноземної мови «Т. Shevchenko and village Andriivka». Використання краєзнавчого матеріалу на уроках англійської мови.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, особистісно-професійна компетентність, краєзнавство, Т. Шевченко і с. Андріївка.

**Постановка проблеми.** Ми живемо у досить складний час у світі, який дуже швидко змінюється. Ці зміни відбуваються в усіх сферах нашого життя і впливають на особистість.

Сучасна молодь потребує готовності до життя у відкритому європейському суспільстві, соціальної активності, усвідомлення своєї ролі у житті, впевненості в тому, що вона може позитивно впливати на зміни у соціумі. Сьогодні перед кожним педагогом стоїть завдання формувати інтелектуально-творчий потенціал молоді шляхом упровадження інноваційних підходів, створення сприятливих умов розвитку обдарованих учнів, реалізації права особистості на індивідуальність, унікальність, внутрішню свободу, особистісну самореалізацію.

Тому сучасному викладачу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Педагог має мати широкі потенційні можливості впливати на формування особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі молодого покоління. Але реалізація цих можливостей залежить в кожному окремому випадку від особистих якостей педагога; реальну роль відіграють його талант, любов до дітей, бажання працювати [3].

**Мета статті** – обґрунтувати важливість професійної компетентності сучасного вчителя та продемонструвати на практиці ефективність використання краєзнавчого матеріалу як засобу формування інтелектуально-творчого потенціалу та соціокультурної компетенції учнів на уроках англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** У наш час у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Науковці визначають **професійну компетентність** як:

- певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова);
- професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова);
- наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова);
- потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов).

Поняття «компетентність» (лат. *competens* - відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності [6]. По суті, педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

У Законі України «Про освіту» визначено ключові компетентності, які необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Згідно Нового професійного стандарту вчителя, прийнятого у 2024 році, професійна педагогічна компетентність визначається як поінформованість педагога про знання й уміння та їхні нормативні ознаки, які необхідні для здійснення цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для виконання, реальна професійна діяльність відповідно до еталонів і норм.

Документ визначає необхідні компетентності та вимоги до освітньо-педагогічної діяльності [1]. Також слід зауважити, що професійна компетентність педагога знаходиться у постійній динаміці, адекватно реагуючи на зміни потреб педагогічної практики, активно впливаючи на стан інформаційно-освітнього середовища і формуючи освітні потреби, що змінюються.

*Компоненти професійної компетенції педагога:* психологічна і соціально-психологічна готовність до праці з людьми та управління ними; ідейно-моральна зрілість; система професійних знань, умінь і навичок; прагнення й здібності до самостійного і творчого вирішення професійних завдань. Орієнтація особистості на досягнення успіху в роботі, навчанні являє собою великий інтерес, особливе значення для дослідників усього світу. Адже це стосується конкурентоспроможної, успішної людини, яка займається кар'єрним зростом. Прагнення до успіху є універсальною властивістю особистості, тобто потребою, яка притаманна практично всім. Індивідуальний успіх залежить від особистісних характеристик та ділового потенціалу й спрямованості працівників, що підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи серед дітей та молоді [6].

Професійна компетентність педагога соціально-гуманітарної освіти – це комплексна характеристика, що поєднує глибокі теоретичні та предметні знання (мова, література, історія, право), психолого-педагогічну майстерність, культурологічний підхід та здатність формувати світогляд і ціннісні орієнтири учнів, ефективно вирішувати освітні завдання та забезпечувати високу результативність навчання. Вона базується на комунікативності, творчості, здатності до інновацій та постійному самовдосконаленні. Іншими словами, професійна компетентність педагога – це єдність теоретичної та практичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм.

Одним із основних завдань сучасної освіти є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей обдарованої учнівської молоді, формування в них творчого потенціалу, мислення, уміння самореалізовуватися.

Пробудити інтелект і творчі можливості учня, надихнути його на заняття науково-дослідницькою та творчою діяльністю й озброїти сучасними методами наукового пошуку, виплекати стійкий інтерес до певної галузі знань, зорієнтувати талановиту молодь у щонайширшому спектрі наукової проблематики і навчити доцільно реалізовувати й правильно оформлювати свої інтелектуальні та творчі здобутки – ці та багато інших завдань постають перед викладачем, який працює сьогодні. Особливо це стосується роботи з обдарованими учнями.

Краєзнавство на уроках іноземної мови інтегрує вивчення іноземної мови з дослідженням рідного краю, підвищуючи мотивацію учнів та формуючи соціокультурну компетенцію. Використання матеріалів про історію, культуру, традиції та видатних людей України дозволяє учням краще розуміти менталітет, презентувати власну культуру в діалозі з іноземною, розвиваючи мовленнєві навички. Використання краєзнавчого компонента допомагає перетворити навчання на активний процес, де рідний край стає контекстом для практики іноземної мови.

Одним з видів науково-дослідницької діяльності є створення проєктів, які інтегруються в теми «Моє місто/село», «Видатні люди» та ін. Такими проєктами ми знайомимо з культурою України через засоби іноземної мови. Пошуково-дослідницька робота відображається у роботі з фотоматеріалами, місцевими легендами чи спогадами старожилів, архівними документами, які потім перекладаються іноземною мовою. Приклад такого дослідження наведено нижче.

#### T. SHEVCHENKO AND A VILLAGE OF ANDRIIVKA

A small village Andriivka is situated about 35 kilometres from town Romny in Sumy region. It lies on the picturesque banks of the Artopolot River.

The history of the village of Andriivka is intricately connected with the name of Kobzar. For the first time Taras Shevchenko arrived in Andriivka in November 1843, when he returned to Ukraine after a fourteen-year separation. In that time, he already was a well-known poet and artist, an author of «Kobzar» [2].

According to historical legends and regional research, Shevchenko stayed in Andriivka with a local landowner for ten days. During his visit Shevchenko spent time productively. He met with peasants, wrote poetry and created drawings.

On these days the poet wrote a poem «Funeral Feast» («Тризна»), devoted to Varvara Repnina, who was fascinated by Shevchenko's poetry. This poem is considered autobiographic, because Shevchenko names himself deprived (unhappy) of one's share from unreciprocated love to princess Varvara Repnina. A poem was written in Russian, because Repnina did not know Ukrainian.



T. Shevchenko admired the beautiful of nature of this region. There is also information that the Great Kobzar create the drawing «Tract Wall» here. The landscape picture of natural boundary was executed by a pencil on the sheet of heavyweight white paper. Now it is kept in the National Museum of T. Shevchenko [5].

He drew exactly in Andriivka looking after wonderful landscape on the forest and its surroundings. «Although many years have passed, however, both the landscape and the picture on a paper are alike, as though one mother's children» [2].

For the second time the visit of Taras Shevchenko to the village of Andriivka took place in summer 1845 during his staying in the Romny region. Among old-timers' remembrances were saved, Shevchenko had visited the village after a fair in Romny. A trip for our region was reflected in a story «Hireling» («Наймичка»), where the author recreated the panorama of romenskii surroundings, villages, Romodan way and many other details of topographical and domestic character.

Locals have always saved and save the memory about Taras Shevchenko.

**Висновки.** Отже, розвиток професійної компетентності є безперервним процесом, що потребує постійного самовдосконалення та творчого підходу до педагогічної діяльності та формування в учнів навичок соціально активної особистості. Необхідно пам'ятати, що основним мотивом педагога є досягнення високого рівня професійної компетентності не лише задля власного самовдосконалення в професійному плані, а необхідність досягнути успіху, щоб його досягли учні. Тому ключовими є не лише фахові, а насамперед особистісні риси. Нова українська школа створює простір, у якому знання перетворюються на життєві вміння і компетентнісний учитель навчає не лише предмету, а життю в ньому [4].

#### **Список використаних джерел**

- 1.Новий професійний стандарт вчителя: аналізуємо основні зміни. 2024. DOI: <https://nus.org.ua/2024/10/25/novyj-profesijnyj-standart-vchytelya-analizuyemo-osnovni-zminy/>.
- 2.Приїзд Тараса Шевченка на Роменщину. 2020. DOI: <https://romen-sula.org/varvara-ryepnina-i-taras-shevchenko/>.
- 3.Професійна компетентність викладача. 2021. DOI: <https://licey-cv.com/profesiyna-kompetentnist-vykladacha-ia-k-zaporuka-ia-kisnoi-pidhotovky-kvalifikovanoho-robitnyka/>.
- 4.Розвиток професійної компетентності вчителя. 2025. DOI: <https://naurok.com.ua/profesiyna-kompetentnist-pedagoga-v-naukovih-doslidzhennyah-traktuetsya-yak-integrovana-503359.html>.
- 5.Урочище Стінка. Малюнок Т. Г. Шевченка, 1845 р.jpg. DOI: <https://uk.wikipedia.org/>.
- 6.Шляхи удосконалення професійної компетентності викладача. DOI: <https://naurok.com.ua/shlyahi-udoskonalennya-profesiyno-kompetentnosti-vikladacha-144190.html>.

**Северин Віктор Миколайович,**  
учитель фізики вищої категорії  
класичного ліцею м. Суми

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ**

**Анотація.** У статті розглядається проблема розвитку особистісно-професійної компетентності учителя. Висвітлено окремі аспекти як особистісно-професійної компетентності так і фахової компетентності педагога в цілому, акцентовано увагу на основних напрямках реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти відповідно до Концепції “Нова українська школа”.

**Ключові слова:** особистісно-професійної компетентність учителя, фахова компетентність, тьютор, рефлексія, партнерство, освіта.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку особистісно-професійної компетентності набула в освіті ґрунтовного розв’язання. За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, що стали підставою для розроблення та впровадження сучасного змісту освіти. Запровадження нової освітньої парадигми спрямувало компетентнісний підхід на якісно новий рівень розвитку, відповідно до європейських освітніх стандартів, чим і зумовило перехід компетентнісної ідеї на рівень обов’язкової нормативної реалізації. Узагальнюючи інформацію про стан розробки компетентнісної ідеї та її проєкцію на специфіку особистісно-професійної компетентності педагогів, логічно акцентувати увагу освітян у закладах післядипломної педагогічної освіти, на самому процесі розвитку компетентності педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з чинним Професійним стандартом вчителя (затвердженим наказом Міністерства освіти та науки №2736), професійна компетентність – це не просто сума знань, а здатність фахівця ефективно діяти в освітньому середовищі [1].

Професійна компетентність вчителя – це здатність особи до ефективного здійснення педагогічної діяльності, що ґрунтується на поєднанні знань, умінь, навичок, цінностей та особистих якостей. Вона визначається як інтегрована характеристика, яка дозволяє вчителю успішно розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері загальної середньої освіти. Стандарт поділяє всі компетентності на дві великі групи: загальні та професійні.

Загальні компетентності (Soft Skills) – це універсальні навички, необхідні для успішної роботи в будь-якому сучасному колективі:

1. Громадянська: розуміння прав людини та демократичних цінностей.
2. Соціальна: здатність до співпраці та командної роботи.
3. Культурна: повага до різноманіття та національної ідентичності.
4. Лідерська: здатність приймати рішення та брати відповідальність.
5. Підприємницька: ініціативність та вміння втілювати ідеї в життя.

Професійні компетентності (Hard Skills) – це специфічні навички, що стосуються безпосередньо вчительської праці. Професійний стандарт виділяє ключові групи компетентностей педагога за трудовими функціями (Табл.1). Сучасний стандарт робить акцент на ціннісних орієнтирах. Вчитель має бути не просто транслятором знань, а фасилітатором, який допомагає дитині розвиватися.

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Проблема педагогічної компетентності цікавила багатьох науковців. На думку Адольфа, компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання, Ш. Амонашвілі розглядає педагогічну діяльність як творчий процес, В. Бондар вважає, що компетентний учитель організує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату,

М. Коломієць розглядає компетентність як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання його функцій навчання, виховання і розвитку особистості дитини [3].

Таблиця 1

**Ключові групи компетентностей педагога за трудовими функціями**

<b>Трудова функція</b>	<b>Ключові компетентності</b>
<b>Навчання учнів</b>	Мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова.
<b>Партнерство з учнями</b>	Психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство.
<b>Освітнє середовище</b>	Інклюзивна, здоров'язберезувальна, проєктувальна.
<b>Управління процесом</b>	Прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична.
<b>Професійний розвиток</b>	Інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна.

У компетентнісному підході до навчання особливе значення надається різним формам продуктивної діяльності учнів і їх самоорганізації в процесі навчання. Змінюється і позиція вчителя, який з викладача, стає організатором діяльності учнів і консультантом. Основна професійна позиція вчителя полягає у створенні для учнів розвиваючого освітнього середовища. Це можливе за умови переорієнтації вчителя на виконання різних професійних ролей, а саме:

1. Учитель-організатор діяльності. У процесі реалізації компетентнісного підходу основна роль відводиться учителю, який має опанувати два основних рівні:

1.1. Рівень процесу навчання, який полягає у впровадженні навчального матеріалу в навчальний процес з опорою на концепцію змісту освіти, його склад і структуру та функції навчальної діяльності як системи.

1.2. Рівень підготовки до процесу навчання. Цей рівень забезпечується через осмислення вчителем своїх дій у ході методичної рефлексії.

2. Учитель-консультант. Учитель забезпечує професійне консультування учнів на різних етапах навчання. Консультування передбачає ґрунтовну відповідь на конкретні запитання, що виникають в учнів при опануванні фізики.

3. Учитель-тьютор (tutor) – домашній вчитель; репетитор; керівник групи учнів. Як дієслово «tutor» існує в значенні – навчати, давати уроки; наставляти. Ці значення точно передають образ тьютора. Кожен учитель може виконувати роль тьютора. Як правило, тьютор опікується 8-10 учнями, яких він «веде» до закінчення школи, направляючи їх як в навчальному процесі, так і в особистому розвитку і прагненні, створюючи для них ситуації успіху. Таким чином, тьютор стежить не тільки за академічною успішністю, але і спрямовує весь процес виховання своїх підопічних. Аналогом тьютора є робота учителя з обдарованими учнями (підготовка учнів до олімпіад, конкурсів, турнірів тощо).

4. Учитель-організатор рефлексії. Організатор рефлексії забезпечує зворотній зв'язок в процесі опанування навчальним матеріалом на різних його етапах. Забезпечує можливість порівнювати свої досягнення з досягненнями інших тощо.

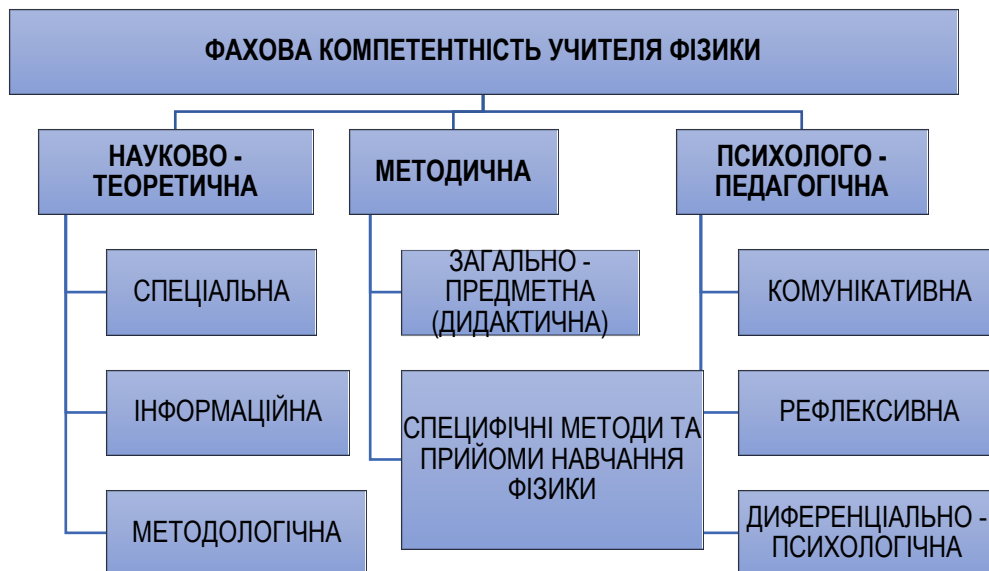
5. Учитель-експерт. Позиція експерта – завжди зовнішня щодо того, що робить або як поводить ся учень з точки зору прийнятих критеріїв, норм, правил, цінностей. Ця позиція необхідна, якщо вчителю потрібно оцінити рівень досягнення (оволодіння) учнем компетенція ми чи засвідчити факт формування конкретних компетентностей.

6. Учитель-партнер. Ця позиція вимагає від вчителя широти свідомості і розуміння дій або поведінки учня, щоб за правилами, нормами і критеріями бачити індивідуальність кожного учня, оцінюючи його відповідно до його індивідуальних особливостей.

Таким чином, ієрархія функціональної структури особистісно-професійної компетентності вчителя прогнозує фахову самореалізацію педагога, динамічний розвиток його професійних та

особистісних здібностей і якостей

Аналіз науково-методичної, педагогічної літератури свідчить про широкий спектр поглядів учених, педагогів на природу такого феномена, як методична компетентність учителя (Є.Павлютенков, О.Аксьонова, В.Крижко, Л.Бахтуріна, В.Бондар, Г.Ващенко, В.Зверева, Г.Закорченна, Г.Васильєва, та ін.). Щодо фахових якостей педагога, слід зазначити, що компетентність це інтегральні якості особистості учителя спрямовані на інтеграцію формування професійних елементів (спрямованості, методичної грамотності, емоційної гнучкості), що реалізуються в діяльності і спілкуванні, виражаються в досвіді такої діяльності (знаннях) і виявляються у способах здійснення діяльності і комунікації, для фахової самореалізації, що відповідає потребам суспільства.



**Рис. 1. Фахова компетентність учителя фізики**

На думку О. Митника [2] професійну компетентність учителя можна тлумачити як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності як у запланованих, так і у непередбачених педагогічних ситуаціях. Модель фахової компетентності учителя фізики подана на Рис. 1. Використовуючи вищезазначений підхід, представимо складові професійної компетентності вчителя фізики:

1. Теоретичні знання – це знання про:

- зміст поняття психічного віку дітей, підлітків, юнаків;
- психо-фізіологічні особливості різних категорій учнівської молоді;
- особливості процесу засвоєння навчального матеріалу природничого характеру;
- особливості формування наукових понять з курсу фізики ;
- зміст навчання у початковій, основній, старшій ланці середньої освіти;
- дидактичні принципи, функції, технології процесу навчання;
- принципи педагогіки співробітництва.

2. Знання-засоби включають:

- досконале володіння методикою організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики;
- уміле використання методів активізації пізнавальної діяльності учнів;
- урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- використання інноваційних технологій при навчанні учнів фізики.

3. Знання-цінності зосереджені в розумінні та усвідомленні вчителем:

- особистісно-діяльнісної, гуманістичної парадигми освіти;
- особливості та цінності педагогічної професії;

– основ педагогічної етики, моральних якостей громадянина, та моральних стимулів діяльності.

В контексті розвитку національної системи освіти, провідних освітніх пріоритетів і перспектив, слід зазначити можливі напрямки розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів:

– на соціальному рівні – посилення зв'язків із соціальними структурами, що здатні сприяти формуванню соціальної компетентності учнів, їх залучення до суспільно значущої діяльності, активізація соціальних проектів;

– на дидактичному рівні – удосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням ідей компетентісно орієнтованого навчання, оновлення змісту освіти, відпрацювання здоров'язберігаючих технологій навчання;

– на управлінському рівні – удосконалення системи моніторингу якості освіти в напрямі відстеження рівня сформованості ключових компетентностей учнів;

– на професійному рівні – підготовка та перепідготовка кадрів, зокрема залучення компетентісної ідеї до системи вищої педагогічної освіти, підвищення професійної компетентності вчителя, запровадження кредитно-модульної системи на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення самоосвітньої діяльності педагогічних і керівних працівників [3].

Як зазначено у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти: «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями».

#### **Список використаних джерел**

1. Професійний стандарт вчителя (затверджений наказом Мінекономіки №2736) URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-BF>
2. Компетентісна орієнтація у навчанні фізики. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1962>
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2 %D0%B8/konczepczyia.pdf>

**Серих Лариса Володимирівна,**  
завідувачка кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ СОІППО,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка,  
координаторка мистецької освітньої галузі в Сумській області

**Серих Тетяна Миколаївна,**  
методистка Сумського Палацу дітей та юнацтва Сумської міської ради, докторка філософії

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА – ІНТЕГРОВАНІЙ ПОКАЗНИК ВЛАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

**Анотація.** У статті розкрито модель професійної компетентності педагогіка на основі мистецької освітньої галузі, який має володіти комплексом компетентностей за чотирма складовими: особистісна, психолого-педагогічна, професійна (знання свого предмету), методична, що дозволяє ефективно розвивати професійну майстерність педагога.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність педагога, модель професійної компетентності, професіограма сучасного педагога, післядипломна освіта.

**Постановка проблеми.** Розвиток нашої держави у світовому економічному просторі безпосередньо пов'язані з розвитком людського потенціалу, джерелом якого є система освіти з властивими їй гнучкістю, відповідністю епохальним викликам, світовим тенденціям і національним інтересам. І лише той педагог є гарантом нової якості освіти, який може креативно і прогресивно

мислити, прогнозувати результати своєї діяльності й моделювати освітньо-виховний процес на основі досягнень сучасної педагогічної науки. У зв'язку з цим актуалізується потреба підготовки нової генерації вчителів та розробки комплексу теоретичних і методичних основ цього процесу як загального характеру, так і для окремих категорій фахівців.

У цьому контексті модернізації післядипломної окремої уваги потребує проблема поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін по забезпеченню відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду інформатизації і глобальної масової комунікації. З позицій компетентнісного підходу суттю освіти стає розвиток здібності до самостійного рішення проблем в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід навчених.

Отже, **метою статті** є – дослідити компетентнісний підхід в освіті у контексті показника професійної майстерності педагога.

**Виклад основного матеріалу.** У системі післядипломної освіти компетентність є однією з основних характеристик результативності освіти в ланцюжку понять письменність – компетентність – культура – менталітет. Крім того, професіоналізм пов'язується з кар'єрним успіхом людини та характеризується такими якостями: прогностичними вміннями, комунікативними навичками, освіченістю, системністю та аналітичністю мислення, постійним самоконтролем, діловою активністю, протистоянням кризовим ситуаціям, прагненням до постійного самовдосконалення. Відзначаються також інформованість, досвід, професійні знання, педагогічна культура, розуміння мети фахової діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного зростання, вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях тощо.

Професійна підготовка вчителя МІО (мистецької освітньої галузі) в системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема згідно з концепцією НУШ, є процесом пролонгованим, послідовним, неперервним, зорієнтованим на активний пошук інноваційних форм, методів, що сприяють не тільки формуванню в учнів художньо-практичних компетентностей, а й здатності до емоційно-чуттєвого сприйняття, розвитку емоційного інтелекту. Тож, підготовка фахівця – це нескінчений процес його розвитку як в професійному, так і в особистісному плані, розквіт його індивідуальності, становлення особистості.

Вищим проявом професійної культури вчителів мистецьких дисциплін на думку Орлова В.Ф. «є художньо-педагогічна творчість та її результати. У творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, за якої знімаються усі викликані зовнішніми впливами протиріччя між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Тобто вона сама визначає мету, напрями, способи досягнення вершин творчої діяльності та професійної культури, сама ставить перед собою завдання і сама шукає можливості їх вирішення» [2, с. 16].

Серих Л.В. було розроблено модель *професійної компетентності педагога / неперервного зростання професійної майстерності вчителя МІО*, у якій визначені зміст діяльності; умови й основні шляхи розвитку професійної компетентності.

С.У. Гончаренко дає визначення навчальним *моделям* (франц. *modele* від *modelus* – міра, мірило, зразок) – посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції, при певній схематизації й умовності засобів зображення [2, с. 213].

Існує декілька типів моделей, але ми розглянемо дві. Це *організаційні* моделі, які слугують для керівництва системою освіти, формування будь яких категорій навчання і виховання різновікових груп тощо, і *структурні*, в яких відображена чітка послідовність, алгоритм, структура певного явища, чи об'єкту.

Будемо конкретизувати свою увагу на моделі професійної компетентності педагога як структурі *професіограми сучасного педагога (як системний опис професії (характеристики), що включає функціональні обов'язки, вимоги до знань, навичок, особистісних якостей й умов праці)*. Побудуємо схему моделі *професійної компетентності педагога* й коротко обґрунтуємо

кожний її структурний компонент (рис 1) [3, с. 11].

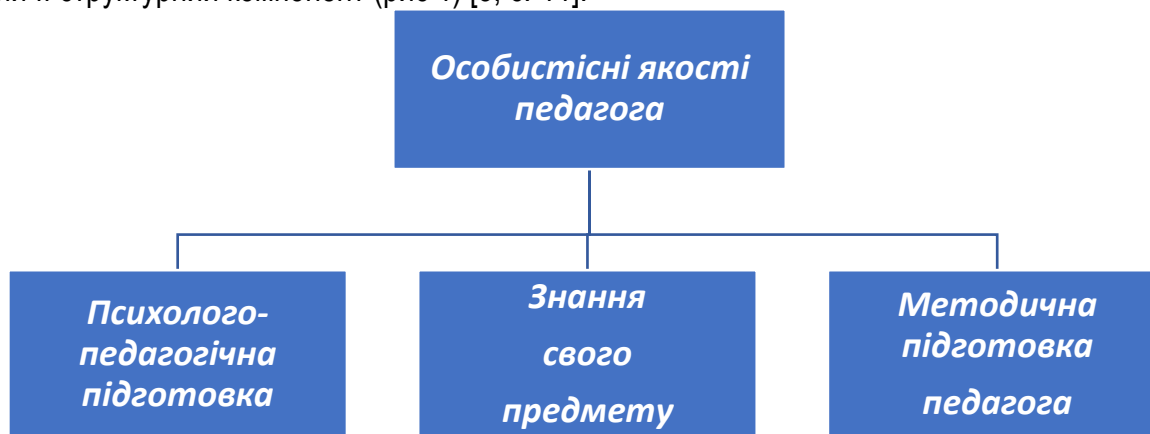


Рис. 1. **Модель професійної компетентності педагога**

Ця модель/професіограма складається з чотирьох блоків якостей сучасного педагога: особистісні якості педагога, психолого-педагогічна підготовка педагога, знання свого предмету та методична підготовка педагога [3].

Серед *особистісних якостей педагога* ми розглядаємо риси характеру людини, система життєвих якостей, вольові якості які, що співпадають з компетентностями, зазначеними у Типовій програмі підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти:

*«ЗК.01. Громадянської, через здатність діяти відповідально й свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; ревізувати свої права й обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність сталого розвитку.*

*ЗК.02. Соціальної, через здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня.*

*ЗК.03. Культурної, здатність виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; здатність до вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження.*

*ЗК.04. Лідерської, здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.*

*ЗК.05. Підприємницької, через здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості» [4, с. 2].*

Під *психолого-педагогічною підготовкою педагога* ми розуміємо – знання з педагогіки й психології, отримані в ЗВО, з різних інформаційних джерел та шляхом самоосвіти, які дозволяють правильно оцінити психологічний клімат колективу, складати психолого-педагогічні характеристики учнів, розв'язувати психолого-педагогічні ситуації тощо, що також співпадають з компетентностями, зазначеними у Типовій програмі підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти:

*«А2. Предметно-методичні, через здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; формувати та розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання; добирати й використовувати сучасні та ефективні методики й технології навчання, виховання та розвитку учнів; розвивати в учнів або/і студентів (відповідно до рівня освіти, який здобувається) критичне мислення; здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання в учнів на засадах компетентнісного підходу; формувати ціннісні ставлення в учнів.*

*А3. Інформаційно-цифрової, через здатність орієнтуватися в інформаційному просторі,*

здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі (відповідно до рівня освіти, який надається).

Б.1. Психологічні, через здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність.

Б.2. Емоційно-етичної, через здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; конструктивно та безпечно взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу; усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у сучасному глобалізованому світі» [4, с. 2-3].

Серед соціально-психологічних факторів формування професійно-педагогічних якостей визначають, перш за все, такі:

- змістовий (спрямований на забезпечення системного, концептуального, різнобічного художньо-професійного розвитку вчителя);

- організаційний (спрямований на ефективне, стабільне й перспективне формування педагогічної майстерності, реалізацію сучасного педагогічного досвіду);

- особистісний (виявляється в урахуванні специфічних потреб особистості в художньо-професійному розвитку, які можуть бути забезпечені в процесі самовиховання та в системі навчально-виховної діяльності);

- науковий (виявляється у важливому розгляді умов формування даного утворення для розвитку теорії і методики виховання, а також у необхідності виявлення ступеня наукової дослідженості цього явища) [1, с. 5].

Третій блок якостей – знання свого предмету, відповідність знань тій посаді, яку обіймає педагог. Не треба говорити багато про те, що не маючи знань, якісно виконувати свої професійні функції педагог не в змозі, звісно педагоги мають розвивати свої компетентності, щодо трудових функцій, зокрема:

«Г.1. Прогностичної, через здатність прогнозувати результати освітнього процесу; планувати освітній процес.

Г.2. Організаційної, через здатність організувати процес навчання, виховання і розвитку учнів; організувати різні види і форми навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Г.3. Оцінювально-аналітичної, через здатність аналізувати результати навчання учнів; забезпечувати процес самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.

Д.1. Інноваційної, через здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації в професійній діяльності; застосовувати інноваційні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

Д.2. Компетентності навчання впродовж життя, через здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя; взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії тощо).

Д.3. Рефлексійної, через здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби» [4, с. 3].

Нарешті, четвертий блок якостей – методична підготовка педагога. Питання методики педагог вдосконалює все своє педагогічне життя, віднаходить досвід кращих вчителів, ретельно вивчає методичні джерела інформації, відвідує методичні об'єднання з фаху, використовує отримані прийоми на практиці, аналізує, приходиться до певних висновків і знову, і знову шукає методичні «новинки», поступово, методично «зростаючи» [3]. До методичних компетентностей відносимо ті, які дозволяють розвивати функції:

Б.2. Емоційно-етичну, через здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами; конструктивно та безпечно

взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу; усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у сучасному глобалізованому світі.

*Б.3. Компетентність педагогічного партнерства, через здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі; залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя/викладача для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.*

*В.1. Інклюзивну, через здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.*

*В.2. Здоров'язбережувальну, через здатність організувати безпечно освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; здатність формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя; зберігати особисте, фізичне та психічне здоров'я під час професійної діяльності; надавати домедичну допомогу суб'єктам освітнього процесу» [4, с. 3].*

З огляду на вище зазначене, усвідомлюємо, що педагог-професіонал має розвивати неабиякі педагогічні здібності. Педагогічні здібності за С.У. Гончаренком – «сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення» [1]. Педагогічні здібності насамперед передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичні, моральну); ділові якості (спеціальні педагогічні уміння, навички, досвід); риси характеру (вміння спілкуватися з дітьми, підлітками, емоційна врівноваженість).

Важливими складовими педагогічних здібностей є соціальна орієнтація – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках членів навчальної групи (*Б.3. Компетентність педагогічного партнерства*), визначити місце і роль кожного учня, вихованця, студента в діловій і соціально-психологічній структурах; особистий приклад педагога; вміння організувати, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем; педагогічне чуття – здатність знаходити для кожного учня відповідну роль у спільній діяльності, знання індивідуальних якостей тих, хто навчається; психологічна культура – здатність тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів тощо.

Суттєву роль у цьому процесі відіграє забезпечення наступності курсової та міжкурсової підготовки, що представлені різними формами організації навчально-методичної діяльності педагогів, від очного до заочного/змішаного онлайн формату.

**Висновки.** Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на особливостях модернізації підходів до проведення курсів підвищення кваліфікації, оновлених ОП та НТП, новітніх підходів викладання мистецьких дисциплін, осучаснення різних форм і методик, апробації арсеналу новітніх методів, прийомів, технологій, кейсів, спрямованих на підготовку здобувачів освіти НУШ до успішної взаємодії з культурним середовищем, на забезпечення їх творчої самореалізації в умовах діалогу культур і глобалізації через засвоєння комплексу компетентностей НУШ: знань, умінь, художньо-практичних навичок, усвідомлень, компетенцій, умінь керуватися набутими знаннями й уміннями у самостійній, практичній художньо-творчій діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія; За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.
3. Серих Л.В. Модель професійної компетентності педагога: конспект лекції з теорії та методики позашкільної освіти, гурткової роботи, викладання мистецьких дисциплін для

слухачів підвищення кваліфікації за очною/заочною, очно-дистанційною формами навчання (на платформі TEAMS). Суми: РВВ КЗ СОІППО, 2020. 24 с.

4. Типова програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти: затверджено *Наказом МОН України № 904 від 12.10.2022 року*. [URL: https://surli.cc/rc1bdv](https://surli.cc/rc1bdv)

**Скрипченко Ірина Михайлівна,**  
викладач географії вищої кваліфікаційної категорії  
ДНЗ «Сумське міжрегіональне вище професійне училище»

## **ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ПРЕДМЕТА «ГЕОГРАФІЯ» ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЛЮСАР З РЕМОНТУ КОЛІСНИХ ТРАНСПОРТНИХ ЗАСОБІВ»**

**Анотація.** У статті розкривається питання інтеграції загальноосвітнього предмета «Географія» зі спеціальністю «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів» у системі професійної (професійно-технічної) освіти (ПТО).

**Ключові слова:** географія, слюсар з ремонту колісних транспортних засобів, транспортні послуги, логістика, марки автомобілів.

**Постановка проблеми.** Сучасна система професійної освіти вимагає інтеграції загальноосвітніх дисциплін із майбутньою професійною діяльністю здобувачів освіти. Предмет «Географія», традиційно орієнтований на формування загальних знань про природу, населення та господарство світу, часто сприймається здобувачами освіти професійних (професійно-технічних) навчальних закладів як другорядний і відірваний від їхньої майбутньої професії. Це призводить до зниження мотивації до навчання та обмежує можливості використання географічних знань у практичній діяльності.

Для спеціальності «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів» географічна підготовка має значний прикладний потенціал:

- знання транспортної географії та логістики допомагають розуміти особливості перевезень;
- орієнтування в просторових умовах є важливим для роботи з автомобільними картами, навігаційними системами та маршрутами;
- розуміння кліматичних та природних умов сприяє правильному вибору матеріалів, мастил і технічних рішень для експлуатації транспортних засобів у різних регіонах;
- знання економічної та соціальної географії дозволяють усвідомити роль транспортної галузі в розвитку суспільства.

**Мета статті.** Обґрунтування необхідності та визначення шляхів професійного спрямування навчального предмета «Географія» у процесі підготовки здобувачів освіти за спеціальністю «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів».

**Аналіз останніх публікацій.** У сучасних публікаціях про професійне спрямування загальноосвітніх дисциплін переважає акцент на компетентнісному підході, міжпредметній інтеграції та зв'язку змісту навчання з реальними виробничими ситуаціями. Для географії це означає переорієнтацію від енциклопедичних знань до практичних кейсів з логістики, навігації, просторового аналізу та регіональних умов експлуатації техніки. Хоча робіт безпосередньо про спеціальність «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів» (Далі – слюсар з ремонту колісних ТЗ) небагато, простежуються прикладні матеріали й дидактичні напрацювання, які поєднують географічні сюжети з автомобільною галуззю та технічним обслуговуванням, що формує основу для професіоналізації курсу.

**Виклад основного змісту.** Професія «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів» традиційно асоціюється з технічними знаннями, механікою, фізикою та інженерними навичками. На перший погляд, зв'язок між ремонтом автомобілів та географією може здатися неочевидним або навіть відсутнім. Однак, при детальному розгляді, стає зрозуміло, що знання, отримані в рамках курсу географії, мають практичне і важливе значення для ефективної та компетентної роботи сучасного слюсара з ремонту колісних ТЗ. Ці знання допомагають краще розуміти умови експлуатації автомобілів, вибирати правильні матеріали та запчастини, а також планувати робочі процеси.

Розглянемо більш детально взаємозв'язок між географічними знаннями та професійною компетентністю слюсара з ремонту колісних ТЗ.

1. **Просторова орієнтація та навігація.** Автослюсар часто працює у сфері транспортних послуг, де знання географії допомагають розуміти особливості дорожньої мережі, орієнтуватися на місцевості, користуватися картами та навігаційними системами.

2. **Кліматичні та природні умови експлуатації автомобіля.** Географія дає знання про кліматичні зони, температурні режими, особливості ґрунтів і рельєфу. Це важливо для розуміння впливу середовища на технічний стан автомобіля (наприклад, корозія в умовах підвищеної вологості, вплив морозів на акумулятори) [4, с.85-50].

Саме фізична географія вивчає природні умови, включаючи клімат, рельєф, ґрунти та гідрологію. Всі ці фактори безпосередньо впливають на технічний стан автомобіля та специфіку його ремонту. Розглянемо вплив деяких із них:

– *Температура.* Знання про екстремальні температури (сильні морози або спека) у певному регіоні допомагає автослюсарю передбачити типові поломки. Наприклад, в умовах суворого холодного клімату (знання кліматичних зон та ізотерм) частіше виникають проблеми з акумуляторами, системою охолодження (замерзання антифризу), загустінням мастил та корозією металу через використання солей на дорогах. У спекотних регіонах важливіше контролювати систему охолодження, стан шин та випаровування технічних рідин.

– *Вологість.* Висока вологість повітря, особливо в прибережних або болотистих районах (знання гідрології та розподілу опадів), прискорює корозію металевих частин кузова, рами та вихлопної системи. Автослюсар має знати про необхідність додаткового антикорозійного захисту для автомобілів, що експлуатуються в таких умовах.

– *Рельєф.* Знання топографії та особливостей рельєфу (гірська, рівнинна місцевість) дозволяє визначити підвищене навантаження на певні вузли. Гірські регіони: постійна експлуатація на спусках і підйомах (знання про альтитуди та ухили) призводить до швидшого зносу гальмівних систем, зчеплення та підвищує навантаження на двигун. Це вимагає від автослюсара більш ретельної діагностики цих компонентів [5, с.61-65].

3. **Екологічна компетентність.** Автослюсар має усвідомлювати екологічні наслідки використання автомобілів. Географія формує знання про глобальні та локальні екологічні проблеми, забруднення атмосфери, транспортні викиди, що сприяє розвитку відповідального ставлення до довкілля.

4. **Економіко-географічні знання.** Розуміння транспортно-логістичних систем, розташування промислових центрів, шляхів постачання запчастин і палива допомагає автослюсарю орієнтуватися в ринку праці та професійних можливостях. Саме економічна та соціальна географія, що вивчає розміщення виробництва та транспорту, має критичне значення для управління ланцюгом постачання та роботи з різними типами автомобілів. Автослюсар повинен мати уявлення про країни-виробники різних марок автомобілів та їхніх компонентів. Наприклад, розуміння, що запчастина виготовлена в Південно-Східній Азії, може вплинути на час очікування (логістика), ціну та можливі стандарти якості (знання економічної географії та міжнародної торгівлі).

Регіональні стандарти та специфікації дають можливість водію розуміти, що автомобілі, виготовлені для різних ринків (географічний поділ ринків – Європа, Північна Америка, Азія), можуть мати суттєві відмінності в конструкції, які необхідно враховувати при ремонті.

Як зазначають Довгань та ін. (2018), географічний чинник є визначальним у формуванні глобальних логістичних ланцюгів [2, с.25-30]:

– *Світлотехніка*: розуміння, що правила дорожнього руху та вимоги до світлових приладів (наприклад, розташування керма, колір поворотників) різні у різних країнах, запобігає помилкам при заміні фар або дзеркал.

– *Вимірювальні системи*: автослюсар має бути готовий працювати як з метричною (Європа, більшість світу), так і з імперською (США, Велика Британія) системою вимірювань (знання географії систем вимірювання).

– *Транспортна географія та логістика*: знання транспортних коридорів та митних процедур допомагає оцінити терміни доставки дефіцитних запчастин та пояснити це клієнту, підвищуючи довіру до сервісу.

Різні регіони можуть мати різні стандарти якості палива та хімічний склад нафтопродуктів (знання географії ресурсів та нафтопереробки).

– *Якість палива*: уявлення про те, де може бути поширене низькоякісне паливо (як правило, в менш розвинених або віддалених регіонах, де контроль гірший), допомагає автослюсарю діагностувати проблеми, пов'язані з паливною системою (засмічення форсунок, вихід з ладу паливного насоса).

– *Рекомендації мастил*: вибір правильного моторного мастила залежить від клімату експлуатації (знання про індекси в'язкості та температуру). Автослюсар, що розуміє географічний контекст, надасть більш точні рекомендації щодо сезонної заміни мастила з відповідними класами в'язкості (SAE), які найкраще підходять для місцевих температурних умов.

**5. Міжкультурна комунікація.** Географія формує уявлення про країни світу, їхні культурні особливості, що важливо для роботи у міжнародних компаніях чи при обслуговуванні іноземних клієнтів.

Для реалізації професійного спрямування географії необхідна не просто передача інформації, а її трансформація у практичні навички через міжпредметну інтеграцію (табл.).

Таблиця

**Трансформація географії у практичні навички через міжпредметну інтеграцію**

Географічна тема	Професійний аспект для слюсаря КРТЗ	Очікуваний результат
Кліматичні зони (Фізична географія)	Вибір мастильних матеріалів, діагностика корозії.	Обґрунтування застосування відповідних рідин та матеріалів.
Географія сировини (Економічна географія)	Розуміння якості металів та гумотехнічних виробів.	Прогнозування терміну служби та вибір якісних аналогів запчастин.
Транспортні системи (Соціально-економічна географія)	Прогнозування характеру поломок залежно від маршруту/умов експлуатації.	Швидка та точна діагностика неполадок.
Екологічна географія (Географія)	Вплив вихлопних газів на навколишнє середовище; знання норм Євро.	Якісне обслуговування систем очищення вихлопних газів (каталізатори).

**Висновки.** Таким чином, значення географії для автослюсаря полягає не у вивченні столиць чи річок, а у формуванні комплексного, системного мислення та розуміння взаємозв'язку між природним середовищем, економічними процесами та технічними характеристиками автомобіля.

Автослюсар, що володіє географічними знаннями, стає не просто виконавцем, а аналітиком, здатним:

1. Прогнозувати ймовірні поломки, виходячи з умов експлуатації.

2. Діагностувати проблеми, причиною яких є географічні фактори (клімат, рельєф, якість палива).

3. Оптимізувати ремонтні процеси та вибір матеріалів.

Ці знання підвищують професійну компетентність, дозволяють надавати клієнтам більш обґрунтовані рекомендації та в кінцевому підсумку покращують якість обслуговування [3, с.131-138].

#### **Список використаних джерел**

1. Булатова І.В. Проблеми інтеграції загальноосвітніх та професійних знань у підготовці кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3.

2. Довгань А.О., Клименко Л.В., Вороніна А.М. Географічні аспекти формування глобальних логістичних ланцюгів у сфері автомобілебудування. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Географія. 2018. Вип. 44.

3. Ніколаєнко Л.О. Методичні засади професійного спрямування загальноосвітніх предметів у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2021. Вип. 13.

4. Палійчук С.М. Вплив природно-кліматичних факторів на технічний стан автомобільного транспорту. *Автомобільний транспорт: проблеми та перспективи*. 2019. Т. 2.

5. Ткаченко В.В. Експлуатаційні матеріали та їх застосування в різних кліматичних умовах. *Вісник інженерної академії України*. 2020. № 2.

**Стрижак Алла Михайлівна,**

учитель професії «Водій автотранспортних засобів»

Роменського міжшкільного ресурсного центру

Роменської міської ради Сумської області

## **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ З ПРЕДМЕТУ «ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ»**

**Анотація.** У статті викладені правила дорожнього руху, що складають основу життєво важливого предмету, який вимагає не лише теоретичного засвоєння матеріалу, але й формування практичних навичок та відповідальної поведінки на дорозі. Розроблена ефективна методика проведення практичних робіт, що є ключовою у підготовці компетентних учасників дорожнього руху.

**Ключові слова:** правила дорожнього руху, учні закладу професійної (професійно-технічної освіти), методика викладання предмету «Правила дорожнього руху».

#### **Постановка проблеми й актуальність.**

Автомобільна дорога – лінійний комплекс інженерних споруд, призначений для безперервного, безпечного та зручного руху транспортних засобів. Аудит безпеки автомобільних доріг – незалежне, системне, технічне та детальне оцінювання впливу проектних рішень на безпеку автомобільних доріг. Безпека автомобільних доріг – сукупність засобів, конструкцій, пристроїв, споруд, характеристик та показників (у тому числі інженерних, конструкторських, технічних, проектних, архітектурних, технологічних та інших рішень), при врахуванні та застосуванні яких забезпечується запобігання та зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод та тяжкості їх наслідків [1, ст. 1]. Сьогодні, в наш важкий воєнний час, дороги знаходяться у край небезпечному стані: важка воєнна техніка, природні й техногенні явища, спричинені внаслідок війни, мотивують учасників освітнього процесу з професії «Водій автотранспортних засобів» на активне вивчення дисципліни «Правила дорожнього руху».

**Аналіз основних публікацій.** Учасники дорожнього руху зобов'язані знати й неухильно виконувати вимоги Правил дорожнього руху (ПДР), а також бути взаємно ввічливими. Кожний учасник дорожнього руху має право розраховувати на те, що й інші учасники виконують ці Правила [2, ст. 1.4]. Дії або бездіяльність учасників дорожнього руху та інших осіб не повинні створювати небезпеку чи перешкоду для руху, загрожувати життю або здоров'ю громадян, завдавати матеріальних збитків [2, ст. 1.5].

**Мета статті** – розкрити методика проведення практичних робіт з предмету «Правила дорожнього руху», яка забезпечує ефективне формування предметних компетентностей здобувачів освіти, практичних навичок та відповідальної поведінки на дорозі.

Викладання предмету «Правила дорожнього руху» побудовано на основних нормативних документах, які відповідають професії «Водій автотранспортних засобів», має календарно-тематичний план, котрий включає як теоретичні, так і практичні заняття, що реалізують основні цілі та завдання.

Основна мета практичних робіт – закріплення теоретичних знань ПДР, розвиток умінь застосовувати їх у реальних або змодельованих дорожніх ситуаціях, а також виховання культури безпеки та взаємоповаги серед учасників руху.

Завдання включають:

Розвиток навичок аналізу дорожньої обстановки та прийняття своєчасних рішень.

Формування вмінь правильно користуватися дорожніми знаками, світлофорами та розміткою.

Набуття досвіду безпечного пересування як пішохода, пасажира та, згодом, водія.

Відпрацювання алгоритмів дій у нестандартних та аварійних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу. Основні форми та методи проведення практичний робіт з предмету «Правила дорожнього руху».**

Практичні роботи з ПДР можуть проводитися у різних формах, що імітують реальне дорожнє середовище та забезпечують активну участь учнів.

### **1. Робота з макетами та стендами**

Це початковий та фундаментальний етап, особливо важливий для молодших класів та первинного засвоєння понять.

Навчальний автодром/майданчик (настільний макет): Використання мініатюрних моделей автомобілів, пішоходів, дорожніх знаків та світлофорів для розігрування типових ситуацій (наприклад, проїзд перехресть, маневрування, зупинка).

Інтерактивні стенди: Робота з діючими моделями світлофорів та перемикачами дорожніх знаків, що дозволяє учням самостійно моделювати дорожній рух.

### **2. Моделювання дорожніх ситуацій**

Цей метод розвиває критичне мислення та здатність до прийняття рішень.

Розбір відео-кейсів: Перегляд та обговорення відеозаписів реальних дорожньо-транспортних пригод (ДТП) або складних ситуацій. Завдання учнів – визначити причину та запропонувати правильні дії всіх учасників.

Рольові ігри: Учні виступають у ролях водіїв, пішоходів, інспекторів поліції. Це дозволяє відчувати відповідальність кожної ролі. Наприклад, відпрацювання *правил переходу дороги* на нерегульованому перехресті.

### **3. Практика на реальному або імітованому дорожньому середовищі**

Ці форми є найбільш ефективними для закріплення навичок.

Шкільний автодром/майданчик: Використання спеціально обладнаного майданчика з розміткою, знаками та світлофорами (можна використовувати велосипеди, самокати або іграшкові машини для імітації). Відпрацювання елементів керування та дотримання пріоритету.

Екскурсії до реальних об'єктів: Відвідування перехресть з інтенсивним рухом, пішохідних переходів, залізничних переїздів. Завдання – спостереження за рухом та аналіз дій учасників *під наглядом* викладача.

Практичні заняття мають рекомендації щодо їх організації та проведення:

1. Актуальність ситуацій: Використовуйте ситуації, які є типовими для місцевості, де проживають учні (наприклад, особливості місцевих перехресть, наявність трамвайних колій).

2. Безпека перш за все: При роботі на відкритих майданчиках чи реальних об'єктах суворе дотримання правил безпеки є пріоритетом. Усі дії повинні відбуватися у безпечній зоні або під наглядом дорослих.

3. Зворотний зв'язок та аналіз помилок: Після кожної практичної роботи необхідно проводити детальне обговорення, акцентуючи увагу на допущених помилках та правильних рішеннях. Це сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

4. Використання технологій: Застосування VR-тренажерів або симуляторів водіння (де це можливо) значно підвищує рівень залученості та реалістичності практичних занять.

Оцінювання результатів здійснюється у різних формах. Оцінка практичних робіт має бути комплексною та включати:

Точність дій: Наскільки правильно учень виконав необхідні маневри або дії відповідно до ПДР.

Швидкість реакції: Здатність оперативно реагувати на зміни дорожньої ситуації.

Обґрунтування рішень: Здатність чітко пояснити, чому було обрано саме такий варіант дій.

Ефективне впровадження цієї методики дозволить перетворити вивчення ПДР з нудної теорії на захоплюючий та життєво важливий практичний досвід, що є запорукою зниження рівня аварійності та підвищення культури на дорогах.

**Висновки.** Висвітлена методика дозволяє закріпити знання з правил дорожнього руху, врахування й застосування яких забезпечує запобігання/зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод та тяжкості їх наслідків; дозволяє набути навички відповідальної поведінки на дорозі, безперервного, безпечного та зручного руху транспортних засобів.

**Список використаних джерел**

1. Закон України «Про автомобільні дороги». Відомості В Ради України (ВВР), 2005, № 51, С. 556.

2. Правила дорожнього руху 2025. URL: <https://vodiy.ua/pdr/>

**Успенська Валентина Миколаївна,**  
доцент кафедри теорії і методики змісту освіти  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## **ЧОМУ ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ Є ФОРМУВАЛЬНИМ?**

**Анотація.** У статті проаналізовано сутність формувального оцінювання як ключового інструменту Нової української школи. Розглянуто причини, чому цей вид оцінювання отримав назву «формувального», та його роль у підтримці індивідуальної траєкторії розвитку учня. Досліджено функції, алгоритми та інструменти реалізації формувального оцінювання, а також його відмінності від підсумкового оцінювання.

**Ключові слова:** формувальне оцінювання, поточне оцінювання, підсумкове оцінювання, оцінка, Нова українська школа.

Сучасна освітня парадигма в Україні, закріплена Державним стандартом базової середньої освіти, передбачає перехід від оцінювання як інструменту контролю до оцінювання як засобу підтримки розвитку дитини. Наказом Міністерства і освіти науки України від 02.08.2024 № 1093 затверджено рекомендації, де формувальне оцінювання визначається як «інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до

них процес навчання» [5]. Розуміння того, чому це оцінювання є саме «формульальним», є фундаментальним для реалізації дитиноцентризму в сучасній школі.

Аналіз сучасного освітнього явища – формульального оцінювання – здійснюють зарубіжні та вітчизняні науковці, практикуючі педагоги й психологи. У своїх дослідженнях науковці, зокрема Paul Black, Dylan Wiliam та John Hattie, розглядають формульальне оцінювання як системний процес зворотного зв'язку, що допомагає учням усвідомлювати свої досягнення, помилки й шляхи розвитку.

Українські педагоги, методисти та експерти, зокрема О. Онопрієнко, Р. Шиян, М. Пристінська, Ю. Гайдученко, І. Коберник, відгукуються про формульальне оцінювання як про ефективний інструмент підтримки дитини, створення безпечного освітнього середовища та збереження мотивації до навчання. Вони наголошують на важливості зворотного зв'язку, самооцінювання та супровід прогресу учнів/учениць.

Коли вчитель формує ключові компетентності в учнів, він оцінює не тільки те, в якому обсязі вони засвоїли знання. Насамперед учитель має оцінити чи вміють учні застосовувати ці знання на практиці; чи вміють учні комунікувати для того, щоб досягнути мети; як учні виявляють особистісні якості та ціннісні ставлення під час освітньої діяльності [5].

Для того щоб це оцінити цю сукупність компонентів компетентності, традиційних підходів недостатньо. У Новій українській школі з'явився новаційний формат оцінювання – формульальне.

Термін «формульальне» (від англ. *formative*) походить від основної мети цього процесу – **формування (або форматування) навчального процесу** з урахуванням потреб кожного учня. На відміну від підсумкового оцінювання, яке констатує результат по завершенню вивчення теми / тем, формульальне оцінювання спрямоване на процес ефективного набуття знань, умінь, ставлень та цінностей безпосередньо в діяльності.

Формульальність цього виду оцінювання проявляється в тому, що воно:

- спрямовує освітній процес на підвищення ефективності навчання;
- визначає освітні потреби учнівства на даний час;
- відображає динаміку навчального поступу.

Формульальне оцінювання – це «навчання без страху помилки». У традиційній системі помилка часто карається балом, тоді як у формульальному підході помилка – це **інструмент пізнання** та точка для подальшого зростання. Особливо це критично в адаптаційному циклі (5-6 класи), коли формується самооцінка та ставлення до навчання на роки вперед.

І ось тут важливо усвідомити, що поняття «оцінювання» й «оцінка» – різняться. Оцінка визначає рівень досягнутих успіхів і являє собою стимул до навчання («Енциклопедія освіти»). Оцінювання – процес, що відбувається постійно під час роботи на уроці, спостереження за навчальною діяльністю учнів / учениць, аналізу відповідей, виконання ним різного роду робіт.

Є поняття «поточна оцінка», але ніяк не «формульальна оцінка». Це апіорі суперечить сутності явища «формульати» – як дієвого **процесу**.

У цьому формульальному процесі оцінювання відіграє навчальну роль. Його «формульальна» природа розкривається через функції [5]:

1. *Діагностувальна*: виявлення навчальних втрат та причин утруднень.
2. *Коригувальна*: надання можливості вчителю адаптувати освітній процес до потреб учнів.
3. *Орієнтувальна*: відстеження динаміку формування результатів.
4. *Мотиваційно-стимульвальна*: активізація внутрішніх мотивів до навчання без страху помилки.
5. *Розвивальна*: стимулювання рефлексії та самовдосконалення.
6. *Прогностична*: встановлення цілей навчання на майбутнє.
7. *Виховна*: формування в учнів позитивної мотивації, відповідальності за власне навчання, самостійності та впевненості.

Як діяти вчителю, щоб «формульати» освітні результати у процесі оцінювання?

- Робити кожного учня активним учасником оцінювання, а не пасивним «отримувачем» знань і оцінок.
- Створити атмосферу навчання, коли учні / учениці не бояться «ризикувати» – ставити запитання, робити помилки й показувати, чого вони ще не вміють або не знають.
- Підтримати навчальний поступ учнівства, вчасно виявивши труднощі.
- Надати зрозумілий зворотний зв'язок і допомогти кожному учневі/учениці досягти очікуваних результатів.

Алгоритм здійснювання оцінювання, який безпосередньо впливає на якість результату, також має формувальний контекст. Наприклад, для соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі:

1. *Формулювання зрозумілих навчальних цілей так критеріїв разом з учнями / ученицями:* учні мають розуміти, чого саме вони навчаються.

2. *Використання практичних життєвих ситуацій:* навчання стає значущим через кейси та рольові ігри.

3. *Надання інструментів «опори»:* чеклисти, схеми та таблиці допомагають учнівству структурувати діяльність.

4. *Спостереження та збір інформації:* вчитель / учителька аналізує не лише правильність відповіді, а й хід думок дитини.

5. *Самооцінювання та взаємооцінювання:* завдяки залученню учнів та учениць до аналізу власного поступу розвивається відповідальність.

6. *Конструктивний зворотний зв'язок (фідбек)* – важливий елемент для у формувальному процесі. Це обмін інформацією, який відповідає на три критичні питання для учнівства: «Яка моя ціль?», «Де я зараз?» та «Яке моє наступне завдання?».

Ефективний формувальний фідбек будується за вектором: **підтримка** → **розвиток** → **дія**. Учитель / учителька не просто вказує на помилку, а підказує шлях її виправлення, акцентуючи увагу на позитивній динаміці. Дослідження показують, що учні / учениці, які отримують якісний зворотний зв'язок, у навчальному поступі випереджають однокласників на 8 місяців [6].

7. *Коригування освітнього процесу:* на основі результатів спостережень і зворотного зв'язку вчитель / вчителька змінює завдання, темп і способи роботи відповідно до потреб учнівства, щоб допомогти подолати труднощі й покращити результат.

Формувальне оцінювання є практичним втіленням принципу дитиноцентризму в Новій українській школі, оскільки воно переміщує фокус із контролю та санкцій на підтримку та розвиток особистості дитини.

Формувальне та підсумкове оцінювання є комплементарними, але мають різну природу. Якщо провести аналогію з кулінарією, то формувальне оцінювання – це коли кухар куштує страву в процесі приготування, щоб додати спецій, а підсумкове – це коли страву подають гостям і змінити вже нічого не можна [1].

Таблиця 1

### Порівняння формувального і підсумкового оцінювання [3]

Формувальне оцінювання	Спільне	Підсумкове оцінювання
Оцінює процес	Вимагають критеріїв	Оцінює результат
Завжди є позитивним	Застосовують засоби вимірювання	Виносить оціночне судження
Індивідуалізоване	Є доказовими	Застосовується відповідно до стандартів
Є ціннісним		Показує недоліки
Дає зворотний зв'язок		

Формувальне оцінювання (assessment) здійснюється під час навчального процесу і має на меті підвищити якість. Підсумкове оцінювання (evaluation) здійснюється по завершенню навчання чи його частини й має на меті оцінити якість [3].

У формувальному оцінюванні учень / учениця – активні учасники; у підсумковому – об'єкти оцінювання.

Формувальне оцінювання може здійснюватися й через поточну оцінку. У такому разі учень або учениця так само отримує зворотний зв'язок про свої досягнення на цьому етапі навчання. Тобто поточне оцінювання – це фіксація результату тут і зараз із коментарем щодо подальшого вдосконалення.

М. Барна радить, що не варто розділяти поточне та формувальне оцінювання. Формувальне і є поточною щоденною роботою. Різниця – у підході. «У традиційному оцінюванні оцінку ставлять не за те, як учень навчився, а за те, скільки виконав завдань без помилок. У формувальному ставленні до помилок особливе. Учні навчають, що бачити власні помилки – це прекрасно. Тому що це перший крок до їхнього подолання. Окремо учнів вчать стратегіям пошуку та виправлення власних помилок. Таке оцінювання – не про контроль, а про частину навчання» [1].

Багато практикуючих вчителів бачать суперечність у бальному оцінюванні, коли йдеться про формувальне оцінювання. Не можемо не розділити їх тривогу. І. Большакова: «Ідея формувального оцінювання – це зняття стресу й тривожності та зменшення рівня кортизолу в крові. Бо, коли нас оцінюють, ми нервуємося. Поточне оцінювання підвищує рівень стресу, тому від нього відмовилися. Залишили тільки підсумкове. Але підсумкове не давало зворотного зв'язку про проміжні результати, щоб скоригувати процес. Тому ввели формувальне. В українських реаліях і формувальне, і поточне оцінювання – це гібридне створіння, яке не може вижити. Безсенсово. Щось загине. І чомусь зараз, думається, що формувальне оцінювання, бо пухнастіше» [2].

І ось тут, на моє переконання, все залежить від особистості педагога. Зуміти сумістити. Завчасно попередити про поточне оцінювання та на що воно спрямоване (зробити його таким собі підсумковим урочного значення). Формувальне ж оцінювання наділити всіма якостями підтримки, взаємодії, учнівської рефлексії та вчительського зворотного зв'язку. Хай будуть чек-листи, рубрики, критерії, плакати чи онлайн-дошки з питаннями. Хай учнівство саме буде ініціатором самооцінювання і взаємооцінювання. І коли вже набуте те, що можна оцінити в балах, пропонувати провести поточне оцінювання.

Отже, формувальне оцінювання є формувальним, тому що воно безпосередньо бере участь у формуванні освітнього результату учнівством. Воно перетворює оцінювання з інструменту контролю на інструмент розвитку, сприяючи набуттю результатів навчання та внутрішній мотивації учнів / учениць. Системне впровадження такого підходу є запорукою якості освіти та реалізації ціннісних орієнтирів Нової української школи.

#### **Список використаних джерел**

1. Барна М. М. Не варто розділяти формувальне оцінювання від поточного. URL: <https://barna-consult.com/ne-var-to-rozdilyaty-formuvalne-otsinyuvannya-vid-potochnogo/> (дата зверн. 05.02.2026).

2. Большакова І. Формувальне і поточне оцінювання – це гібридне створіння, яке не може вижити. URL: [https://osvita.ua/blogs/94530/#google\\_vignette](https://osvita.ua/blogs/94530/#google_vignette) (дата звернення 06.02.2026).

3. Коберник І. Оцінювання в Новій українській школі: ресурс для розвитку замість вироку. URL: <https://nus.org.ua/2018/05/02/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/> (дата звернення 04.02.2026).

4. Меркотан Л. Чому формувальне оцінювання – це оцінювання для навчання. Заступник директора школи. № 18. 2022. URL: <https://ezavuch.expertus.com.ua/984131> (дата звернення 05.02.2026).

5. Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 № 1093. URL: <https://cutt.ly/GtbEZBNH> (дата звернення 03.02.2026).

6. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/> (дата звернення 06.02.2026).

**Федоренко Людмила Іванівна,**  
вихователь

Комунальна організація (установа, заклад) «Шосткинський заклад  
дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Горобинка»  
Шосткинської міської ради Сумської області

## **СТЕП–АЕРОБІКА ЯК ІННОВАЙНА ФОРМА РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті аналізуються можливості степ-аеробіки у фізичному розвитку дітей дошкільного віку й збереженню та зміцненню їх здоров'я; висвітлюється досвід використання вправ степ-аеробіки, які сприяють руховій активності дошкільників.

**Ключові слова:** степ-аеробіка, здоров'я, розвиток, діти дошкільного віку, фізичні вправи, руханки, фізкультхвилинки.

**Постановка проблеми.** В останні десятиріччя спостерігається тенденція до зниження фізичної й рухової активності дітей та погіршення їх здоров'я. Тому проблема пошуку нових нестандартних інноваційних форм фізичної й рухової активності дітей та збереження й зміцнення їх здоров'я набула особливої значимості. Виходячи з цього актуальним стає посилення в закладах дошкільної освіти рухової активності, яка реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, оптимізації рухового режиму, системного підходу до формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя.

Відтак у центрі уваги педагогів з дошкільної освіти збільшення можливостей запровадження у освітній процес форм та технологій рухової активності дітей дошкільного віку. Однією із оптимальних інноваційних форм рухової активності дошкільників доречно вважати степ-аеробіку.

**Аналіз останніх публікацій.** Питаннями теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку займаються Е. Вільчковський, О. Курок, Н. Ревнівцева, М. Терехова та ін.; організацією оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі Л. Калуська, Л. Швайка та ін.

Питання реалізації здоров'язберігаючих технологій у сучасній системі освіти досліджували Т. Бойко, Ю. Бойчук та інші.

Формування культури здоров'я особистості досліджували Ю. Бойчук, В. Горащук, О. Іонова, О. Лукашенко, О. Омельченко, В. Оржеховська, О. Савченко та ін..

Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку стали предметом наукових досліджень Г. Григоренко, Н. Денисенко, Ю. Коваленко, Н. Маковецької та ін.

Однак питання застосування інноваційних форм і технологій рухової активності дітей дошкільного віку залишається недостатньо досліджуваним і потребує подальшого вивчення.

**Мета статті** полягає в аналізі специфіки організації рухової активності засобами степ-аеробіки з дітьми дошкільного віку зі збереження і змінення їх здоров'я у процесі фізичного розвитку.

**Виклад основного змісту.** Сьогодні надзвичайно важливо надавати освітньому процесу у закладах освіти оздоровчої спрямованості, тому завдання фізичного розвитку дітей дошкільного віку (оздоровчі, освітні, виховні) реалізуються протягом усього періоду перебування дитини в дошкільному закладі. Для їх розв'язання необхідно використовувати всі сприятливі умови і форми організації освітнього процесу.

У Базовій програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» закладено основи фізичної культури дітей, виховання в них потреби у фізичному вдосконаленні, русі. Базова програма акцентує увагу педагогів на створенні комфортних і корисних для повноцінного розвитку умов, необхідності врівноваження буття дитини. Дорослий має забезпечувати оптимальне співвідношення діяльнісного стану дитини з її відпочинком, регламентованим та вільним часом, інтенсивних форм зайнятості – з полегшеними [6, с. 10].

Відповідно здоров'язбережувальна діяльність у закладах дошкільної освіти має передбачати ефективний вплив на стан фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей та вирішувати завдання з охорони життя та зміцнення здоров'я, підвищення рівня стійкості та опірності організму несприятливим факторам довкілля; поліпшення розумової та фізичної працездатності; зміцнення опорно-рухового апарату, формування правильної постави та склепіння стопи; підвищення функціональних можливостей організму; виховання позитивних моральних та вольових рис у дітей дошкільного віку [1, с. 17].

Варто зазначити, що існуючі дослідження Г. Григоренко, Н. Денисенко, Ю. Коваленко, Н. Маковецької [3] свідчать про те, що сучасні діти в більшості своїй відчувають руховий дефіцит, тобто кількість рухів, вироблюваних протягом дня, нижче за вікову норму. При цьому потреба в рухах складає одну з основних фізіологічних потреб дитячого організму, будучи умовою його нормального формування та розвитку. Рухи в будь-якій формі, адекватні фізіологічним можливостям дітей, завжди виступають як оздоровчі – цим можна пояснити високу ефективність найрізноманітніших методик, форм проведення занять, коли їх основою є загальна дія на організм.

Відтак, у системі дошкільної освіти найбільшої вагомості набула потреба пошуку нових форм рухової активності дошкільника.

Наразі існує безліч нетрадиційних методик, що дозволяють вирішити комплекс завдань і проблем збільшення і урізноманітнення рухової активності дітей дошкільного віку. Це елементи хатха-йоги, елементи різних гімнастик, ритмотерапія, фізкультхвилинки, динамічні вправи, ритмічні танці, рухливі гри та ін.. Але ефективність нововведень залежить від знання методик, систематичності та раціональності їх використання.

Ігрові прийоми на фізкультурних заняттях підвищують увагу дітей, допомагають їм засвоїти програмовий матеріал в простій та цікавій формі, викликають позитивні емоції.

В роботу зі збільшення рухової активності дошкільників у «Шосткинському закладі дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Горобинка» Шосткинської міської ради впроваджується система оздоровчих інтегрованих занять з комплексами вправ степ-аеробіки.

Степ-аеробіка – це комплекс ритмічних рухів (кроків, підйомів та спусків) під музичний супровід з використанням спеціальної платформи. Степ-платформа – це сходинка висотою не більше 8 см, шириною 25 см, довжиною 40 см, яка виготовлена з легкого і міцного матеріалу і обтягнута м'яким дерматином.

Працюючи з дітьми зі степ-платформою дотримуємося базових правил:

1. Постановка стопи: Під час кроків на платформу вся стопа повинна стояти на ній, не звисаючи.

2. Спуск: Спускатися потрібно м'яко, починаючи з носка і закінчуючи п'ятою, не стрибати з платформи спиною вперед.

3. Постава: Тримати спину прямо, а коліна трохи розслабленими.

Заняття зі степ-аеробіки цілком підходять для дітей різних вікових груп і різного рівня підготовленості. Виконуючи під музичний супровід певні рухи на степ-платформах, різні варіанти кроків з підйомом та спуском з платформи, швидкі переходи, часто змінюючи при цьому ритм і напрямки рухів, можна отримати навантаження яке відповідає біговому тренуванню.

Заняття зі степ-аеробіки зазвичай мають свою специфічну структуру:

1. *Вступна частина (розминка)* – діти оббігають або обходять ослони «змією».

2. *Загальнорозвивальні вправи*: виконуються у різних вихідних положеннях (стоячи, сидячи, лежачи). Такі вправи розвивають відчуття рівноваги, координацію рухів і сприяють розвитку орієнтування у просторі.

3. *Основна частина* (хореографічну зв'язку та розтяжка): різноманітні вправи на розвиток сили, спритності, витривалості, зокрема з різними атрибутами; різноманітні ігри й естафети.

4. *Заклучна частина*: вправи з низьким рівнем інтенсивності на вентиляцію легенів.

Вправи зі степ-аеробіки дають змогу:

- розвивати рухливість в суглобах;
- тренувати рівновагу;
- зміцнювати м'язи ніг;
- формує правильну поставу;
- тренувати серцево-судинну систему та органи дихання;
- розвивати окомір, рухові якості тощо.

Організуючи заняття зі степ – аеробіки, насамперед слід пам'ятати про **техніку безпеки**. Дуже важливо правильно забезпечити фізичне навантаження для дітей певного віку, дозуючи його з урахуванням стану здоров'я дітей та рівня їхньої фізичної підготовленості. Складні вправи ми чергуємо з менш складними.

Щоб заняття з використанням степ-платформи були безпечними, діти мають оволодіти технікою степ-аеробіки.

Навчати дітей рухів рук необхідно тільки тоді, коли вони досконало опанують рухи ніг.

Основними правилами техніки виконання степ-аеробіки є такі:

- виконувати кроки в центр степ-платформи;
- при підйомі на степ-платформу ставити всю підшву ступні, а спускаючись ставити ногу з носка на п'яту, перш ніж зробити наступний крок;
- спустившись зі степ-платформи, залишатися стояти неподалік від неї – не відступати більше, ніж на довжину ступні від степ-платформи;
- не підніматися й не спускатися зі степ-платформи, стоячи до неї спиною;
- робити крок з легкістю не вдаряти по степ-платформі ногами.

Особливе місце на заняттях степ-аеробіки посідає музика. Вона є одночасно мотивуючим чинником, спрямовує хід тренування і визначає швидкість рухів.

Тому, добираючи музичний супровід, інструктор з фізичної культури мусить зважати на наявність у композиції чіткого ударного ритму. Для кожного етапу заняття варто підбирати музику відповідного темпу і тривалості. Маємо зауважити, що темп музики призводить до збільшення ризику травм, тому про це треба пам'ятати.

Важливим прийомом на заняттях зі степ-аеробіки є словесні команди. Вони повинні бути короткими й чіткими. Словесні команди застосовують при перешикуваннях, зміні вихідного положення, а також у випадках коли більшість дітей припускаються однієї й тієї самої помилки, скажімо: не тримають спину рівно, відходять від степ-платформи тощо.

Отже, степ-аеробіка — це не тільки корисна, але й цікава активність, яка покращує настрій та допомагає підтримувати тіло в тонусі, покращує координацію, вестибулярний апарат, допомагає худнути, зміцнює м'язи, запобігає остеопорозу. А висока інтенсивність дозволяє швидко підвищити витривалість.

Для більш системного запровадження рухової активності у «Шосткинському закладі дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Горобинка» Шосткинської міської ради було запроваджено гурток степ-аеробіки, в якому щотижнево відпрацьовуються різні степ-вправи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Піклування про зміцнення здоров'я дітей є одним із найважливіших посадових і громадських обов'язків педагогів. Наповнення освітнього процесу в сучасному закладі освіти традиційними та нетрадиційними формами та методами оздоровчого спрямування збагатить дітей дошкільного віку знаннями про особисте здоров'я, сформує у них уміння та навички оздоровлення та відновлення організму. Оздоровче

спрямування освітнього процесу як гарантія формування здорової та всебічно розвиненої особистості дошкільника, повинно складати зміст роботи закладу освіти.

Подальші дослідження проблеми фізичного розвитку дітей дошкільного віку будуть спрямовані на пошук можливостей формувати у дітей та їх батьків ціннісні орієнтації, направлені на збереження і зміцнення здоров'я дітей, створення умов у закладі освіти, за яких буде забезпечений індивідуальний підхід до кожної дитини дошкільного віку у процесі їх фізичного розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) (нова редакція). Київ, 2021. URL:[https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 12.01.2026).
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 428 с.
3. Григоренко Г. І. Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю. О., Маковецька Н. В. Оздоровча робота в дошкільному навчальному закладі: навч. посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 99 с.
4. Організація оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі / Укл. Л. А. Швайка. Харків: Основа, 2008. 253 с.
5. Шамрай А. І. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ . *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. № 10. С. 12–17.
6. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: «ТОВ МЦФЕР Україна», 2019. 488 с.

**Хоруженко Тетяна Анатоліївна,**

доцент кафедри технологічної і професійної освіти,  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка,  
кандидат педагогічних наук, доцент

**Притика Віталій Олександрович,**

студент бакалаврату факультету технологічної і професійної освіти  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

## **ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ «АСТРА КОНСТРУКТОР МЕБЛІВ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ**

**Анотація.** Обґрунтовано дидактичний потенціал програми «Астра Конструктор Меблів» у технологічній освіті учнів базової школи. Визначено її можливості для реалізації проєктно-технологічної діяльності, розвитку просторового й технічного мислення здобувачів освіти та індивідуалізації навчання в умовах цифровізації освітнього процесу.

**Ключові слова:** уроки технологій, комп'ютерне проєктування, «Астра Конструктор Меблів», базова школа.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в технологічній освітній галузі, окреслені в Концепції Нової української школи, Державному стандарті базової середньої освіти та Концептуальних засадах технологічної освітньої галузі, зумовлюють переорієнтацію освітнього процесу на компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи. У зазначених нормативних документах акцентується необхідність формування у здобувачів освіти критичного, технічного та креативного мислення, умінь командної взаємодії, а також здатності застосовувати сучасні технології для розв'язання практичних і соціально значущих завдань.

**Виклад основного матеріалу.** Вагому роль у реалізації цих завдань відіграють уроки технологій, які за своєю сутністю інтегрують проєктну діяльність, практичну підготовку та творче самовираження учнів. Водночас виклики, пов'язані з цифровізацією освіти, актуалізують потребу впровадження програм комп'ютерного проєктування як ефективного засобу поєднання традиційних технологій обробки матеріалів із цифровими освітніми інструментами.

У процесі навчання технологій програми комп'ютерного проєктування виконують комплекс важливих дидактичних функцій. Їх застосування сприяє розвитку просторового мислення здобувачів освіти, оскільки робота з тривимірними моделями забезпечує візуалізацію виробу з різних ракурсів, аналіз його форми, пропорцій і конструктивних характеристик. Використання цифрових засобів проєктування також формує в учнів уміння планувати навчально-практичну діяльність, адже створення комп'ютерної моделі передбачає визначення розмірів, добір матеріалів і обґрунтування способів з'єднання елементів конструкції. Водночас цифрове проєктування дає можливість своєчасно виявляти та коригувати конструктивні недоліки ще на етапі розроблення виробу [2].

Застосування програм комп'ютерного проєктування органічно інтегрується з проєктно-технологічною діяльністю учнів, яка є провідним видом навчальної діяльності на уроках технологій. Здобувачі освіти послідовно реалізують усі етапи проєктування: аналіз потреб, вибір об'єкта праці, розроблення конструкції, створення комп'ютерної моделі та підготовку до її практичного втілення [3].

Програма «Астра Конструктор Меблів» є спеціалізованим цифровим засобом комп'ютерного проєктування, призначеним для розроблення корпусних і каркасних меблевих виробів. Її функціональні можливості забезпечують повний цикл меблевого проєктування – від формування початкової ідеї до отримання проєктної документації. Програмне середовище містить інструменти для побудови тривимірних моделей, задання геометричних параметрів, добору матеріалів і налаштування конструктивних елементів, що дає змогу учням працювати з моделями, максимально наближеними до реальних виробів меблевого виробництва.

Вагомою складовою функціональних можливостей програми є наявність розгалуженої бібліотеки стандартних виробів і фурнітури, що створює умови для використання готових модулів з подальшою їх адаптацією відповідно до індивідуальних проєктних задумів учнів. Робота з бібліотекою елементів сприяє засвоєнню принципів уніфікації та стандартизації, які є базовими для сучасного виробничого середовища. Крім того, можливість налаштування типів кріплень (конфірмати, шканти тощо) забезпечує глибше розуміння технології складання меблів і специфіки конструктивних з'єднань деревинних матеріалів.

Однією з ключових характеристик програми «Астра Конструктор Меблів» є підтримка параметричного редагування виробів. Здобувачі освіти мають змогу змінювати розміри деталей, їх просторове розташування та взаємозв'язки між елементами конструкції, аналізуючи вплив цих змін на естетичні й функціональні властивості виробу. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та формуванню здатності до прийняття обґрунтованих конструктивних рішень [1].

Програма також забезпечує автоматизоване формування креслень, специфікацій і переліків деталей, що є важливим з позицій опанування основ технологічної документації. Використання зазначених інструментів в освітньому процесі дає змогу ознайомити учнів базової школи з професійними вимогами до оформлення проєктної документації та сформуванню цілісного уявлення про виробничий цикл створення меблевих виробів.

Окремого наукового аналізу потребує функція фотореалістичної візуалізації, яка реалізується шляхом накладання текстур, що імітують різні породи деревини (дуб, бук, вільха) та сучасні плитні матеріали (ДСП, МДФ). Це надає здобувачам освіти можливість здійснювати попередню оцінку естетичних характеристик виробу ще на етапі проєктування, до початку його практичного виготовлення. Використання таких засобів сприяє розвитку художньо-естетичного смаку й дизайнерських здібностей учнів, а також створює умови для експериментування з

формою та кольоровими рішеннями в цифровому середовищі без залучення матеріальних ресурсів.

Інтерфейс програми «Астра Конструктор Меблів» вирізняється інтуїтивною зрозумілістю, що забезпечує її ефективне застосування в освітньому процесі без необхідності тривалого попереднього навчання. Це є особливо актуальним для уроків технологій, у межах яких навчальний час на опанування нового програмного забезпечення є обмеженим, а пріоритет надається виконанню проєктно-технологічних завдань [1].

Застосування програми «Астра Конструктор Меблів» доцільно розглядати не як ізольований компонент уроку технологій, а як складову цілісної педагогічної системи, у межах якої цифрові інструменти інтегруються на всіх етапах проєктно-технологічної діяльності здобувачів освіти. Такий підхід узгоджується з сучасними педагогічними концепціями, відповідно до яких інформаційно-комунікаційні технології мають упроваджуватися системно та цілеспрямовано, з урахуванням дидактичних завдань навчання [3].

На етапі планування освітньої діяльності програму доцільно використовувати як інструмент педагогічного проєктування, що забезпечує формування тематики навчальних проєктів, диференціацію рівнів складності завдань і визначення очікуваних результатів навчання. Зокрема, під час розроблення календарно-тематичного планування вчитель може передбачати окремі уроки або тематичні модулі, орієнтовані на комп'ютерне проєктування меблів, поєднуючи цифрову діяльність із практичними роботами в навчальній майстерні.

На рівні окремого заняття програма «Астра Конструктор Меблів» може виступати засобом організації фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності здобувачів освіти. Відповідно до поставлених дидактичних цілей учитель має можливість використовувати програму для демонстрації зразків виробів, колективного аналізу конструктивних рішень або виконання учнями самостійних проєктних завдань, що підвищує гнучкість освітнього процесу та забезпечує його адаптацію до рівня підготовки й пізнавальних інтересів конкретного класу.

Суттєвий дидактичний потенціал програми «Астра Конструктор Меблів» виявляється під час реалізації довготривалих навчальних проєктів. У такому форматі програма функціонує як базове цифрове середовище проєктно-технологічної діяльності, у межах якого учні послідовно вдосконалюють створені моделі, здійснюють аналіз допущених помилок і коригують конструктивні рішення. Це сприяє розвитку навичок самоорганізації, рефлексії та відповідальності за результати власної навчально-практичної діяльності [2].

У методиці організації навчальної діяльності учнів із використанням програми комп'ютерного проєктування «Астра Конструктор Меблів» доцільно акцентувати увагу на поетапному формуванні проєктно-технологічних умінь здобувачів освіти. На початковому етапі навчання, зокрема у 7 класі, ефективним є застосування репродуктивних завдань, спрямованих на опанування інтерфейсу програми, базових інструментів побудови та редагування об'єктів, а також засад параметричного моделювання. Важливим методичним компонентом такої організації навчання є розроблення вчителем інструкційних карток або відеоматеріалів, що забезпечують можливість роботи учнів у власному темпі, зменшують імовірність виникнення технічних ускладнень і оптимізують використання навчального часу для творчого пошуку та обговорення конструктивних особливостей виробів.

На наступному етапі, у 8–9 класах, доцільно впроваджувати частково-пошукові та творчі завдання, у межах яких учні самостійно змінюють параметри виробів, аналізують альтернативні конструктивні рішення та аргументують обраний варіант. Робота з параметричними моделями меблів сприяє розвитку аналітичного мислення здобувачів освіти, формуванню вміння прогнозувати наслідки внесених змін і оцінювати їхній вплив на функціональні та естетичні характеристики виробу. Вагомим методичним прийомом є поєднання роботи в програмі «Астра Конструктор Меблів» з аналізом реальних зразків меблів або їхніх конструктивних схем. Інтеграція цифрового й предметного компонентів навчання забезпечує встановлення зв'язку між

віртуальною моделлю та реальним виробом, що поглиблює усвідомлення технологічних процесів і сприяє формуванню цілісного уявлення про меблеве виробництво.

Використання програми «Астра Конструктор Меблів» на уроках технологій у базовій школі створює передумови для диференціації та індивідуалізації навчання. Учні з вищим рівнем підготовки можуть залучатися до виконання творчих завдань підвищеної складності, пов'язаних із розробленням оригінальних конструктивних або дизайнерських рішень, тоді як для інших доцільним є пропонування завдань із чітко визначеними параметрами та алгоритмом виконання. Такий підхід відповідає засадам особистісно орієнтованого навчання та сприяє підвищенню навчальної мотивації здобувачів освіти [2].

Оцінювання результатів навчальної діяльності учнів під час роботи з програмою «Астра Конструктор Меблів» доцільно здійснювати на засадах комплексного підходу, враховуючи як підсумковий продукт, так і хід виконання проєктної роботи. До основних критеріїв оцінювання належать: коректність побудови моделі, доцільність і аргументованість конструктивних рішень, відповідність проєкту заданим вимогам, а також здатність учнів презентувати результати діяльності й обґрунтувати власні рішення [1].

**Висновки.** Таким чином, аналіз освітніх можливостей програми «Астра Конструктор Меблів» підтверджує її високий дидактичний потенціал для застосування на уроках технологій у базовій школі. Інструментальні можливості програмного засобу забезпечують реалізацію проєктно-технологічної діяльності на всіх етапах, сприяють розвитку просторового, технічного та аналітичного мислення, творчих здібностей і практичних умінь учнів. Методично виважене та системне впровадження програми створює передумови для індивідуалізації й диференціації навчання, підвищення навчальної мотивації та наближення освітнього процесу до реальних умов сучасного меблевого виробництва, що відповідає вимогам інноваційного розвитку технологічної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Донченко М. В. Технології комп'ютерного проєктування: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 364 с.
2. Соловйов В. Н., Нестеров С. Л. Використання цифрових технологій у технологічній освіті. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2022. № 5. С. 87-95.
3. Теорія і методика навчання технологій: навчальний посібник для здобувачів освіти ступеня молодший бакалавр та бакалавр за спеціальністю А4 Середня освіта (за спеціальностями) / І. П. Андрощук, І. В. Андрощук, В. В. Бербец, Т. М. Бербец та ін. / за заг. ред. О. М. Коберника. Вінниця, 2025. 692 с.

**Царицина Ганна Олексіївна,**

вихователь

Сумський дошкільний начальний заклад (центр розвитку дитини)

№36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради

### **УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню терміну «творчість», аналізується сутність і зміст існуючих підходів до проблеми розвитку творчості, творчих здібностей у дітей дошкільного віку. Визначено роль педагога в розвитку творчого потенціалу дошкільнят.

**Ключові слова:** дитяча творчість, творчі здібності, творча уява, креативність, дошкільний вік, дошкільна освіта.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі модернізації дошкільної освіти важливим завданням є формування творчої особистості дитини та розвиток її творчих здібностей. Без виховання естетично освічених людей, вміння розуміти і цінувати мистецтво, без пробудження у дітей творчого початку неможливе становлення цілісної, гармонійно розвиненої і творчо активної особистості. Оскільки Україна перебуває на шляху становлення, то відповідно і потребує освічених громадян, креативних особистостей, здатних творчо підходити до вирішення будь-яких проблем. Перед освітніми закладами всіх рівнів постає важливе завдання: сприяти тому, щоб кожна дитина в майбутньому стала не просто пасивним членом суспільства, а інтелектуальною, ініціативною, творчою, суспільно корисною особистістю. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні вагоме значення надається розвитку творчих здібностей задля всебічного гармонійного розвитку особистості дошкільників.

**Мета статті:** визначити умови творчого розвитку дітей в системі дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема розвитку творчих здібностей у дітей будь-якого віку є однією з актуальних як у педагогіці, так і у психології. Багато публікацій з цього приводу можна знайти серед праць таких науковців, як Н. Ветлугіна, Л. Богоявленська, Л. Венгер, Л. Виготський, Т. Григор'єва, В. Давидов, А. Запорожець, П. Якобсон. Вказаними науковцями досліджувалися різні аспекти творчого виховання та освіти: сутність, компоненти, методики, засоби, прийоми, навчання тощо. В той же час мало уваги приділяється конкретним методикам навчання образотворчій діяльності, зокрема, художній праці.

Відомо, що дитяча творчість – явище унікальне. Багато педагогів і психологів, як вітчизняні, так і зарубіжні, підкреслюють вагоме значення занять художньою творчістю у всебічному, особливо в естетичному розвитку особистості дитини. Л. Виготський, досліджуючи проблеми творчості, відзначав, що в дошкільному віці розвивається здатність іти від думки до дії, що забезпечують можливою творчу діяльність: «Одне з найважливіших питань дитячої психології та педагогіки – це питання про розвиток творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини. Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості» [2]. Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку – одна з актуальних у русі реалізації дошкільного виховання.

Дошкільний вік – це період, коли творчість може стати стійким захопленням не лише обдарованих, але й майже всіх дітей. Творчість – це одна з найзмістовніших форм психічної активності. Її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дитини старшого дошкільного віку.

Будь-який творчий акт дошкільника – це результат його активних пізнавальних, творчих дій. Засвоєння дитиною мови є творчим процесом, гра – це також творчість, адже, створюючи нові ігрові ситуації, дитина вносить своє, суб'єктивне в ігрові дії, зображувальну діяльність, музику, конструювання тощо. Наслідуючи дорослих, дитина творчо видозмінює своє сприйняття відповідно до власних уявлень, а засвоюючи щось нове, пропускає його крізь особистий досвід, неповторний та унікальний. Нові знання творчо трансформуються кожною дитиною і набувають своїх особливостей.

Видатний психолог Л. Виготський зазначав, що творчість виявляється скрізь, де дитина уявляє, змінює, відступає від стереотипу, створює хоча б крупинку чогось нового для інших або для себе [3].

Творча обдарованість дитини не дається їй у готовому вигляді від природи. Вроджені здібності – це лише одна з передумов надзвичайно складного процесу формування індивідуально-психологічних якостей, у тому числі й художньо-творчого розвитку, які величезною мірою залежать від впливу навколишнього середовища, системи виховання, характеру діяльності. У процесі творчого розвитку дитина оволодіває певною кількістю об'єктів, способами дій з ними, навчається наслідувати дії оточуючих.

Слід зазначити, що здатність до навчання, тобто до наслідування і відтворення, аж ніяк не суперечить процесу розвитку творчої особистості, а є його необхідною умовою. Для творчої

особистості здатність учитись і здатність до пошуків мають поєднуватися на всіх етапах її становлення і в усіх видах діяльності. Творча особистість розвивається в умовах постійного розширення пошукових дій, що забезпечується або спеціальними умовами виховання, або ініціативою самої особи.

Дитина створює щось нове, і це є для неї суб'єктивно значущим, як у плані його реалізації, так і за своїм психологічним перебігом. Саме цими ознаками характеризується й дитяча творчість. Для дитини створювані нею продукти є суб'єктивними, новими та оригінальними, вони потребують пошуку, думки, є відкриттями. У такому розумінні творчою є така діяльність, яка дає дитині задоволення, збуджує інтерес і є для неї суб'єктивно значущою.

Важливою складовою художньо-творчого процесу є творче мислення. Це активна цілеспрямована діяльність, у результаті якої виникає щось нове, оригінальне. Мислення та уява – рівно необхідні складові творчості. Таким чином формується визначення дитячої творчості.

Дитяча творчість – це створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи у всьому. Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації під час малювання, конструювання, пошук у процесі діяльності способів, шляхів розв'язання завдань.

Основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених є виникнення відчуття незрозумілості чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язання проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку.

В умовах нинішньої дошкільної освіти особливу уваги набувають педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського, який у розвитку здібностей та інтересів дитини важливу роль відводив педагогу: «Важко переоцінити роль особистості педагога, його духовного обличчя в пробудженні і розвитку творчих здібностей, нахилів, талантів дитини».

Справжнього педагога характеризує постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних та педагогічних рішень. Творчість педагога проявляється також в ефективному застосуванні набутого ким-небудь досвіду в нових умовах, у вдосконаленні раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань в гнучкості при виконанні запланованого в непередбачених ситуаціях, вдалій імпровізації як на основі точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні фантазувати, бачити близьку і далеку перспективи в роботі; трансформувати рекомендації методичного посібника.

Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Але на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога має справу з розвитком особистості. Звичайно, педагог, який творчо працює, а тим більше педагог-новатор, створює свою педагогічну систему, яка за конкретних умов є способом отримання найкращого результату.

Вихователь нового типу не просто навчає, розвиває та виховує, він формує світосприйняття й світорозуміння, світогляд і волю, ідеали, поняття моральності та краси, формує духовно-інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до нових умов, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісно-нормативний досвід попередніх поколінь, виробляючи свій власний досвід, діяльності, творчості, спілкування.

**Висновки.** Дошкільне дитинство створює особливо сприятливі умови для формування творчих здібностей. У дитини дошкільного віку проявляються як загальні, так і спеціальні здібності, що мають спільну основу, а саме певний рівень розвитку пізнавальних процесів, технічних умінь, а також емоційної чутливості й сприйнятливості. Роль педагога – створити таке середовище, яке б сприяло розвитку усіх складових процесу творчості. Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань дошкільної освітньої установи. Отже, освітній процес повинен бути орієнтований на стимулювання творчості і формування творчої

активності дитини, це можливо в результаті виконання певних умов. Однією з таких умов є організація розвиваючого середовища, тобто сукупності просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи, таким чином, творчу особистість дошкільника.

#### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ: ред. журналу «Дошкільне виховання», 1999. 70 с.
2. Барташнікова І.Я. Барташніков О.О. Вчися граючи: Тренування інтелекту. Гра і тести для дітей 5-7 років. Харків. 1997. 412 с.
3. Виготський Л.М. Уява і творчість у дошкільному віці. К., 1997. 92 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: навч. метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. Київ: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. С.143–145.
5. Кульчицька Є.І., Чорна Л.Г. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2003. №4. С.13–28
6. Кульчицька Є.І., Чорна Л.Г. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2003. №5. С.42–50

**Чкана Ярослав Олегович,**  
доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,  
кандидат педагогічних наук, доцент,

### **ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

**Анотація.** У статті запропоновано типологію завдань з математичного аналізу, яка враховує можливості штучного інтелекту. Розглянуто категорії *AI-resistant*, *AI-compatible* та *AI-integrated* завдань. Обґрунтовано значення розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики через взаємодію з ШІ.

**Ключові слова:** *штучний інтелект, математичний аналіз, критичне мислення, типологія завдань, учителі математики.*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інструментів штучного інтелекту (ШІ) упродовж останніх років став одним із найвпливовіших чинників трансформації сучасної вищої освіти. В умовах інтеграції ШІ в освітній процес для підготовки майбутніх учителів математики це викликає особливі виклики та можливості. Математичний аналіз як базова дисципліна у підготовці педагогів має бути переосмислений з урахуванням нових реалій, адже ШІ вже зараз втручається у сам процес міркування, пропонуючи проміжні формули, обчислення, пояснення методів, а інколи і цілком завершені розв'язки. Це вимагає від майбутніх учителів не лише глибоких знань предмета, але й здатності критично оцінювати результати роботи ШІ, розуміти його обмеження та використовувати як ефективний інструмент для навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційні підходи до викладання та оцінювання в математичній освіті перестали бути достатніми. Сучасні дослідження засвідчують, що студенти відчують суттєві труднощі при виконанні завдань із високим когнітивним навантаженням та часто демонструють нерозвинені навички самоперевірки, аргументації та самостійного вибору методу розв'язання [3]. Одночасно, аналіз роботи сучасних ШІ-систем виявив характерні системні помилки, пов'язані з формальним вибором методів, пропуском умов застосування теорем, некоректною інтерпретацією параметричних залежностей та недостатньою логічною зв'язністю

проміжних кроків [2; 5]. Це означає, що автоматично згенеровані розв'язки не можуть бути використані студентами, а тим більше майбутніми вчителями, без критичного аналізу, і нерідко стають джерелом хибних уявлень, що є неприпустимим для тих, хто сам буде навчати інших.

Виходячи з цього, **мета статті** полягає у розробці теоретично обґрунтованої типології завдань з математичного аналізу за рівнем взаємодії зі штучним інтелектом, спрямованої на розвиток критичного мислення майбутніх учителів математики в умовах широкої доступності інструментів генеративного ШІ.

У контексті математичного аналізу ШІ виконує низку функцій, що суттєво змінюють природу освітньої діяльності: обчислює складні вирази, пропонує та демонструє різні методи розв'язання, наводить та пояснює проміжні кроки, й навіть здатен породжувати власні задачі. Дослідження засвідчили, що сучасні ШІ-системи демонструють значний потенціал у підтримці розв'язання стандартних обчислювальних задач, проте часто припускаються логічних або методичних помилок у задачах підвищеної складності, особливо у тих, що потребують обмежень, інтерпретацій, доведень, аналізу параметрів чи вибору коректного методу [2]. Наприклад, ШІ може некоректно вибрати тип тригонометричної підстановки, пропустити умови застосування теорем, неправильно трактувати параметричні залежності або надати формально правильний, але концептуально порожній розв'язок [1].

У цьому контексті ШІ постає водночас як корисний когнітивний інструмент та як джерело дидактичних загроз. З одного боку, він здатний зменшувати рутинне операційне навантаження та допомагати систематизувати знання, проте з іншого боку створює ризик підміни навчальної діяльності механічним копіюванням результатів, що, своєю чергою, блокує розвиток глибокого розуміння та рефлексивних навичок. Сучасні дослідження цифрової педагогіки свідчать, що ефективність використання ШІ залежить не стільки від самого інструменту, скільки від режиму взаємодії з системою: некритичне використання ШІ робить навчання поверховим, тоді як критично організована робота з ним здатна значно інтенсифікувати когнітивні процеси, зокрема аналіз, рефлексію, пошук помилок і порівняння стратегій [4].

Для ефективно підготовки майбутніх учителів математики необхідно передусім чітко розуміти, як різні типи математичних задач взаємодіють з можливостями сучасних систем ШІ. Ця взаємодія визначається не лише обчислювальною складністю задачі, а й характером когнітивних процесів, які вона активізує, ступенем формалізації умови, наявністю або відсутністю однозначної інтерпретації та потребою у творчому або рефлексивному компоненті розв'язання. Виходячи з цих критеріїв, ми пропонуємо типологію, що включає три основні категорії завдань: AI-resistant (стійкі до автоматизованого розв'язування), AI-compatible (сумісні з використанням ШІ за умови критичної перевірки) та AI-integrated (такі, що передбачають конструктивне використання ШІ в самій своїй природі).

*AI-resistant* завдання становлять таку категорію навчальних задач, які за своєю природою вимагають унікального контекстуального розуміння, персоналізованої рефлексії або створення оригінального концептуального продукту, що не може бути адекватно замінений автоматично згенерованою відповіддю. До характерних ознак цих завдань належить потреба у побудові повного логічного ланцюжка, наявність неоднозначних даних або декількох можливих інтерпретацій, необхідність вибору моделі розв'язання замість механічного виконання обчислень, а також обов'язкова присутність елементів обґрунтування, доведення або побудови контрприкладів. Типовим прикладом AI-resistant завдання є побудова контрприкладів до хибних тверджень, наприклад, "якщо функція  $f(x)$  неперервна на  $[a, b]$  і диференційована на  $(a, b)$ , то вона обов'язково монотонна". Хоча ШІ може згенерувати формальний контрприклад, майбутній учитель математики повинен самостійно проаналізувати, чому саме цей приклад працює, які властивості функції порушують очікуване твердження, та як це узгоджується з теоретичними знаннями. Не менш важливими є рефлексивні завдання на аналіз власних помилок, або завдання на концептуальне порівняння методів, пояснення раціональності вибору того чи іншого методу, завдання на побудову власних задач із заданими властивостями.

*AI-compatible* завдання становлять другу категорію і є такими, які ШІ здатний розв'язати автоматично, проте результат вимагає обов'язкової критичної перевірки студентом. У цій категорії ШІ виступає як допоміжний інструмент, але не як остаточне джерело істини, а характерними ознаками таких завдань є наявність потенційних помилок ШІ в інтерпретації умов, необхідність порівняння різних методів розв'язання, важливість перевірки граничних випадків та робота з неповними або неоднозначними даними. Типовим прикладом *AI-compatible* завдань є обчислення інтегралів з параметрами або розв'язування задач, де умова сформульована неоднозначно. У таких ситуаціях ШІ може обрати один з можливих варіантів інтерпретації, не завжди найкоректніший, і майбутній учитель має навчитися розпізнавати такі ситуації, порівнювати різні тлумачення та обґрунтовувати вибір правильного підходу. Наприклад, дослідження функцій  $f(x) = x + \sin(x)$ ,  $g(x) = xe^{-x}$  або  $h(x) = \ln(x)/x$  вимагає послідовного аналізу області визначення, точок розриву, асимптот, інтервалів монотонності, екстремумів і опуклості. Хоча ШІ здатний виконати формальні обчислення похідних і встановити критичні точки, майбутній учитель повинен перевірити правильність визначення точок розриву, коректність знаходження асимптот різних типів, правильність інтерпретації знаків похідних та узгодженість висновків з графічним поданням функції. Для таких завдань доцільно застосовувати формат «розв'язання з обґрунтованою перевіркою», коли майбутній учитель отримує відповідь ШІ і має структуровано перевірити кожен крок, вказати можливі вразливості методу та підтвердити або спростувати правильність розв'язку на основі власного аналізу.

*AI-integrated* завдання становлять третю категорію і є такими, де використання ШІ закладено в саму структуру навчальної діяльності як обов'язковий компонент. Тут ШІ не є «підказкою» чи «допомогою», а виступає повноцінним учасником навчального процесу, з яким студент веде діалог, експериментує, порівнює підходи та формує критичні судження. До характерних ознак таких завдань належать проєктна спрямованість, необхідність аналізу складних символічних обчислень, генерування задач за певними умовами та побудова й дослідження алгоритмів. Завдання на критичний аналіз розв'язків ШІ є типовим прикладом цієї категорії. Коли майбутньому вчителю надається розв'язок задачі, згенерований ШІ, наприклад обчислення границі з використанням правила Лопіталя, і ставиться завдання перевірити правильність усіх проміжних кроків, виявити можливі логічні помилки, запропонувати альтернативний метод розв'язання, порівняти ефективність різних підходів та обґрунтувати, в яких випадках обраний ШІ метод є найбільш раціональним, така постановка перетворює студента з пасивного споживача готових відповідей на активного критика і аналітика, розвиваючи саме ті навички критичного мислення, які є метою математичної освіти. Завдання на діалог із ШІ для уточнення розуміння передбачають, що майбутній учитель формулює серію запитань до системи щодо конкретної теми, отримує відповіді, критично їх оцінює, виявляє суперечності або прогалини, формулює додаткові запитання для глибшого розуміння, і врешті готує власний узагальнюючий висновок [4]. Такий підхід формує навички критичної роботи з інформацією, вміння ставити правильні запитання, розпізнавати поверхневі відповіді та будувати цілісне розуміння складних концепцій. Проєктні завдання з використанням обчислювальних можливостей ШІ, наприклад, дослідження впливу параметра на характер збіжності числового ряду, інтегрують обчислювальні можливості ШІ з аналітичною діяльністю майбутнього вчителя. При цьому він має самостійно сформулювати гіпотези щодо поведінки ряду, використати ШІ для перевірки окремих випадків, проаналізувати отримані результати, узагальнити спостереження у вигляді теоретичного висновку та критично оцінити обмеження застосованого підходу.

**Висновки.** Запропонований підхід дозволяє перетворити потенційну загрозу від використання ШІ у викладанні математичного аналізу на можливість для інтенсифікації розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики, за умови що завдання будуть цілеспрямовано структуровані відповідно до розробленої типології. Це вимагає від викладачів переосмислення традиційних підходів до проектування завдань, зміщення акценту з кінцевого результату на процес міркування та формування у студентів усвідомленого, критичного

ставлення до використання інструментів штучного інтелекту як допоміжних засобів, а не заміників власного мислення.

#### **Список використаних джерел**

1. Чкана Я.О., Мартиненко О.В., Герасименко В.О. Критичне мислення майбутніх учителів математики у взаємодії зі штучним інтелектом при розв'язуванні математичних задач. Педагогічна академія: наукові записки, 15, 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15095182>
2. Frieder S., Pinchetti L., Griffiths R.-R., Salvatori T., Lukasiewicz T., Petersen P., Chevalier A., Berner J. Mathematical capabilities of ChatGPT. *arXiv preprint*. 2023. arXiv:2301.13867.
3. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. №103. article 102274. [DOI:10.1016/j.lindif.2023.102274](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274).
4. Nasr N., Tu C.-H., Werner J., Bauer T., Yen C.-J., Sujo-Montes L. Exploring the Impact of Generative AI ChatGPT on Critical Thinking in Higher Education. *Education Sciences*. 2025. №15 (9). art. 1198. [DOI:10.3390/educsci15091198](https://doi.org/10.3390/educsci15091198).
5. Plevris V., Papazafeiropoulos G., Jiménez Rios A. Chatbots put to the test in math and logic problems: A comparison and assessment of ChatGPT-3.5, ChatGPT-4, and Google Bard. *AI*. 2023. №4 (4). С. 949–969. arXiv:2305.18618.

**Чуркіна Вікторія Григорівна,**

кандидат мистецтвознавства, магістр менеджменту  
Sligo, Ireland (Харків, Ірландія)

### **УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН У НАВЧАННІ ЯК СТРАТЕГІЧНА ОСНОВА СТВОРЕННЯ ЦИФРОВОГО АРТ-ХАБУ**

**Анотація.** Розглядаємо створення арт-хабу в універсальному дизайні, принципи, рівні створення універсального дизайну, створення інклюзивної освітньої екосфери.

**Ключові слова:** арт-хаб, мистецтво, діджитал, освітня екосфера.

**Постановка проблеми.** Концепція універсального дизайну (Universal Design, UD), що сформувалася наприкінці 1980-х років, здійснила суттєву трансформацію у розумінні доступності середовища, змістивши акцент із адаптації окремих користувачів на створення інклюзивних систем, придатних для всіх без винятку. Засновником концепції вважається Рон Мейс, який визначав універсальний дизайн як підхід до проєктування середовища та продуктів, що можуть використовуватися максимально широким колом людей без потреби у спеціальній адаптації або модифікації (Mace, 1985). У подальшому ця концепція була розширена та інтегрована у сферу освіти через модель Universal Design for Learning (UDL), розроблену дослідниками CAST, яка передбачає створення навчального середовища, що враховує різноманітність когнітивних, сенсорних і соціальних характеристик здобувачів освіти (Meyer et al., 2014).

**Виклад основного матеріалу.** Універсальний дизайн у навчанні ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні нейронауки, педагогіки та когнітивної психології. Основоположним є твердження про відсутність «середнього учня», оскільки кожна людина має унікальні способи сприйняття інформації, її обробки та реагування на навчальні стимули (Meyer et al., 2014). Відповідно, ефективна освітня система має враховувати варіативність навчальних потреб на етапі проєктування освітнього середовища, а не намагатися компенсувати її постфактум через індивідуальні адаптації.

У контексті діяльності Мистецького діджитал арт-хабу (MDAH) принципи універсального дизайну трансформуються з архітектурних та інженерних практик у комплексну педагогічну та технологічну стратегію, спрямовану на формування інклюзивної освітньої екосистеми цифрового

мистецтва. Модель MDAH передбачає створення інтегрованого освітнього середовища, у якому доступність розглядається не як додаткова функція, а як базовий принцип організації навчального процесу. Такий підхід відповідає сучасним європейським стратегіям цифрової освіти, що підкреслюють необхідність створення інклюзивних технологічних середовищ (European Commission, 2020).

У межах MDAH універсальний дизайн реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях:  
фізичного простору;  
цифрової інфраструктури;  
педагогічної взаємодії.

Цілісність цих рівнів формує інклюзивну екосистему, де технології, простір і педагогіка функціонують як єдина система підтримки різноманітності.

Важливим чинником є інтеграція семи принципів універсального дизайну в освітню практику цифрового мистецтва. 1. Рівність і доступність використання (Equitable Use) – принцип рівності передбачає створення середовища, однаково доступного для всіх користувачів без стигматизації або сегрегації окремих груп. У контексті MDAH це означає використання універсальних технологічних рішень із вбудованими функціями доступності для всіх учасників освітнього процесу. Практична реалізація цього принципу передбачає оснащення всіх робочих станцій пристроями з функціями голосового керування, екранного озвучення, масштабування інтерфейсу та адаптивних способів введення інформації. Такий підхід формує інклюзивну культуру взаємодії, у якій доступність не асоціюється з обмеженнями, а є стандартною характеристикою навчального середовища.

2. Гнучкість використання (Flexibility in Use) – гнучкість використання передбачає підтримку різних способів взаємодії з навчальним матеріалом відповідно до індивідуальних здібностей і стилів навчання. У середовищі цифрового мистецтва це реалізується через підтримку різних форматів творчого вираження та різноманітних інтерфейсів керування.

Наприклад, програмне забезпечення для 3D-моделювання або цифрової ілюстрації повинно підтримувати введення через клавіатуру, сенсорні екрани, стилуси або альтернативні пристрої керування. Крім того, здобувачам надається можливість обирати темп виконання завдань і форму представлення результатів – від цифрової композиції до відеопрезентації або інтерактивного прототипу.

3. Простота та інтуїтивність використання (Simple and Intuitive Use) – інтуїтивність інтерфейсу є критичною умовою доступності цифрового середовища. Навчальні платформи MDAH повинні використовувати візуально зрозумілі піктограми, логічну структуру навігації та зрозумілу систему підказок.

Такий підхід особливо важливий для осіб із дислексією, когнітивними труднощами або для студентів, які навчаються в багатомовному середовищі. Інтуїтивна організація простору хабу також включає кольорове зонування приміщень та візуальну навігацію.

4. Сприйняття інформації (Perceptible Information) – ефективна передача інформації передбачає використання мультимодального підходу до навчання. У MDAH навчальний матеріал подається через різні канали сприйняття: візуальний, аудіальний і тактильний.

Наприклад, пояснення принципів композиції супроводжується презентаціями, усним поясненням і тактильними моделями, створеними за допомогою 3D-друку. Відеоматеріали забезпечуються субтитрами та аудіодескрипцією, що відповідає принципам цифрової доступності (European Commission, 2020).

5. Припустимість помилок (Tolerance for Error) – цифрове середовище навчання мінімізує ризики негативних наслідків помилкових дій користувача. У цифровому мистецтві функції скасування дій, автоматичного збереження та відновлення даних створюють психологічно безпечне середовище навчання. Це особливо важливо для осіб із підвищеною тривожністю або когнітивними труднощами, оскільки зниження страху помилки сприяє розвитку творчого потенціалу та експериментам.

6. Низький рівень фізичних зусиль (Low Physical Effort) – організація навчального середовища має мінімізувати фізичне навантаження користувачів. У MDAH це досягається через використання ергономічних меблів, регульованих робочих поверхонь і бездротових технологій. Сьогодні особливого значення набувають технології керування поглядом (eye-tracking), що дозволяють створювати цифрові роботи навіть користувачам із руховими обмеженнями.

7. Простір і доступність взаємодії (Size and Space for Approach and Use) – просторова організація хабу передбачає достатню ширину проходів, адаптовані робочі станції та безпечні зони для роботи з VR-технологіями. Така організація забезпечує рівний доступ до ресурсів незалежно від фізичних характеристик користувача. Таким чином, універсальний дизайн у навчанні передбачає трансформацію ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора творчого процесу. Цифрові технології істотно розширюють можливості інклюзивної педагогіки, створюючи нові форми взаємодії та персоналізації навчання (Laurillard, 2012; Selwyn, 2016).

Модель UDL базується на трьох ключових компонентах.

Множинні засоби представлення інформації (Multiple Means of Representation)

Множинні засоби дії та вираження (Multiple Means of Action and Expression)

Множинні засоби залучення (Multiple Means of Engagement)

Навчальний матеріал подається у різних форматах для врахування різноманітних способів сприйняття. Наприклад, під час вивчення анімації учні/студенти отримують текстові інструкції, відеодемонстрації, алгоритмічні схеми та фізичні моделі руху. Такий підхід відповідає ієрархічній моделі розвитку когнітивних навичок, що передбачає поступовий перехід від базового розуміння до творчого застосування знань (Bloom et al, 1956).

UDL передбачає різноманітні способи демонстрації результатів навчання. Учні/студенти можуть представляти свої роботи через цифрові композиції, інтерактивні проєкти, програмні рішення або візуальні презентації. Такий підхід дозволяє уникнути бар'єрів, пов'язаних із порушеннями мовлення, письма або моторики. Підтримка мотивації є ключовим фактором ефективного навчання. Саме тому у MDAH застосовуються гейміфікація, проєктне навчання та соціально значущі творчі завдання, що сприяють формуванню внутрішньої мотивації. Ефективність освітнього процесу оцінюється за чотирирівневою моделлю оцінювання результатів навчання (Kirkpatrick, 1994).

Цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для персоналізації навчання, створення адаптивних середовищ та розвитку творчого потенціалу. Використання VR/AR-технологій, цифрового моделювання та інтерактивних платформ сприяє формуванню доступного навчального простору, де різноманітність сприймається як ресурс інновацій.

У поєднанні з принципами універсального дизайну цифрові технології забезпечують:

- адаптивність навчального контенту;
- персоналізацію освітніх траєкторій;
- розвиток творчого мислення;
- соціальну інтеграцію.

**Висновки.** Таким чином, упровадження принципів універсального дизайну у діяльність Мистецького діджитал арт-хабу формує інклюзивну освітню екосистему, у якій різноманітність користувачів розглядається як джерело творчого розвитку. Поєднання цифрових технологій, педагогічної гнучкості та інклюзивного просторового дизайну створює умови для доступної мистецької освіти, ефективної соціальної інтеграції та сталого розвитку творчих спільнот.

#### **Список використаних джерел**

1. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
2. European Commission. (2020). *Digital education action plan 2021–2027*. Publications Office of the European Union.
3. Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler.

4. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
5. Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147.
6. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
7. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
8. Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
9. Schwaber, K., & Sutherland, J. (2020). *The Scrum guides*. Scrum.org.
10. Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.

**Шакотько Євген Вікторович,**

аспірант кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**Курок Віра Панасівна,**

науковий керівник, завідувачка кафедри технологічної і професійної освіти

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

## **AI-КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Анотація.** У статті розглянуто структуру, компоненти AI-компетентності майбутнього вчителя інформатики як складової його особистісно-професійної компетентності.

**Ключові слова:** AI-компетентність, учитель інформатики, особистісно-професійна компетентність, інтелектуальні освітні технології, цифрова трансформація освіти.

**Постановка проблеми.** Активне впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес суттєво трансформує професійну діяльність учителя інформатики та визначає нові вимоги до його підготовки. Використання інтелектуальних навчальних систем, адаптивних освітніх платформ, автоматизованих засобів оцінювання й генеративних AI-сервісів потребує формування нових складників особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога. AI-компетентність у цьому контексті є здатністю педагогічно доцільно, відповідально та ефективно застосовувати інтелектуальні технології у навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових досліджень засвідчує відсутність усталеного визначення AI-компетентності педагога. У науковому дискурсі її співвідносять із поняттями AI-грамотності, цифрової або інформаційно-цифрової компетентності, проте не зводять до них [3]. Вона розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує професійні знання про принципи функціонування систем ШІ, уміння їх педагогічного застосування, ціннісні орієнтації та етичну відповідальність за результати [1; 4].

AI-компетентність органічно інтегрується у структуру особистісно-професійної компетентності вчителя інформатики, взаємопов'язана з інформаційно-цифровою, методичною, комунікативною та дослідницькою компетентностями. Вона передбачає володіння цифровими технологіями, здатність до критичного осмислення можливостей і обмежень ШІ, усвідомлення алгоритмічної упередженості, порушення конфіденційності та принципів академічної доброчесності [2; 3; 4].

Структура AI-компетентності майбутнього вчителя інформатики включає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

- *Когнітивний* – базові знання про ШІ, машинне навчання, принципи роботи великих мовних моделей, можливості та обмеження генеративних AI-систем;
- *Діяльнісний* – уміння застосовувати AI-інструменти для підтримки навчального процесу, персоналізації навчання та автоматизованого оцінювання;
- *Аксіологічний (ціннісно-етичний)* – дотримання етики, академічної доброчесності, захист персональних даних учнів, відповідальне використання ШІ;
- *Методичний* – розробка сценаріїв взаємодії вчителя, учня та ШІ, створення навчальних програм з інтеграцією AI;
- *Рефлексивний* – здатність до самоаналізу, критичної оцінки власної діяльності та професійного розвитку з використанням AI [1; 2; 3].

Формування AI-компетентності потребує цілеспрямованої інтеграції у програми вищої педагогічної освіти через практикоорієнтовані завдання, проєктну діяльність, міждисциплінарні підходи та аналіз реальних кейсів застосування ШІ [2]. Вчитель інформатики одночасно є користувачем та носієм знань про AI, готуючи учнів до життя у цифровому суспільстві та формуючи їхню AI-грамотність і критичне мислення щодо ШІ.

**Висновки.** Отже, AI-компетентність є вагомим складником особистісно-професійної компетентності вчителя інформатики, інтегруючи когнітивний, діяльнісний, аксіологічний, методичний та рефлексивний компоненти. Вона визначає готовність до професійної діяльності в умовах розвитку інтелектуальних освітніх систем та відповідає сучасним викликам цифрового суспільства.

#### **Список використаних джерел**

1. Умрик М. Структура компетентностей майбутнього учителя інформатики у галузі використання ШІ. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. Вип. 34. С. 389–400. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-389-400>.
2. Осадча К. Компетентність у сфері штучного інтелекту: визначення та структура. *Матеріали конференції «Штучний інтелект у науці та освіті»*. Київ, травень 2024. С. 386–389.
3. Колесник М. Компетентність та грамотність у сфері штучного інтелекту: аналіз іноземного наукового дискурсу. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Т. 1, № 23. С. 168–181. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334072>.
4. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2024. 120 p. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers> (дата звернення: 08.02.2026).

**Шевердіна Олена Миколаївна,  
Надоля Ольга Геннадіївна,  
Янущець Олена Миколаївна**

учителі вищої категорії, учителі початкових класів,  
комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

### **АРТПРАКТИКИ ТА ВЕЛНЕС-ПРАКТИКИ НУШ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ**

**Анотація.** Стаття розкриває потенціал арт- та велнес-практик у формуванні здорового способу життя й екологічної свідомості учнів НУШ. Автори аналізують інтеграцію творчості, рухової активності та досвіду взаємодії з природою в освітній процес. Висвітлено роль мистецтва у розвитку естетичного сприйняття, а велнес-підходів – у зміцненні фізичного стану та саморегуляції школярів. Базуючись на ідеях гуманістичної та

*природовідповідної освіти, обґрунтовано доцільність інтегрованих методик для гармонійного становлення особистості. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей молодших школярів.*

**Ключові слова:** артпрактики, велнес-практики, початкова школа, здоровий спосіб життя, екологічна свідомість, емоційний розвиток, освітнє середовище, творчий розвиток учнів, інтегроване навчання, НУШ.

**Постановка проблеми.** Освітній простір Нова українська школа орієнтується на формування гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра, здатної відповідально ставитися до власного здоров'я, довкілля, соціального середовища. Початкова освіта виступає фундаментом становлення життєвих цінностей дитини, розвитку екологічного мислення, культури здорового життя.

Новітня педагогічна практика демонструє зростання інтересу до інтеграції артпрактик разом з велнес-практиками у навчально виховному процесі молодших класів. Художньо творча діяльність стимулює емоційний розвиток школярів, формує чутливість до краси природи, сприяє розвитку уяви, рефлексії, внутрішньої гармонії. Велнес – орієнтовані підходи підтримують фізичне благополуччя учнів, сприяють збереженню психоемоційної рівноваги, розвитку навичок саморегуляції.

**Виклад основного матеріалу.** Поєднання творчих методик з практиками здоров'язбереження створює педагогічні умови для формування екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку. Через мистецьке самовираження, рухову активність, емоційне проживання взаємодії з природою школярі поступово усвідомлюють цінність природного середовища, необхідність відповідального ставлення до ресурсів планети.

Сучасна освіта все більше й більше потребує впровадження інноваційних підходів, здатних забезпечити цілісний розвиток дитини. Артпрактики разом з велнес практиками відкривають перспективи для створення гуманістичного освітнього середовища, у межах якого формується культура здорового способу життя, екологічна свідомість, внутрішня гармонія молодших школярів.

Наукові підходи педагогіки підтверджують продуктивність використання інтегрованих методик розвитку дитини. Наприклад, Шалва Амонашвілі демонструє, що гуманістична спрямованість освіти сприяє формуванню цілісної особистості, розвитку внутрішнього світу учня та вихованню духовних цінностей. У сьогоденні, в умовах війни, стресу та одночасно розвитку, коли діти постійно взаємодіють із цифровими технологіями, соціальними мережами та швидким потоком інформації, значення довіри, творчості та емоційної підтримки стає особливо актуальним.

Діти сучасного покоління потребують середовища, яке дозволяє розвивати емоційну стійкість, критичне мислення та здатність до самовираження. Педагогічні принципи Амонашвілі забезпечують основу для формування соціально адаптованих, відповідальних та творчих особистостей, здатних усвідомлено взаємодіяти з навколишнім світом, ефективно працювати в колективах та робити вибір, який відповідає моральним і культурним цінностям.

Педагогічна філософія науковця акцентує значення довіри, творчості, емоційної підтримки у взаємодії вчителя з дитиною.

Великий потенціал для розвитку особистості молодшого школяра мають артпрактики. Під час мистецької діяльності, а також на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» учні створюють образи природи, експериментують з кольором, фактурою природних матеріалів, беруть участь у колективних творчих проєктах екологічного спрямування. Художнє осмислення довкілля сприяє формуванню естетичного ставлення до природи, пробуджує емоційний відгук, розвиває здатність до спостереження.

Значення природного розвитку дитини розкривають наукові ідеї Марії Монтесорі у спеціально організованому освітньому середовищі. У подібному просторі учні отримують можливість досліджувати навколишній світ через діяльність, самостійний вибір, сенсорний досвід, спостереження (наприклад, за природними явищами), дослідницькі вправи.

Сучасна освіта переорієнтовується з суто академічних досягнень на цілісний розвиток особистості, де фізичне благополуччя є фундаментом успішного навчання. Інтеграція велнес-практик у структуру освітнього процесу забезпечує підтримку здоров'я учнів протягом усього навчального дня, створюючи умови для відновлення ресурсів організму та запобігання перевтомі.

Цей підхід реалізується через систему скоординованих дій. По-перше, це активні перерви та «динамічні паузи» під час уроків, які допомагають зняти м'язову напругу та покращити кровообіг мозку. По-друге, важливу роль відіграє культура раціонального харчування, формування правильних харчових звичок. Крім того, велнес-структура передбачає створення безпечного та комфортного фізичного простору та зон психологічного розвантаження.

Подібні методики сприяють покращенню концентрації уваги, підвищенню працездатності школярів, формуванню позитивного ставлення до рухової активності.

Значення тілесного розвитку у становленні особистості дитини розкрито у працях Рудольфа Штайнера. Науковець наголошував на необхідності гармонійного поєднання інтелектуального розвитку з мистецькою діяльністю, рухом, ритмом. Подібний підхід сприяє формуванню внутрішньої рівноваги особистості, розвитку творчих здібностей.

Екологічна складова освітнього процесу набуває особливого значення у сучасному суспільстві. У працях Девіда Орр підкреслюється роль освіти у формуванні екологічної культури, відповідального ставлення до природних ресурсів. Залучення молодших школярів до творчих проєктів природоохоронного спрямування сприяє усвідомленню взаємозв'язку людини з довкіллям.

Інтеграція артпрактик разом із велнес-практиками створює сприятливі умови для формування здорового способу життя молодших школярів. У межах подібної діяльності навчальний процес набуває характеру творчого дослідження світу. Дитина відкриває красу природи, усвідомлює цінність власного здоров'я, розвиває відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

Мистецька діяльність виступає ефективним педагогічним засобом розвитку емоційної чутливості, естетичного сприйняття природного середовища, творчого мислення учнів. Художнє осмислення довкілля через малювання, створення екологічних артоб'єктів, колективні творчі проєкти сприяє формуванню відповідального ставлення до природи.

Велнес-практики в структурі освітнього середовища початкової школи забезпечують підтримку фізичного благополуччя школярів, сприяють зниженню психоемоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції. Рухові вправи, дихальні техніки, короткі паузи активності активізують пізнавальні процеси, підтримують працездатність учнів протягом навчального дня. Таким чином, велнес стає не окремим заходом, а невід'ємною частиною шкільного життя, що дозволяє учням зберігати високу працездатність, емоційну стабільність та мотивацію до навчання.

Погляди сучасних дослідників, зокрема Шалви Амонашвілі, Марії Монтесорі, Рудольфа Штайнера, підтверджують доцільність створення освітнього середовища, у межах якого розвиток інтелекту поєднується з творчістю, рухом, емоційним досвідом дитини.

**Висновки.** Отже, інтеграція артпрактик разом із велнес практиками у діяльності початкової школи формує педагогічні умови для розвитку екологічної свідомості, культури здорового життя, творчого потенціалу молодших школярів. Освітній процес набуває характеру живого пізнання світу, у межах якого дитина відкриває гармонію природи, усвідомлює цінність здоров'я, розвиває відповідальне ставлення до довкілля, суспільства, власного життя.

### **Список використаних джерел**

1. Алексєєва М.І., Васютинський В.О. Стосунки в сім'ї як умова здоров'я дітей / Вісник АПН України. 1993. № 1. С. 175–180.

2. Андрос М. Психічне здоров'я особистості в навчальних закладах / Педагогіка і психологія. 1995. № 4. С. 27-32.

3. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Валеологія як наука // Валеологія. 1996. №1. С. 4-9.
4. Бауер М.Й. Методологія екологічної освіти. Чернівці, 2000. С. 320
5. Бондаренко Т.Є. Визначення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т.Є. Бондаренко / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012. №1(19). С. 214–223.

**Шевченко Оксана Анатоліївна,**  
викладач предметів професійно-теоретичної підготовки  
ДПТНЗ «Конотопське вище професійне училище»  
м. Конотоп Сумської області

## **СТВОРЕННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ ХМАРНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розглядаються питання створення та педагогічне наповнення хмарного освітнього середовища, як чинник підвищення якості освіти. Проаналізовано основні сервіси для організації хмарного середовища, зокрема Google Workspace та Microsoft 365. Наведено приклади створення хмарних ресурсів та їх використання в освітньому процесі.

**Ключові слова:** Хмарні технології, хмарні сервіси, хмарне освітнє середовище, Google Workspace, Microsoft 365, Gmail, Диск Google, Документи Google, Google Classroom, SharePoint, OneDrive, організація спільної роботи, зберігання навчальних матеріалів, взаємодія учасників освітнього процесу, управління освітнім процесом, інформатизація освіти.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагає їх широкого впровадження в освітній процес. Зокрема, хмарні технології надають нові можливості для організації електронного навчального середовища, у якому учасники освітнього процесу можуть ефективно взаємодіяти між собою. Водночас, створення та наповнення хмарного середовища потребує відповідних компетентностей. Тому актуальним є вивчення практичних аспектів проектування хмаро орієнтованого освітнього середовища на базі сучасних хмарних сервісів для використання в навчальних закладах.

**Аналіз останніх публікацій.** Питання використання хмарних технологій в освіті активно досліджується в останні роки. Зокрема, Н. Морзе [4] розглядає моделі впровадження хмаро орієнтованих засобів навчання в закладах освіти. О. Спирін [5] аналізує досвід створення і застосування хмарного освітньо-наукового середовища на базі Office 365. Дослідження Ю. Триуса [6] присвячене теоретико-методологічним засадам проектування хмаро орієнтованого навчального середовища з фізики. Разом з тим, потребують подальшого вивчення питання створення конкретних освітніх ресурсів на базі хмарних сервісів та методики їх ефективного використання в навчальному процесі.

**Мета статті** – проаналізувати можливості хмарних сервісів для створення освітнього середовища, розглянути практичні аспекти проектування хмарного середовища на базі Google Workspace та Microsoft 365, навести приклади хмарних освітніх ресурсів та методичні рекомендації щодо їх використання в освітньому процесі.

**Виклад основного змісту.** Інформатизація освіти вимагає створення єдиного освітнього інформаційного простору на базі хмарних технологій. Хмарні сервіси дозволяють організувати спільну роботу учасників освітнього процесу, створити єдине середовище для зберігання навчальних матеріалів, комунікації та управління освітнім процесом. Для організації хмарного освітнього середовища можна використовувати різні сервіси, зокрема Google Workspace та Microsoft 365.

Google Workspace містить такі сервіси:

- Gmail – поштовий сервіс;

- Диск – для зберігання та спільної роботи з файлами;
- Документи, Таблиці, Презентації – офісні додатки;
- Календар – для планування подій;
- Classroom – для взаємодії вчителів і учнів;
- Сайти – для створення веб-ресурсів [2].

Microsoft 365 включає:

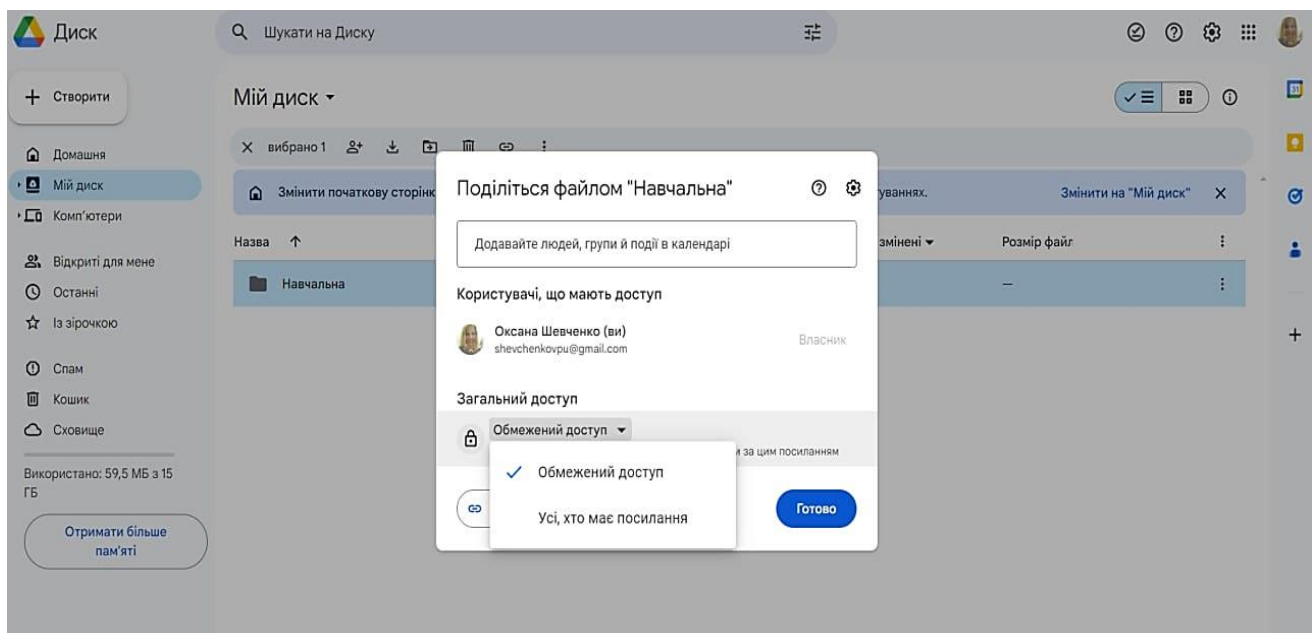
- Outlook – пошта та календар;
- OneDrive – файлообмінник;
- Word, Excel, PowerPoint – офіс;
- SharePoint – для створення порталів;
- Teams – комунікації та спільна робота [3].

Для створення хмарного середовища необхідно:

1. Обрати платформу (Google Workspace, Microsoft 365 тощо).
2. Створити облікові записи для користувачів.
3. Налаштувати спільний доступ до сервісів і ресурсів.
4. Створити необхідні освітні ресурси (сайти, документи, сховища тощо).
5. Надати доступ учасникам освітнього процесу [1, 3].

Розглянемо приклад створення й використання деяких хмарних ресурсів.

На Google Диску зручно організувати сховище для зберігання навчально-методичних матеріалів. Для цього створюється окрема папка і через налаштування спільного доступу надаються права на перегляд і завантаження файлів викладачам та учням/студентам.

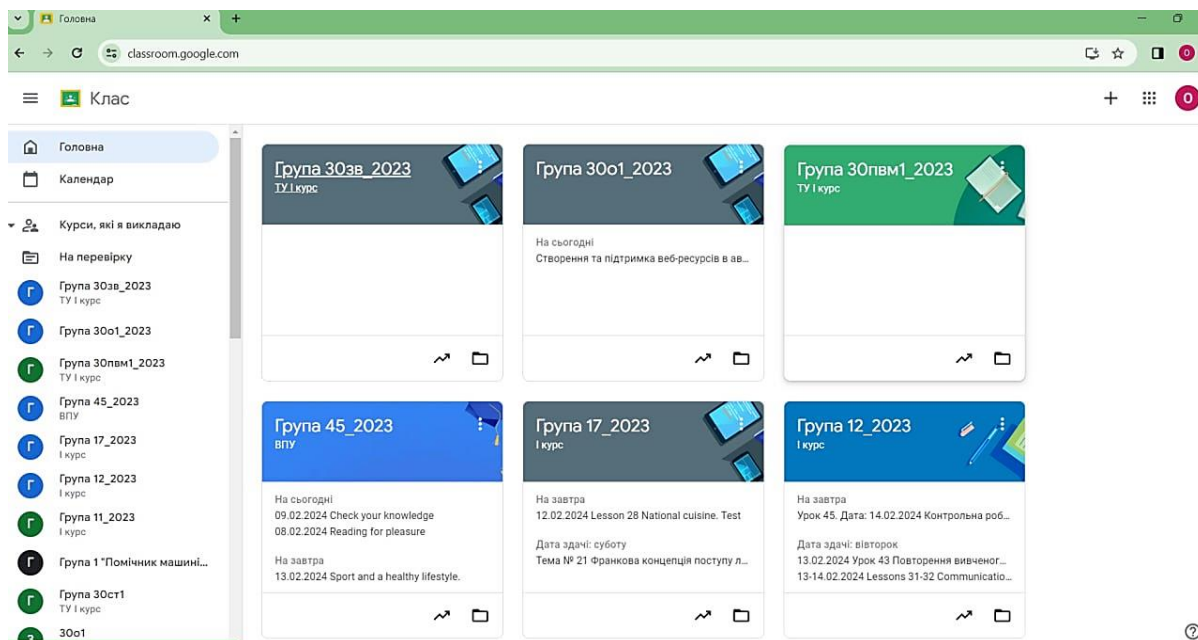


У цю папку викладачі можуть додавати необхідні для вивчення дисципліни методичні розробки, тексти лекцій, презентації, завдання для практичних і лабораторних робіт, підручники і навчальні посібники.

З боку здобувачів освіти така папка на Диску надає можливість самостійно отримувати ці навчальні матеріали, працювати з ними, виконувати завдання. Папку можна також використовувати для збирання робіт студентів - завантаження рефератів, звітів, презентацій.

Отже, завдяки Диску створюється єдиний файловий репозиторій навчально-методичного забезпечення дисципліни та робіт здобувачів освіти для спільного доступу учасників освітнього процесу.

Сервіс Classroom дозволяє створити онлайн-курс, до якого можна долучити учнів/студентів.



Викладач розробляє структуру курсу, додаючи окремі розділи/теми. Для кожного розділу підготовлюються навчальні матеріали, завдання, тести. Матеріали можуть включати тексти лекцій, презентації, посилання на сторонні освітні ресурси, відео.

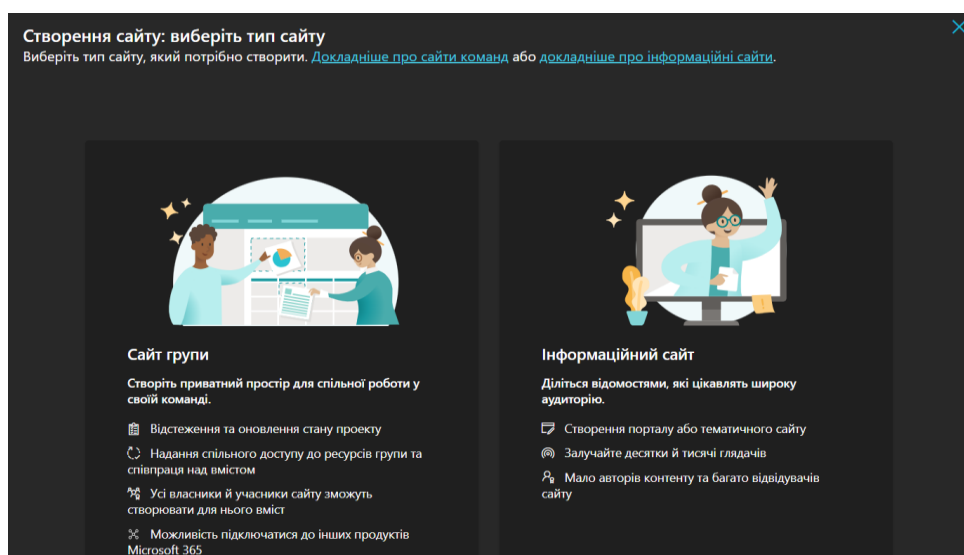
Завдяки вбудованим інструментам Classroom викладач також може створювати інтерактивні вправи, онлайн-тести для перевірки знань, завдання з автоматичною перевіркою.

Після публікації курс стає доступним для зареєстрованих учнів/студентів. Вони отримують доступ до матеріалів, виконують завдання з автоматичною перевіркою результатів, проходять тестування. Викладач у Classroom може переглядати результати виконання завдань, відстежувати успішність, виставляти бали, комунікувати зі здобувачами освіти.

Отже, Google Classroom надає широкі можливості для створення повноцінних дистанційних курсів.

На базі SharePoint можна розгорнути навчальний портал для закладу освіти або окремого факультету/відділення.

Адміністратор створює сайт SharePoint, на якому формуються розділи для різних категорій користувачів: викладачів, студентів, методичних служб тощо.



Для викладачів можуть бути додані сторінки з методичними рекомендаціями, положеннями, інструкціями, а також бібліотеки для зберігання навчальних матеріалів і обміну ними. Студентам надається доступ до програм навчальних дисциплін, методичних вказівок до виконання різних

видів робіт, а також до електронних бібліотек літератури. За допомогою списків на SharePoint зручно організувати новини, оголошення, розклад занять, план заходів тощо.

Отже, на базі SharePoint створюється єдиний навчально-методичний портал, що об'єднує всі інформаційні ресурси та сервіси для учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Хмарні технології відкривають нові можливості для побудови єдиного інформаційно-освітнього середовища закладів освіти. Використання сервісів Google Workspace та Microsoft 365 дозволяє реалізувати такі функції: зберігання та спільний доступ до навчальних матеріалів (Google Диск, OneDrive); створення документів, електронних журналів та звітності (Документи, Таблиці); розробка та публікація мультимедійних лекційних матеріалів (Презентації, Сайти); викладання онлайн-курсів (Google Клас); організація комунікації та взаємодії учасників освітнього процесу (Електронна пошта, Microsoft Teams); управління навчальним процесом (Календар).

Хмарне середовище істотно розширює можливості для організації ефективного освітнього процесу в закладах освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Копняк Н. Хмарні сервіси в освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 10-13.
2. Клименко О.Ф., Омельчук Л.Л. Хмарні обчислення як засіб інформатизації освіти. *Теорія та методика електронного навчання*. 2013. Вип. IV. С. 140-147.
3. Морзе Н.В. Моделі впровадження хмаро орієнтованих засобів навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 66-80.
4. Носенко Ю.Г. Використання хмарних технологій для потреб освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2014. Вип. 5, ч.2. С. 38-42.
5. Спірін О.М. Хмарне освітньо-наукове середовище на базі Office 365. *Хмарні технології в освіті*. 2017. № 1 (1). С. 4-9.
6. Триус Ю.В. Теоретико-методологічні засади проектування хмаро орієнтованого навчального середовища з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук. Черкаси, 2015. 542 с.

**Шевченко Тетяна Олександрівна,**

старший викладач кафедри

освітніх та інформаційних технологій

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **СКЛАДОВІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК СУЧАСНІ ОСВІТНІ ФЕНОМЕНИ**

**Анотація.** У статті здійснено аналіз сучасних освітніх дефініцій: цифрова культура, цифрова грамотність та цифрова компетентність. Вони торкаються широкого кола освітніх, культурологічних, соціогуманітарних та ін. аспектів. Основні смислові акценти пов'язані з виникненням нових специфічних інформаційно-віртуальних форм комунікацій.

**Ключові слова:** цифрова компетентність; цифрова грамотність; цифрова культура; знання; уміння; навички; ставлення.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного інформаційного суспільства, інтенсивне оновлення й переформатування системи освіти, призводить до поступового оновлення понятійного апарату, уведення до наукового обігу нових дефініцій й переосмислення наявних. Аналізуючи певні освітні проблеми, пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, науковці все частіше вживають поняття «цифрової компетентності», «цифрової грамотності», «цифрової культури педагога», які стають своєрідними індикаторами професійної підготовки сучасного вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на підписання Україною Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, основні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні поступово узгоджуються з орієнтирами європейського розвитку. Серед них – ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe»), яка визначає пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства в рамках європейської стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth»). З метою інтеграції у світові процеси «цифровізації» у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020») [1]. Серед першочергових сфер та ініціатив цифровізації України – поширення цифрової освіти. У названому документі широко вживані поняття «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрового інтелекту», зокрема вказано на актуальність формування наскрізної (кросплатформової) цифрової компетентності, коли вивчення предметів відбувається через використання «цифрових» технологій [1, с. 22]

З урахуванням процесів цифровізації як у глобальному, так і національному масштабі, наразі розпочалося реформування середньої освіти України, у 2016 році представлено проект нового освітнього стандарту «Нова українська школа». До понятійного апарату цього документу, відповідно до сучасних вимог, включено інформаційно-цифрову компетентність як одну з ключових серед груп компетентностей, окреслених у «Рекомендаціях європейського Парламенту та Ради Європи», що мають стати наскрізними у змісті всіх навчальних предметів. Інформаційно-цифрова компетентність, на думку авторів нового освітнього стандарту, передбачає впевнене й водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Вона також вмщує інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, вміння працювати з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, а також розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [2, с. 13]. Тож смислове поле поняття «інформаційно-цифрова компетентність» акцентує саме цифрові аспекти інформаційних знань, умінь, навичок і ставлень. Разом із нормативно-правовим обґрунтуванням оновлення понятійного апарату освіти, зокрема у напрямі її цифровізації, відбувається й наукове осмислення та трактування низки дефініцій. Зарубіжні автори (Д. Белшоу (D. Belshaw), Б. Гірш (B. Hirsch), Г. Крибер та Р. Мартін (G. Creeber & R. Martin), Л. Манович (L. Manovich), Дж. Стоммел (J. Stommel) та ін.), вітчизняні науковці (В. Биков, Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін.) пояснюють категорії «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» та дотичні до них поняття, визначають їх структуру та специфічні особливості, пов'язані зі стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

**Мета статті.** Здійснення аналізу сучасного розуміння педагогічного феномену «цифрової компетентності», а також близьких до нього понять «цифрової грамотності» та «цифрової культури» й окреслення специфіки їх застосування.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-теоретичні засади дослідження складають базові підходи педагогічної науки, передусім компетентнісний підхід як один зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, що орієнтує на досягнення певного освітнього результату. У тлумаченні його фундаментальних категорій, виходимо з положень вітчизняної педагогіки (Н. Бібік, Т. Байбари, М. Голованя, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, В. Лозової, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та багатьох інших).

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження є зарубіжні й вітчизняні концепції, сучасні ініціативи в галузі глобалізації й інформатизації освіти, наукові розвідки зі створення і застосування засобів ІКТ в педагогічній діяльності (В. Биков, М. Жалдак, М. Лещенко, Л. Петухова, І. Роберт, О. Співаковський, О. Спінрін, М. Шишкіна, А. Яцишин та ін.)

За останні роки з'явилися нові та оновлені поняття і терміни, пов'язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освіту. Серед них:

– «цифрове навчання» як система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій (синонім електронного навчання, e-learning), що дозволяє забезпечувати викладання навчальних курсів, отримувати інформацію та спілкуватися викладачам і студентам між собою незалежно від часу та місця знаходження;

– «онлайн педагогіка», яка передбачає онлайн-навчання з викладачем (тьютором, фасилітатором);

– «гібридна педагогіка» як синонім змішаного навчання – комбінування педагогічних теорій і технологій, що дозволяє поєднувати традиційне навчання в аудиторії з онлайн-навчанням;

– «критична цифрова педагогіка», що передбачає відкритість шляхів спілкування і співпраці, у тому числі міжнародне співробітництво через культурні та політичні кордони; вихід за межі традиційних інститутів освіти; врахування поглядів усіх учасників навчального процесу (Дж. Стоммел [3]).

Цифрова культура є основою сучасної світової культури, невід'ємною складовою усіх суспільних процесів, у першу чергу освітніх; явище цифрової культури вказує на домінуючу форму соціалізації сучасного суспільства – інформаційно-віртуальну.

Поняття цифрової грамотності складається:

– комп'ютерна грамотність як ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення;

– інформаційна грамотність – навички самостійного пошуку, аналізу, критичного осмислення інформаційних даних;

– компетентне користування соціальними медіа;

– використання мережевих технологій з розумінням основ мережевої безпеки і стандартів етикету.

Цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів навичок:

– навички взаємодії з комп'ютером та будь-якими іншими пристроями, з допомогою яких можна вийти в Мережу або створювати цифрові артефакти;

– навички взаємодії з програмним забезпеченням, що забезпечують можливості роботи з контентом.

– універсальні навички роботи з цифровими технологіями, зокрема конструювання, розроблення цифрового онлайн чи офлайн середовища.

У семантичному просторі виокремлюються компоненти: техніко-технологічні можливості (утилітарні, прагматичні, інструментальні компетенції); змістовно-комунікативні можливості (розвиток здібностей зі створення медіатекстів, їх оцінювання, інтерпретація іншими користувачами, спілкування у Мережі); техніко-технологічні загрози (безпека у Мережі) та соціопсихологічні загрози (соціальні, етичні, психологічні аспекти роботи в цифровому середовищі). Таке структурування цифрової грамотності може стати основою для моніторингу стану її сформованості.

Категорія цифрової культури аналізується, передусім, як культурологічний, соціологічний, технологічний феномен. Основні смислові акценти зроблені на функціонуванні з допомогою цифрових пристроїв, виникненні нових специфічних інформаційно-віртуальних форм культури (NetArt, комп'ютерна музика, віртуальні інсталяції тощо), а також нових видів культурної комунікації (web-спілкування) та діяльності (IT-волонтерство, «GreeningIT» та ін.). Осмислення цифрової культури як показника успішної педагогічної діяльності фактично переводить це поняття у смислове поле цифрової грамотності.

Цифрова грамотність як широковживана дефініція вказує передусім на досконале користування електронними засобами, на сформованість умінь і навичок роботи з «цифрою» яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на

практиці. Це поняття є узагальнюючим для попередніх, оскільки сформована цифрова компетентність вміщує і цифрову грамотність, і цифрову культуру.

**Висновки.** Окреслені поняття залишаються дискусійними й потребують подальшого ґрунтовного вивчення. Актуальним є також уточнення структури понять і розроблення інструментарію їх вимірювання, що й становить перспективу подальших досліджень.

#### **Список використаних джерел**

1. Цифрова адженда України – 2020. URL: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUISJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usq=AFQjCNF00abN4Um5ZfcCMuSmlULVeqQ\\_Yg](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfAzvTUAhUISJoKHZorBZUQFgg2MAM&url=https%3A%2F%2Fucci.org.ua%2Fuploads%2Ffiles%2F58e78ee3c3922.pdf&usq=AFQjCNF00abN4Um5ZfcCMuSmlULVeqQ_Yg)

2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи / група упорядн. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, П. Хобзей та ін.; заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>

3. Інтерактивна і цифрова педагогіка для нового покоління. П. Матюшко. 2017. URL: <http://liftzvar.com.ua/uk/content/interaktyvna-i-cyfrova-pedagogika-dlya-novogo-pokolinnya>

4. Національний інститут стратегічних досліджень. Аналітична записка «Питання розвитку цифрової культури українського соціуму». 2014. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>

5. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи, у формуванні інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору, В. Ю. Биков, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2014. 7 с.

6. Кудлай В. О. Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства, *Вісник Маріупольського державного університету*. Маріуполь, 2015. Вип. 10, С.97-104.

**Шейко Галина Дмитрівна,**

асистент кафедри педагогіки і психології початкової освіти  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

**Анотація.** У статті надано психологічне обґрунтування та систематизація ключових аспектів формування комунікативної компетентності педагога. Запропоновані практико-орієнтовані рекомендації щодо впровадження психологічно обґрунтованих методів її розвитку, які сприятимуть підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, складові комунікативної компетентності, психологічні теоретичні підходи до комунікативної компетентності, чинників формування комунікативної компетентності, психологічні бар'єри комунікативної компетентності.

**Постановка проблеми та її зв'язок із практичними завданнями.** Сучасна школа вимагає від педагога не лише глибоких фахових знань, а й високої комунікативної компетентності – здатності ефективно встановлювати, підтримувати та регулювати міжособистісну взаємодію в освітньому середовищі. Умови інтенсивних соціально-педагогічних змін, дистанційного й змішаного навчання, психологічного навантаження учнів і вчителів підсилюють потребу в

цілеспрямованому формуванні комунікативної компетентності як базису професійної ефективності педагога. Сучасний освітній процес вимагає від викладача не просто передачі знань, а й створення сприятливого психологічного клімату, здатності до емпатійної взаємодії та ефективного вирішення конфліктних ситуацій [1].

*Практичні завдання, які обумовлюють важливість цієї проблеми, включають:*

1. *Підвищення якості освітнього процесу.* Ефективна комунікація є запорукою кращого засвоєння матеріалу здобувачами освіти, оскільки сприяє активному діалогу та мотивації.

2. *Профілактика професійного вигорання.* Високий рівень комунікативної компетентності дозволяє педагогу знизити рівень стресу від міжособистісних взаємодій, ефективніше керувати аудиторією та будувати конструктивні відносини з колегами й батьками.

3. *Формування соціально-психологічного здоров'я учасників освітнього процесу.* Компетентний педагог створює атмосферу довіри та поваги, що є критично важливим для психологічного благополуччя всіх суб'єктів навчання.

Ці виклики ставлять наукову задачу: виявити, систематизувати та дослідити психологічні механізми, умови та методи формування комунікативної компетентності педагога, а також розробити дієві психолого-педагогічні технології для її розвитку.

**Аналіз останніх публікацій.** Сучасні дослідження розглядають комунікативну компетентність як складне інтегральне особистісне утворення. Огляд сучасної літератури показує кілька напрямків дослідження [4]:

1) *теоретико-структурний підхід* – наукові праці О. Леонтьєва, І. Зимньої, Л. Петровської, розкладають комунікативну компетентність на компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-комунікативний, емоційно-рефлексивний). Такий підхід дозволяє формувати диференційовані освітні заходи;

2) *психологічні чинники формування комунікативної компетентності* – праці Дж. Гілфорда, Д. Гоулмана та інших, виокремлюють особистісні (емоційна зрілість, емпатія, рефлексія), мотиваційні (гуманістична орієнтація, професійна мотивація) та соціально-психологічні (командна взаємодія, атмосферні фактори в колективі) чинники, як базис для успішного розвитку комунікативної компетентності. Дослідження показують, що здатність до емпатії є ключовим психологічним предиктором ефективної педагогічної комунікації;

3) *діалогічна взаємодія* – роботи, присвячені гуманістичній педагогіці акцентують увагу на необхідності переходу від суб'єкт-об'єктної взаємодії до суб'єкт-суб'єктного діалогу в освітньому процесі. При цьому виділяються такі психологічні феномени, як перцептивний та інтерактивний аспекти спілкування;

4) *методичні й прикладні дослідження* – розробки програм, тренінгів, технологій (рольові ігри, тренінги емпатії, рефлексивні практики, коучингові підходи), емпіричні перевірки ефективності таких заходів у підготовці майбутніх учителів і підвищенні кваліфікації практикуючих педагогів.

Останні вітчизняні дослідження підкреслюють мультикомпонентний характер комунікативної компетентності та наголошують на необхідності системної інтеграції психологічних і педагогічних заходів у професійну підготовку.

**Мета дослідження:** психологічне обґрунтування та систематизація ключових аспектів формування комунікативної компетентності педагога, а також розробка практико-орієнтованих рекомендацій щодо впровадження психологічно обґрунтованих методів її розвитку, які сприятимуть підвищенню ефективності педагогічної діяльності, попередженню професійних деформацій та підвищать ефективність міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що включає: знання (лінгвістичні, психологічні, соціальні); уміння й навички (вербальне й невербальне вираження, активне слухання, аргументація); мотивацію і

ціннісну орієнтацію (професійна етика, гуманістичний підхід); емоційно-регулятивні механізми (саморегуляція, емпатія, управління напругою).

На основі аналізу української наукової літератури можна виокремити такі *базові складові комунікативної компетентності* [4] [8]:

1. Мовленнєво-лінгвістична компонента – володіння мовними засобами для навчального спілкування.

2. Психолого-соціальна компонента – емпатія, соціальна чутливість, уміння будувати стосунки.

3. Діяльнісна (комунікативно-професійна) компонента – практичні вміння вести навчальний діалог, вирішувати конфлікти, здійснювати інструктаж.

4. Рефлексивно-оцінна компонента – здатність до самоспостереження, аналізу власної комунікативної поведінки й корекції.

5. Мотиваційно-ціннісна компонента – готовність і внутрішня мотивація до комунікації як професійної цінності.

У сучасній психології виокремлюють кілька ключових теоретичних підходів, які пояснюють природу комунікативної компетентності [4] [7]:

*Когнітивно-комунікативний підхід* виходить з того, що ефективно педагогічне спілкування ґрунтується на здатності педагога опрацьовувати інформацію, прогнозувати реакції учнів, обирати відповідні вербальні і невербальні стратегії. Тут акцент робиться на: знаннях про структуру спілкування; умінні інтерпретувати сигнали (міміку, інтонацію, просторове розміщення); навичках планування комунікативної взаємодії. Цей підхід широко представлений у роботах А. Бандури, Г. Андреєвої, Л. Виготського, які підкреслювали зв'язок між пізнавальними процесами та якістю взаємодії.

*Особистісно-орієнтований підхід* розглядає комунікативну компетентність як складову професійної «Я-концепції» педагога. Основний акцент зосереджений на особистісних якостях, що визначають стиль педагогічного спілкування: емпатійності, відкритості, гнучкості, толерантності до невизначеності, стресостійкості. Цей підхід дозволяє пояснити, чому педагоги з однаковою професійною підготовкою демонструють різний рівень педагогічної взаємодії.

*Соціально-психологічний підхід* тлумачить комунікативну компетентність як систему соціально сформованих навичок, що виникають у процесі взаємодії в групі.

Велике значення мають: міжособистісний статус педагога в колективі; здатність до співробітництва; уміння долати комунікативні бар'єри; навички групового лідерства. Комунікативна компетентність у цьому підході розглядається як результат соціального навчання й регулярних соціальних взаємодій.

*Емоційно-регулятивний підхід* особливу увагу приділяє ролі емоційної сфери, адже педагогічне спілкування відбувається у високонасиченому емоційному середовищі. Емоційний інтелект тут є центральною категорією, а комунікативна компетентність розуміється як здатність: розпізнавати й регулювати власні емоції; коректно реагувати на емоційні стани учнів; зберігати професійну рівновагу в конфліктних або кризових ситуаціях.

Формування комунікативної компетентності – це складний, багатоступеневий процес, що базується на розвитку низки внутрішніх психологічних структур. *Емоційно-регулятивний аспект* є фундаментом комунікативної компетентності. Він включає: а) *емоційний інтелект* (EQ), як здатність розпізнавати власні емоції та емоції співрозмовника (учня/колеги), розуміти їх причини та керувати ними. Педагог з високим EQ здатний підтримувати «емоційний резонанс» з аудиторією; б) *саморегуляцію та стресостійкість*, які пов'язані з часто напруженою комунікацією в освітньому середовищі. Здатність педагога зберігати психологічну рівновагу та контролювати афективні реакції (гнів, роздратування) є критичною для конструктивної взаємодії. *Перцептивно-емпатійний аспект* пов'язаний зі сприйняттям та розумінням іншої людини. Він включає: а) *соціальну перцепцію*, як здатність правильно інтерпретувати невербальні сигнали (міміку, жести, інтонацію) та атрибутувати (приписувати) причини поведінки учасникам

спілкування; б) *емпатію* - здатність співпереживати та бачити ситуацію очима учня/студента. Емпатійна позиція дозволяє педагогу уникнути комунікативних бар'єрів, заснованих на упередженнях чи стереотипах; в) *децентрацію* - здатність до відмови від власної «егоцентричної» позиції на користь бачення іншої точки зору. *Інтерактивно-технічний аспект* включає практичний набір навичок, що забезпечує безпосередню взаємодію, а саме: а) *навички активного слухання*. Парафразування, уточнення, резюмування – ці техніки демонструють повагу до співрозмовника та забезпечують точність розуміння інформації; б) *асертивність* - здатність відстоювати власну позицію та висувати вимоги (наприклад, щодо дисципліни) без агресії та з повагою до прав інших; в) *конфліктологічна компетентність*, яка включає навички діагностики конфлікту, ведення переговорів та вибору конструктивної стратегії вирішення (наприклад, співробітництва, а не уникнення чи конкуренції). *Мотиваційно-ціннісний аспект* до якого належать: а) *мотивація до спілкування*, як стійка потреба у взаємодії та готовність до діалогу як до самоцінності, а не лише як до інструменту передачі інформації; б) *педагогічний такт* - внутрішня моральна настанова та почуття міри, що регулюють вибір засобів спілкування залежно від конкретної ситуації [9].

На основі огляду наукової літератури можна виділити такі *групи психологічних чинників формування комунікативної компетентності*: *індивідуально-психологічні* (темперамент, стиль міжособистісної поведінки, емоційна стабільність, рівень рефлексії). Вони формують «базовий потенціал» комунікативності; *мотиваційно-ціннісні* (внутрішня мотивація до професійної взаємодії, орієнтація на допомогу і розвиток учня, прагнення до самовдосконалення); *соціально-психологічні* (культура колективу, підтримка адміністрації, можливості для професійного спілкування й супервізії) [6].

Важливо враховувати *психологічні бар'єри*, які ускладнюють формування комунікативної компетентності: *когнітивні бар'єри* (стереотипи щодо учнів і батьків; селективність сприймання; упереджені очікування («ефект ореолу»)). Вони можуть негативно впливати на об'єктивність сприймання та результативність взаємодії; *емоційні бар'єри* (тривожність; емоційне вигорання; надмірне співпереживання або, навпаки, емоційна холодність). Емоційні бар'єри призводять до порушення педагогічного контакту; *комунікативно-поведінкові бар'єри* (невміння підтримувати діалог; агресивний або пасивно-унікальний стиль спілкування; використання неконструктивних комунікативних стратегій (маніпуляції, критика замість зворотного зв'язку) [8].

З метою формування комунікативної компетентності доцільно використовувати наступні педагогічні технології: а) проєктну діяльність, яка стимулює міжпредметну комунікацію, виробляє навички планування, презентації, аргументації власних ідей; б) рольові ігри та тренінги, які відтворюють реальні педагогічні ситуації (конфлікти, батьківські збори, уроки), дають змогу учасникам відпрацювати вербальні і невербальні стратегії, випробувати поведінкові зразки та отримати зворотний зв'язок у безпечному середовищі. Тренінги емпатії і активного слухання розвивають здатність розуміти емоційний стан іншого; в) технології рефлексії (журнал рефлексії), портфоліо, відеоаналіз уроків та супервізія наставника дозволяють педагогам усвідомити власну комунікативну стратегію і коригувати її; г) коучинг і менторство – індивідуальна підтримка, робота над конкретними професійними ситуаціями; д) інтеграція в програми підготовки вчителів, а саме, введення курсів з міжособистісної комунікації, практик із зворотним зв'язком; є) інтеграція дистанційних форм і цифрових інструментів. Сучасні курси повинні включати роботу із засобами дистанційної комунікації (платформи, месенджери, відеоконференції), адже в умовах реформ та викликів (включно з надзвичайними ситуаціями) ці навички стають професійно необхідними [3].

Емпіричні дослідження свідчать про покращення показників комунікативної компетентності після комплексного застосування зазначених вище методик.

Окрему увагу слід приділяти профілактиці професійного вигорання та розвитку ресивних (coping) стратегій, оскільки емоційна нестійкість знижує комунікативну ефективність. Регулярні супервізії, групи підтримки, навчання технік саморегуляції (дихальні практики, майндфулнес, когнітивні перерви) сприяють збереженню ресурсності вчителя.

Узагальнюючи можна запропонувати наступні практичні *рекомендації* для вчителів з метою формування комунікативної компетентності.

1. Впроваджувати в програми підготовки вчителів спеціальні модулі з комунікаційної підготовки (теорія + практика).
2. Проводити регулярну діагностику комунікативних компетенцій.
3. Організувати регулярні тренінги з емпатії та саморегуляції для педагогів.
4. Створити систему супервізії / менторства та підтримки практикуючих учителів у закладах освіти.
5. Використовувати відеоаналіз уроків та 360° зворотний зв'язок для корекції поведінкових стратегій.
6. Використовувати комплексне оцінювання комунікативної компетентності – поєднувати спостереження, тести, само/взаємооцінювання.

**Висновки.** Комунікативна компетентність педагога – мультикомпонентне утворення, що включає знання, навички, мотивацію та емоційно-регулятивні механізми; успішне формування якого залежить від розвитку чотирьох ключових психологічних аспектів: емоційно-регулятивного, перцептивно-емпатійного, інтерактивно-технічного та мотиваційно-ціннісного і потребує скоординованого поєднання психолого-педагогічних заходів. Ключовими психологічними умовами розвитку комунікативної компетентності є особистісна зрілість, емоційний інтелект, емпатія, професійна мотивація, сприятливий соціально-психологічний клімат у закладі освіти. Ефективна технологія формування комунікативної компетентності передбачає діагностику – навчання – практику – супервізію. Основними методами є рольові ігри, спеціалізовані психологічні тренінги, рефлексія, менторство. Вони орієнтовані не лише на передачу знань про спілкування (когнітивний компонент), а й на розвиток поведінкових навичок (активне слухання, асертивність) та корекцію емоційно-особистісної сфери (стресостійкість, емпатія). Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку ефективності конкретних психологічних програм розвитку комунікативної компетентності та вивчення її зв'язку із запобіганням професійному вигоранню педагогів.

### **Список використаних джерел**

1. Бірюк Л.Я. Психологічні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2016.
2. Безпалько О.В. Комунікативна компетентність педагога: психологічні засади розвитку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1. С. 45–53.
3. Бондар В.І. Педагогічні основи формування професійної компетентності вчителя. Київ: Знання, 2012.
4. Даниленко Л.І. Психологічні основи педагогічної комунікації: навч. посіб. Київ: Каравела, 2016.
5. Гаврилюк О.В. Комунікативна компетентність учителя: структура, чинники, умови формування. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 112–119.
6. Карпенко З.С. Психологія спілкування: навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2015.
7. Слюсаревський М.М. Психологічні механізми педагогічної взаємодії. Київ: Ніка-Центр, 2017.
8. Тименко В. П. Педагогічне спілкування: психологічні основи. Київ: Освіта, 2011.
9. Яценко Т.С. Психологія взаємодії у педагогічному процесі : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2011.

**Шерстюк Лідія Василівна,**

методистка

КЗ Сумської обласної ради «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу»

м. Суми, Сумської області

## **ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ДОМІНУЮЧА УМОВА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз феномену готовності педагога до інноваційної діяльності в умовах трансформації професійної освіти. Розкрито структуру готовності як інтегративної професійної характеристики, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Обґрунтовано роль методичного супроводу як системоутворюючого чинника формування інноваційного освітнього середовища. Представлено практичний досвід організації методичної підтримки педагогів у закладі професійної освіти.

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, професійна освіта, інноваційне середовище, професійна компетентність, методичний супровід, цифровізація освіти.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в системі освіти, цифровізація суспільства та інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлюють переосмислення ролі педагога як суб'єкта інноваційних змін. Сучасна професійна освіта потребує не лише транслятора знань, а фахівця, здатного генерувати нові ідеї, адаптувати освітній процес до потреб ринку праці, застосовувати цифрові та виробничі технології. За таких умов готовність педагога до інноваційної діяльності виступає визначальним чинником якості освітнього процесу.

Проблема полягає в тому, що інноваційна активність педагогів часто має фрагментарний характер і не завжди спирається на системну методичну підтримку.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування структури та змісту готовності педагога до інноваційної діяльності, а також визначення психолого-педагогічних чинників, що сприяють підвищенню її рівня в умовах сучасної трансформації професійної освіти.

Наукова новизна статті полягає в обґрунтуванні моделі методичного супроводу як цілісної системи формування інноваційної готовності педагогів закладу професійної освіти.

Нормативне підґрунтя інноваційної діяльності визначається Законом України «Про освіту» [3] та Законом України «Про професійну освіту» [4], які передбачають створення умов для розвитку творчого потенціалу педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти [2], інноваційна діяльність спрямована на розроблення й використання результатів наукових досліджень у практиці освітньої діяльності.

У Професійному стандарті «Майстер виробничого навчання» [5] здатність застосовувати інноваційні технології визначено як ключову професійну компетентність.

Теоретичні підходи до структури готовності педагога до інноваційної діяльності представлені у працях К. Ангеловськи, І. Гавриш, І. Дичківської, Г. Сиротенко, М. Поташника, О. Хомерики, А. Хуторського. Компонентну модель готовності педагогів закладів професійної освіти ґрунтовно розкрито у дослідженнях В. Харагірло [7].

Аналіз наукових джерел дозволяє розглядати готовність як багатовимірну інтегративну характеристику, що охоплює:

Мотиваційно-ціннісний компонент – внутрішня установка на прийняття змін, професійне зростання, творчість.

Когнітивний компонент – система знань про інновації, сучасні технології, критерії їх оцінювання.

Операційно-діяльнісний компонент – здатність розробляти, впроваджувати та оцінювати інновації.

Рефлексивний компонент – здатність до самоаналізу, корекції діяльності та безперервного саморозвитку.

Таким чином, готовність педагога до інноваційної діяльності виступає системною характеристикою його професійної зрілості.

Формування інноваційної готовності неможливе без цілеспрямованої методичної підтримки. У Професійному стандарті «Методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти» зазначено, що роль методиста полягає в тому, щоб надихати, навчати та надавати практичну допомогу педагогам на всіх етапах впровадження інновацій в освітній процес, сприяючи системній модернізації педагогічної діяльності та створенню сприятливого інноваційного освітнього середовища, яке стимулює суб'єктну позицію кожного учасника освітнього процесу [6].

Методична робота у КЗСОП «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу» спрямована на створення інноваційного освітнього середовища, що стимулює професійний розвиток педагогів та забезпечує їхню готовність до впровадження сучасних освітніх технологій.

Інновації у закладі розглядаються не як разові ініціативи, а як системний процес, що потребує цілеспрямованої організаційної, методичної та ресурсної підтримки. Такий підхід дозволяє перейти від ситуативної інноваційної активності до системного управління розвитком професійної компетентності педагогів (табл.).

*Таблиця*

**Модель методичного супроводу формування інноваційної готовності**

<b>Назва етапу</b>	<b>Вектор роботи</b>
1. Діагностико-аналітичний етап	Спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компонента через виявлення професійних потреб, анкетування, індивідуальні консультації.
2. Організаційно-методичний етап	Забезпечує розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів через систему семінарів, майстер-класів, діяльність Школи молодого фахівця, впровадження Google Classroom та використання цифрових сервісів.
3. Інституційно-культурний етап	Передбачає інтеграцію інновацій у професійну культуру закладу через методичний фестиваль, поширення кращих практик, участь у виставках. Формується стійка інноваційна ідентичність педагогічного колективу.
4. Моніторингово-рефлексивний етап	Спрямований на розвиток рефлексивного компонента через оцінювання результативності, аналіз труднощів та корекцію стратегії.

Розглянемо етапи більш детально.

На першому етапі здійснюється виявлення професійних потреб педагогів через анкетування, індивідуальні бесіди, спостереження та аналіз освітніх програм. Цей етап спрямований на:

- актуалізацію значущості інновацій та визначення рівня готовності педагогів до інновацій;
- формування позитивного ставлення до змін, окреслення проблемних зон;
- усвідомлення педагогами власних професійних потреб і формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Таким чином закладається основа мотиваційно-ціннісного компонента готовності – внутрішньої установки на прийняття інновацій як необхідної умови професійного зростання.

Другий етап передбачає системну організацію навчання педагогів через:

- семінари, тренінги, майстер-класи, які знайомлять педагогів з новими методиками, технологіями та підходами;

- діяльність Школи молодого фахівця «Крок за кроком до майстерності», що забезпечує наставництво та м'яку професійну адаптацію, сприяючи прискореному входженню молодих педагогів у інноваційне середовище закладу;
- опанування цифрових інструментів (Google Classroom, Canva, LearningApps, Wordwall, NotebookLM, Genially, Gemini тощо), що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку цифрової компетентності, автоматизації рутинних процесів, персоналізації навчання;
- розробку сучасного електронного освітнього контенту.

Когнітивний компонент формується через засвоєння знань про сучасні освітні технології та принципи їх інтеграції. Операційно-діяльнісний компонент розвивається через практичне застосування інновацій, створення власних цифрових продуктів, проектування інтерактивних занять.

Основною складовою третього Інституційно-культурного етапу є методичний фестиваль «Готовність педагога до інноваційної діяльності – головна умова якісної професійної освіти», що являє собою платформу для презентації інноваційних розробок, поширення досвіду та професійної рефлексії.

Фестиваль:

- консолідує педагогічну спільноту;
- підвищує професійну самооцінку педагогів;
- стимулює творчу ініціативу.

На цьому рівні інноваційна діяльність переходить з індивідуального у колективно-інституційний формат, формуючи стійку інноваційну культуру закладу.

Кращі інноваційні практики педагогів КЗСОП «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу» представлені на Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти». Творчі роботи педагогічних працівників відзначені дипломами, золотими та срібними медалями в номінації «Застосування сучасних засобів навчання, програм і онлайн-сервісів для підвищення ефективності освітнього процесу». Участь педагогів у Міжнародній виставці та отримання відзнак підтверджує ефективність обраної стратегії.

Систематичний аналіз результатів інноваційної діяльності дозволяє оцінювати її ефективність, виявляти труднощі та коригувати стратегію розвитку. Рефлексивний компонент проявляється у здатності педагогів аналізувати власну діяльність, визначати перспективи професійного розвитку та планувати подальші інноваційні кроки. Саме на цьому етапі найбільш активно формується рефлексивний компонент готовності.

Попри позитивну динаміку, впровадження інновацій супроводжується низкою бар'єрів: ресурсні обмеження, необхідність підвищення цифрової компетентності, психологічний опір змінам, складність інтеграції інновацій у традиційні моделі навчання. Подолання цих бар'єрів потребує стратегічного управління інноваційними процесами та посилення методичного супроводу.

**Висновки.** Отже, система методичного супроводу у закладі функціонує як цілісна модель формування інноваційної готовності педагогів, що забезпечує послідовний розвиток її мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Інноваційна активність педагогів набуває не епізодичного, а системного характеру та стає складовою професійної культури закладу.

Запропонована модель методичного супроводу може бути рекомендована як практико-орієнтований інструмент управління інноваційними процесами в закладах професійної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Михайлишин Р.Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 2016. 11 с. URL: <https://surl.li/jobotn>
2. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.05.2023 № 552. URL: <https://surl.li/jnmntr>
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017, розділ 1, ст.1. URL: <https://surl.li/uxqhqr>

4. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025, розділ 1, ст.1. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>

5. Професійний стандарт «Майстер виробничого навчання: наказ Мінекономіки від 17.08.2021 № 430-21. URL: <https://surl.lu/mngctz>

6. Професійний стандарт «Методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти»: наказ Мінекономіки від 17.08.2021 № 430-21. URL : <https://surl.li/jmytpo>

7. Харагірло В.Є. Інноваційна діяльність педагогів професійно-технічних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Біла Церква : БНПО, 2015. 146 с.

**Шишенко Інна Володимирівна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

## **ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: КЕЙСИ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

**Анотація.** У статті проаналізовано сучасні цифрові інструменти та освітні технології, що забезпечують формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів. Розкрито їх вплив на розвиток ключових компонентів цифрової компетентності відповідно до рамок DigComp та DigCompEdu. Представлено низку практичних кейсів упровадження цифрових платформ, сервісів і методик у підготовці педагогічних кадрів. Наголошено на ефективності використання хмарних сервісів, інструментів інтерактивного контенту, систем аналітики та технологій штучного інтелекту. Узагальнено організаційно-методичні умови, що сприяють підвищенню якості цифрової підготовки педагогів.

**Ключові слова:** інформаційно-цифрова компетентність, майбутні педагоги, цифрові інструменти, освітні технології, кейси, DigCompEdu, інтерактивні платформи, штучний інтелект.

**Постановка проблеми.** Цифровізація освіти зумовлює потребу у формуванні високого рівня інформаційно-цифрової компетентності педагогів, що охоплює володіння цифровими інструментами, критичне оцінювання інформації, уміння створювати цифровий контент і використовувати освітні технології у професійній діяльності. В Україні актуальність проблеми підсилюється реформами у сфері освіти, інтеграцією до європейського освітнього простору та необхідністю забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів відповідно до стандартів DigCompEdu.

Аналіз наукових джерел з проблем упровадження ЦТ в процес професійної підготовки майбутніх учителів [2; 3] показує, що ЦТ сприяють не лише підвищенню швидкості засвоєння матеріалу, а й формуванню у студентів глибоких концептуальних уявлень за допомогою процесів візуалізації та моделювання, що раніше вимагало тривалих аналітичних дій. Одним із найважливіших аспектів якісної підготовки вчителів є створення ефективного та динамічного навчального середовища [1; 4]. Таке середовище має базуватися на інтерактивних моделях та активно використовувати мультимедійні ресурси, що сприятимуть глибшому зануренню студентів у матеріал та підвищенню їхньої мотивації. Дослідження підтверджують, що використання динамічних систем дозволяє розробляти інноваційні методичні ресурси, які значно посилюють мотивацію та компетентність майбутніх учителів. Попри значну кількість досліджень, недостатньо опрацьованими залишаються питання практичних моделей і кейсів упровадження цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх учителів. Це визначає актуальність презентованої роботи.

**Мета статті** – проаналізувати можливості сучасних цифрових інструментів та освітніх технологій і представити кейси їх застосування у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** У статті використано теоретичні методи (аналіз наукових джерел, систематизація, узагальнення), а також елементи емпіричного підходу (аналіз освітніх кейсів, спостереження за навчальною діяльністю студентів, вивчення результатів впровадження цифрових практик).

Результати дослідження засвідчили, що формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів є найбільш ефективним за умови системного і педагогічно виваженого використання цифрових інструментів у змісті професійної підготовки (рис. 1).



**Рис. 1. Інформаційно-цифрова компетентність майбутнього педагога**

Аналіз навчальних практик довів, що хмарні сервіси, інтерактивні платформи, системи електронного навчання, інструменти створення цифрового контенту та технології штучного інтелекту сприяють розвитку ключових компонентів цифрової компетентності: умінню працювати з інформацією, організувати комунікацію і співпрацю, створювати власний цифровий продукт, забезпечувати безпеку даних та застосовувати цифрові технології в освітньому процесі. Використання Google Workspace і Microsoft 365 забезпечує формування навичок спільної роботи, планування і ведення цифрової документації, а також уміння організувати освітнє середовище на платформі хмарних сервісів.

Інструменти створення інтерактивного контенту, такі як Genially, Canva, H5P та LearningApps, набувають особливої популярності в підготовці майбутніх педагогів, оскільки дають змогу поєднати традиційні методи навчання з сучасними цифровими технологіями. Використання

цих сервісів створює умови для розвитку у студентів творчості, критичного мислення, уміння проектувати навчальні матеріали відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Крім того, робота з такими інструментами формує у майбутніх учителів необхідні компетентності з педагогічного дизайну, мультимедійної грамотності та цифрової комунікації.

Genially та Canva дозволяють створювати інтерактивні презентації, тренажери, електронні плакати, навчальні ресурси з анімаціями й вбудованими мікроактивностями. H5P орієнтований на інтерактивні освітні об'єкти – відео з контрольними точками, таймлайни, інтерактивні книжки, хмаринки слів, тести та симуляції. LearningApps пропонує широкий набір готових шаблонів для створення інтерактивних вправ, що забезпечує швидке та гнучке формування матеріалів під конкретну тему. Володіння цими інструментами дозволяє студентам розробляти мультимедійні навчальні модулі, які підвищують залученість учнів і роблять навчання більш персоналізованим та динамічним.

Практичний кейс свідчить, що впровадження таких сервісів у курс «Методика навчання» суттєво розширює можливості студентів щодо створення сучасного освітнього контенту. У рамках курсу майбутні педагоги виконують завдання зі створення інтерактивних навчальних модулів, використовуючи елементи гейміфікації: навчальні квести, інтерактивні мапи, вікторини та ситуаційні завдання. Наприклад, студенти створюють сюжетні квести на платформі Genially, де учні повинні пройти низку інтерактивних локацій, розв'язуючи завдання різного рівня складності. У H5P вони розробляють інтерактивні відеоуроки, у яких навчальний матеріал поєднується з контрольними питаннями, що сприяє активному сприйняттю інформації.

Результати впровадження зазначеного кейсу демонструють, що робота з інтерактивними інструментами стимулює самостійність і творчий підхід студентів до проектування навчальних матеріалів. Майбутні педагоги не тільки здобувають технічні навички, але й оволодівають педагогічними стратегіями адаптації контенту під різні вікові категорії учнів — від початкової школи до старшої. Створення інтерактивних модулів сприяє формуванню глибшого розуміння структури уроку, логіки подавання навчального матеріалу, принципів зворотного зв'язку та оцінювання. Зрештою, інтеграція Genially, Canva, H5P і LearningApps у навчальний процес університету дозволяє студентам отримати досвід роботи з сучасними EdTech-рішеннями, що підвищує їхню конкурентоспроможність і готовність до викладання у цифровому освітньому середовищі.

Платформи Kahoot!, Quizizz і Classtime сприяли підвищенню рівня цифрової грамотності в частині оцінювання навчальних результатів, оскільки студенти навчалися проводити формувальне оцінювання, аналізувати відповіді учнів та ухвалювати педагогічні рішення на основі даних. Системи електронного навчання Moodle і Google Classroom стали середовищем для формування у студентів компетентності в конструюванні електронних курсів, структуруванні навчального контенту, організації комунікації та моніторингу результатів.

Важливим результатом стало впровадження інструментів штучного інтелекту, які підвищили рівень цифрової культури студентів та навчили їх критично використовувати AI у створенні навчальних матеріалів, генеруванні ідей, адаптації змісту й аналізі текстів (рис. 2).

**Висновки.** Узагальнення результатів підтвердило, що цифрові інструменти мають високий потенціал у розвитку професійно важливих умінь майбутніх педагогів, зокрема творчості, критичного мислення, здатності до проектування цифрового освітнього середовища, педагогічного моделювання та прийняття рішень на основі даних. Водночас ефективність їх використання залежить від методичного супроводу, готовності викладачів до цифрової взаємодії, наявності технічної інфраструктури та впровадження наскрізного підходу до цифрової підготовки у межах освітніх програм. Отримані результати підтверджують, що цілеспрямоване й системне застосування цифрових інструментів забезпечує сталий розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів та сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки.



Рис. 2. Цифрові платформи для навчання

### Список використаних джерел

1. Кудріна О., Шищенко І. До проблеми реформування професійної підготовки майбутніх бакалаврів середньої освіти: упровадження веб-технологій в освітній процес ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 10 (114). С. 36-47.
2. Лукашова Т., Пипка О., Шищенко І. Інтеграція комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів математики: проєктування STEM-діяльності. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 10 (50). С. 2072-2083.
3. Медведєва М., Титова Л., Ковтанюк І. Цифрові інструменти у формуванні інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. Вип. 9. С. 184-190. <https://www.researchgate.net/publication/386025860>
4. Shyshenko I., Martynenko O., Chkana Y., Udovychenko O., Udovychenko I. Semenikhina O. The Impact of Digital Media on the Development of Students' Mathematical Literacy: Service-Learning Opportunities. *48th International convention on information, communication and electronic technology (MIPRO)*, (June 2-6, 2025), Opatija, Croatia. 2025.

**Шкурдода Людмила Олександрівна,**  
викладач кафедри теорії і методики змісту освіти  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

## **ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНОСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КУЛІНАРНОГО ПРОФІЛЮ**

**Анотація.** У статті розглядається потенціал використання технологій віртуальної реальності у процесі професійної підготовки майбутніх кухарів. Проаналізовано можливості віртуальної реальності як інноваційного освітнього інструменту для формування та вдосконалення практичних навичок, підвищення мотивації здобувачів освіти та моделювання реальних виробничих ситуацій. Обґрунтовано доцільність інтеграції віртуальної реальності в освітній процес закладів професійної освіти кулінарного спрямування.

**Ключові слова:** віртуальна реальність, цифрові технології, професійні навички, інноваційне навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасна система професійної освіти перебуває в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, що вимагає впровадження нових підходів до навчання. Професія кухара потребує високого рівня практичної підготовки, точності дій, дотримання технологічних процесів і санітарно-гігієнічних норм. Традиційні методи навчання не завжди дозволяють у повному обсязі відтворити реальні умови професійної діяльності. У цьому контексті віртуальна реальність постає як ефективний інструмент, здатний забезпечити безпечне, інтерактивне та наближене до практики навчальне середовище.

Питання впровадження технологій доповненої реальності в освітній процес досліджувала група науковців, зокрема Ю. Єчкало, Ю. Матвієнко, Є. Модло, В. Климнюк, С. Семеріков та інші. Подальше вивчення технологій віртуальної реальності зберігатиме свою актуальність з огляду на інтенсивну цифровізацію освітньої галузі.

**Мета статті** – дослідження можливостей застосування технологій віртуальної реальності у формуванні та розвитку професійних навичок у майбутніх кухарів, а також визначення переваг і перспектив їх використання в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Віртуальна реальність є сучасною цифровою технологією, що створює інтерактивне тривимірне середовище, у якому користувач може взаємодіяти з об'єктами та процесами, максимально наближеними до реальних. У сфері професійної підготовки майбутніх кухарів віртуальна реальність виступає ефективним засобом моделювання виробничих ситуацій, які складно або неможливо повністю відтворити в умовах традиційного навчального кабінету чи лабораторії.

Застосування віртуальної реальності у навчанні кухарів дозволяє створити віртуальну кухню з реалістичним обладнанням, інструментами та продуктами. Здобувачі освіти можуть відпрацьовувати алгоритми приготування страв відповідно до технологічних карт, дотримуючись послідовності операцій, норм санітарії та гігієни, а також правил техніки безпеки. Це особливо важливо на початкових етапах навчання, коли помилки можуть призводити до травм або значних матеріальних витрат.

Традиційний образ навчання кухара – це гаряча плита, опіки на руках, гори зіпсованих продуктів. Однак у XXI столітті цей сценарій змінюється. Віртуальна реальність виходить за межі ігрової індустрії та впевнено заходить на професійні кухні, пропонуючи студентам безпечний та ефективний спосіб опанувати кулінарне мистецтво ще до того, як вони візьмуть до рук справжній ніж.

Підготовка кухара – це дорогий і ресурсомісткий процес. Студенти витрачають тони продуктів, перш ніж зможуть навчитися ідеально нарізати цибулю або готувати різноманітні соуси.

Віртуальна реальність пропонує рішення, яке перетворює навчання на високотехнологічну гру з нульовими відходами.

Однією з ключових переваг технологій віртуальної реальності є можливість багаторазового повторення навчальних дій без негативних наслідків. Майбутні кухарі можуть тренувати навички нарізання, теплової обробки продуктів, сервірування страв, організації робочого місця, не обмежуючись у часі та ресурсах. Такий підхід сприяє формуванню автоматизованих професійних умінь, розвитку точності рухів і координації.

Ю. Семененко підкреслює, що «завдяки використанню VR/AR технологій, навчання стає інтерактивнішим, ефективнішим та безпечнішим. Такі програми дозволяють значно заощаджувати час та ресурси на навчання, підвищують рівень безпеки, а також забезпечують працівникам можливість відпрацьовувати навички, які можуть бути надзвичайно складними або небезпечними в реальних умовах» [3, с. 13].

Крім того, віртуальна реальність дає змогу моделювати складні та нестандартні виробничі ситуації, зокрема роботу в умовах високого навантаження, дефіциту часу або необхідності швидкого прийняття рішень. Це сприяє розвитку стресостійкості, відповідальності та професійної дисципліни, що є важливими якостями для майбутніх фахівців кулінарної галузі.

А. Камбур констатує, що «технологія VR ґрунтується на створенні імерсивного цифрового простору, в якому користувач може взаємодіяти з віртуальним середовищем у режимі реального часу. Це досягається завдяки використанню спеціальних пристроїв: шоломів, рукавичок, контролерів і датчиків руху. Саме ця особливість дозволяє ефективно відтворювати складні життєві обставини клієнтів соціальної служби, формуючи у них навички подолання труднощів і реагування на стресові ситуації» [1, с. 132].

У віртуальній реальності, коли ви бачите ідеально промальований стейк, що змінює колір з червоного на коричневий, ваш мозок запускає ті самі механізми очікування, що й у реальності. Якщо візуалізація якісна, мозок дістає з пам'яті спогад про смак смаженого м'яса і «накладає» його на цифрову картинку.

Використання технологій віртуальної реальності для опанування кулінарного мистецтва базується на складних механізмах нейропластичності, що забезпечують ефективний перенос трансфер навичок із цифрового середовища у фізичне:

активація дзеркальних систем мозку: під час виконання дій у середовищі віртуальної реальності від першої особи активуються нейронні мережі, чия активність корелює з патернами, що виникають при реальному виконанні аналогічних операцій. Це створює когнітивну базу для подальшої моторної реалізації.

формування процедурної пам'яті: попри варіативність сенсорних характеристик, мозок фіксує кінематику рухів та алгоритмічну послідовність дій. Ці структури інтегруються у процедурну пам'ять, формуючи стійкі нейромоторні програми.

оптимізація когнітивного ресурсу: імерсивне навчання дозволяє ізолювати цільову навичку (техніку нарізки або рецептуру) від екзогенних подразників (шум, висока температура) та стресових факторів. Це мінімізує когнітивне навантаження, дозволяючи зосередити увагу на етапах автоматизації рухів.

Використання технологій віртуальної реальності у професійній освіті також підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчання. Інтерактивність, наочність і ефект занурення роблять освітній процес більш цікавим і захопливим, що позитивно впливає на рівень засвоєння навчального матеріалу. Поєднання теоретичних знань із практичними діями у віртуальному середовищі сприяє формуванню цілісного уявлення про професійну діяльність кухара.

Як відмічають О. Кривонос, М. Кривонос, М. Ковальчук «віртуальна реальність надає навчальним закладам можливість створити інтерактивні та імерсивні навчальні середовища, які покращують сприйняття та розуміння навчального матеріалу. Віртуальна реальність створює можливість для практичного навчання в безпечних умовах, де учні можуть експериментувати, вдосконалювати навички та розв'язувати завдання у віртуальному середовищі» [2, с. 745].

Важливою перевагою віртуальної реальності є можливість індивідуалізації навчання. Кожен здобувач освіти може працювати у власному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок щодо правильності виконання дій та поступово ускладнювати завдання. Це дозволяє враховувати індивідуальні освітні потреби й рівень підготовки майбутніх кухарів.

Звісно, що поряд з перевагами використання технологій віртуальної реальності для навчання майбутніх кухарів, існують суттєві обмеження, які технології поки що не в змозі подолати.

По-перше, критичним викликом залишається симуляція органолептичних властивостей. Смак та нюх є фундаментальними інструментами у гастрономії. На сучасному етапі розвитку ольфакторні інтерфейси та синтезатори запахів знаходяться на стадії прототипування і не здатні відтворити складні ароматичні букети чи смакові нюанси. Це унеможлиблює набуття студентами компетенцій з гармонізації смаків, зокрема балансування рівня солоності та кислотності, у віртуальному середовищі.

По-друге, існують обмеження тактильного зворотного зв'язку. Ідентифікація ступеня готовності продукту, наприклад м'яса, вимагає точної оцінки резистентності та пружності волокон. Наявні віртуальні-контролери поки що не забезпечують достатньої точності тактильної відповіді для відпрацювання мануальних навичок перевірки текстури.

По-третє, проблематичним є відтворення соціально-психологічної динаміки. Робота на кухні характеризується високим рівнем стресу та складною командною взаємодією. Незважаючи на наявність розрахованих на багато користувачів симуляцій, віртуальне середовище не дозволяє повною мірою змодельювати умови пікових навантажень та психоемоційну специфіку роботи в реальному часі, що є невід'ємною складовою професійної адаптації.

Віртуальна реальність – це міст між теорією та дорогою практикою. Вона дає майбутньому кухарю право на помилку, яке в реальному житті коштує занадто дорого. Інтеграція таких технологій в освіту – це шлях до підготовки шеф-кухарів нового покоління, які поєднують у собі талант митця та точність інженера.

Інтеграція технологій віртуальної реальності у процес професійної підготовки кухарів створює умови для більш ефективного формування практичних навичок, розвитку професійних компетентностей і підготовки здобувачів освіти до реальних умов роботи на підприємствах ресторанного господарства.

**Висновки.** Віртуальна реальність є перспективним інструментом розвитку професійних навичок у майбутніх кухарів. Її впровадження в освітній процес сприяє підвищенню якості практичної підготовки, формуванню професійної компетентності та адаптації здобувачів освіти до реальних умов роботи. Подальші дослідження та практичне впровадження технологій віртуальної реальності у професійну освіту відкривають нові можливості для модернізації підготовки фахівців кулінарної галузі.

#### **Список використаних джерел**

1. Камбур А. В. Інтеграція технологій віртуальної реальності в практику соціальної роботи. *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип.1 (61). С. 127–135.

2. Кривонос О. М., Кривонос М. П., Ковальчук М. В. Використання віртуальної реальності в освітньому процесі. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №1 (29). С. 735–748.

3. Семененко Ю. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності у навчанні та адаптації працівників агросфери. *Галицький економічний вісник*. 2025. №2 (93). С. 7–17.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Бех Іван Дмитрович**, директор Інституту проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, академік
2. **Алещенко Юлія Іванівна**, викладач вищої категорії, викладач-методист Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д. Бортнянського, член Національної спілки художників України
3. **Астахова Марія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри освітнього менеджменту та виховання, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»
4. **Бендюк Любов Іванівна**, учитель хімії та географії КЗ «Конотопський ліцей №12» Конотопської міської ради Сумської області
5. **Богомаз Крістіна Сергіївна**, асистент вчителя, логопед КЗ «Дніпровська середня школа № 2», аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
6. **Бутенко Галина Олександрівна**, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
7. **Вертель Владислав Вікторович**, керівник гуртка Центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді Сумської міської ради доктор філософії з освітніх, педагогічних наук
8. **Вороніна Галина Леонідівна**, доцентка кафедри виховання й розвитку особистості КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», кандидатка педагогічних наук
9. **Габ Ангеліна Іванівна**, викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва, кандидат хімічних наук, доцент
10. **Грицай Алла Войтеховна**, викладач професійно-теоретичної підготовки (вища категорія, викладач-методист) Державного професійно-технічного навчального закладу «Лебединське вище професійне училище лісового господарства»
11. **Грицай Сергій Михайлович**, проректор з наукової роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
12. **Грудій Михайло Володимирович**, викладач Сумського фахового коледжу мистецтв і культури ім. Д.С. Бортнянського, член Національної спілки художників України
13. **Декунова Зоя Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
14. **Довгаль Ірина Іванівна**, методист, викладач соціальних дисциплін ВСП «Путівльський фаховий коледж Сумського НАУ»
15. **Дудка Людмила Іванівна**, вихователь Сумського дошкільного навчального закладу (центру розвитку дитини) №36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради
16. **Дрантусова Олена Миколаївна**, учителька вищої категорії, учителька-методистка, учителька зарубіжної літератури комунального закладу «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради» Харківської області
17. **Єрмоленко Надія Іванівна**, заступниця директора з виховної роботи Ліцею №1 Охтирської міської ради Сумської області
18. **Загулін Вадим Євгенійович**, методист навчального відділу, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
19. **Зенченко Тетяна Федорівна**, завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівський НПУ ім. О. Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент

20. **Зимовець Олена Олексіївна**, заступниця директора з навчально-виховної роботи, вчителька біології, Конотопського ліцею №1 Конотопської міської ради Сумської області
21. **Іноземцев Сергій Анатолійович**, аспірант 3 року навчання спеціальності 013 Початкова освіта ННІ Педагогіки та психології кафедри педагогіки і психології Глухівського національний педагогічний університету імені Олександра Довженка, керівник гуртка Комунального закладу-центру позашкільної роботи Путивльської міської ради Сумської області
22. **Кайдалова Жанна Борисівна**, учителька вищої категорії, учителька-методистка, учителька зарубіжної літератури комунального закладу «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради» Харківської області
23. **Кабенко Тетяна Володимирівна**, вихователь I категорії Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №12 «Олімпійський» Сумської міської ради, м. Суми
24. **Качерова Ольга Георгіївна**, старша викладачка кафедри початкової освіти Бердянський державний педагогічний університет
25. **Кирилюк Наталя Володимирівна**, учителька вищої категорії, учителька початкових класів та інформатики, учителька-методистка, заступниця директорки; комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради» Харківської області
26. **Кісільова Марина Вікторівна**, викладачка комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський фаховий медичний коледж», Сумська міська рада Сумської області
27. **Коваленко Тамара Іванівна**, викладач професійно-теоретичної підготовки професій «кухар», «кондитер» Комунальний заклад Сумська обласна рада «Роменське вище професійне училище» Сумської області
28. **Ковальова Світлана Михайлівна**, директорка комунального закладу «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради», учителька вищої категорії, учитель-методист, учителька хімії
29. **Ковтун Єлизавета Федорівна**, старший викладач кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
30. **Ковтун Ірина Іванівна**, учителька вищої категорії, учитель української мови та літератури; комунальний заклад «Харківський ліцей №43 Харківської міської ради»
31. **Кода Світлана Василівна**, доцент кафедри теорії і методики змісту світи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
32. **Кожем'якіна Ірина Володимирівна**, доцентка кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидатка педагогічних наук, доцентка
33. **Кокорєва Юлія Борисівна**, учитель української мови та літератури, учитель німецької мови учитель вищої категорії комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»
34. **Колесник Світлана Миколаївна**, викладач предметів професійно-теоретичної підготовки вищої категорії ДНЗ «Білопільське ВПУ» Сумської області
35. **Кондратенко Лариса Олексіївна**, методист навчально-методичного центру психологічної служби КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
36. **Коростіль Лідія Анатоліївна**, доцент кафедри теорії і методики змісту світи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент

37. **Коршок Тетяна Василівна**, викладач спеціальних дисциплін швейного профілю (вища категорія) Державного професійно-технічного навчального закладу «Кролевецьке вище професійне училище» Сумської області

38. **Косенко Олександра Петрівна**, викладач іноземної мови вищої категорії, Комунальний заклад Сумської обласної ради «Сумське вище професійне училище будівництва і дизайну», викладач-методист Сумської області

39. **Котенко Світлана Василівна**, вихователь вищої категорії Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №19 «Рум'янек» Сумської міської ради Сумської області

40. **Курок Віра Панасівна**, науковий керівник, завідувачка кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

41. **Лавська Алла Михайлівна**, старша викладачка кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

42. **Латіфова Неллі Григорівна**, старший викладач

43. **Луган Олена Вікторівна**, учителька-методистка, учителька вищої категорії, учителька української мови та літератури; комунальний заклад «Харківський ліцей №43 Харківської міської ради» Харківської області

44. **Малишев Віктор Володимирович**, викладач хімії Ліцею № 209 «Сузір'я» м. Києва, доктор технічних наук, професор

45. **Медведєва Вікторія Вікторівна**, заступниця директорки з навчальної роботи, учитель вищої категорії, учителька-методистка, учителька географії; комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

46. **Мельник Вікторія Вікторівна**, учитель математики вищої кваліфікаційної категорії Роменської загальноосвітньої школи I-II ступенів №6 Роменської міської ради Сумської області

47. **Метейко Алла Володимирівна**, методист з хімії навчально-методичного відділу координації освітньої діяльності та професійного розвитку КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

48. **Минтус Оксана Іванівна**, викладач вищої категорії Комунального закладу Сумської обласної ради «Шосткинське вище професійне училище»

49. **Міньковська Тетяна Вікторівна**, вихователь спеціаліст Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №1 «Ромашка» Сумської міської ради

50. **Надоля Ольга Геннадіївна**, учитель вищої категорії, учитель початкових класів, комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

51. **Назаренко Наталія Анатоліївна**, викладач професійно-теоретичної підготовки II категорії Державного вищого навчального закладу «Сумський хіміко-технологічний центр професійно-технічної освіти»

52. **Нечипоренко Валентина Василівна**, ректорка Хортицької національної академії Запорізької обласної ради, докторка педагогічних наук, професорка

53. **Никифорова Ірина Іллівна**, учителька вищої категорії, учителька-методистка, учителька початкових класів; комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради» Харківської області

54. **Ніколаєнко Михайло Сергійович**, старший викладач кафедри освітніх інформаційних технологій Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

55. **Ніколаєнко Наталія Анатоліївна**, старша викладачка Відокремленого структурного підрозділу «Сумський фаховий коледж Національного університету харчових технологій»
56. **Овсієнко Наталія Миколаївна**, учитель географії КУ Сумська спеціалізована школа №29, м. Суми
57. **Овчаренко Людмила Миколаївна**, викладач предметів професійно-теоретичного спрямування вищої категорії ДНЗ Сумське міжрегіональне вище професійне училище
58. **Онищенко Марина Геннадіївна**, вихователь Сумський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) «12 «Олімпійський», м. Суми, Сумська область
59. **Охрименко Діана Владиславівна**, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти м11 ПО Бердянський державний педагогічний університет
60. **Павленко Ірина Миколаївна**, старша викладачка кафедри освітніх інформаційних технологій Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
61. **Панченко Світлана Миколаївна**, проректорка з науково-педагогічної та навчальної роботи Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидатка психологічних наук, доцентка
62. **Паламарчук Тетяна Володимирівна**, вихователь-методист, Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради Сумської області
63. **Пашина Олена Іванівна**, учителька української мови та літератури; Комунальний заклад «Харківський ліцей №122 Харківської міської ради» Харківської області
64. **Перлик Вікторія Володимирівна**, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ СОІППО
65. **Підгайна Олена Олександрівна**, вихователь Слобідського ЗДО (ясел-садка) «Струмочок» Буринської міської ради Конотопського району Сумської області
66. **Пліско Даниїл**, магістр садово-паркового господарства, викладач циклової комісії Зеленого будівництва та садово-паркового господарства ВСП «Житлово-комунальний фаховий коледж ХНУМГ ім. О.М. Бекетова»
67. **Пінчук Діана Миколаївна**, старша викладачка кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат наук з державного управління
68. **Позднякова Олена Леонтіївна**, перша проректорка Хортицької національної академії Запорізької обласної ради, докторка педагогічних наук, професорка
69. **Притика Віталій Олександрович**, студент бакалаврату факультету технологічної і професійної освіти Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
70. **Пройдакова Інна Миколаївна**, вчитель вищої категорії, старший учитель Стецьківського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів Сумської міської ради
71. **Прядко Любов Олексіївна**, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент
72. **Пуляєва Валентина Петрівна**, учителька початкових класів комунального закладу «Харківський ліцей №43 Харківської міської ради» Харківської області

73. **Радько Алла Володимирівна**, завідувач Сумського дошкільного навчального закладу (центру розвитку дитини) № 36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради Сумської області
74. **Ребрик Роман Михайлович**, викладач фізики, заступник директора з навчальної роботи ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»
75. **Ребрик Юлія Олексіївна**, методистка ВСП «Путивльський фаховий коледж Сумського НАУ»
76. **Рева Тетяна Володимирівна**, вихователь 1 категорії Сумський санаторний дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №24 «Оленка» м. Суми Сумська область
77. **Рибалка Людмила Данилівна**, учителька англійської мови Андріївська гімназія ЗЗСО I-II ступенів Андріяшівської сільської ради
78. **Северин Віктор Миколайович**, учитель фізики вищої категорії класичного ліцею м. Суми
79. **Єрих Лариса Володимирівна**, завідувачка кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидатка педагогічних наук, доцентка
80. **Єрих Тетяна Миколаївна**, методистка комунального закладу Сумський палац дітей та юнацтва Сумської міської ради, докторка філософії
81. **Скрипченко Ірина Михайлівна**, викладач географії вищої кваліфікаційної категорії ДНЗ «Сумське міжрегіональне вище професійне училище»
82. **Стрижак Алла Михайлівна**, учитель професії «Водій автотранспортних засобів» Роменського міжшкільного ресурсного центру Роменської міської ради Сумської області
83. **Суценко Алла Михайлівна**, магістр з журналістики, редактор, Видавничий дім «Освіта»
84. **Успенська Валентина Миколаївна**, доцентка кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кандидатка педагогічних наук, доцентка
85. **Федоренко Людмила Іванівна**, вихователь Комунальна організація (установа, заклад) «Шосткинський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №7 «Горобинка» Шосткинської міської ради Сумської області
86. **Хоруженко Тетяна Анатоліївна**, доцент кафедри технологічної і професійної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент
87. **Царицина Ганна Олексіївна**, вихователь Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) №36 «Червоненька квіточка» Сумської міської ради
88. **Чкана Ярослав Олегович**, доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент,
89. **Чуркіна Дарина Олексіївна**, магістр архітектури, Архітектор @ Architechnica / архітектура, інженерія Донкастер, Англія, Велика Британія
90. **Чуркіна Вікторія Григорівна**, Candidate of Art History, Master of Management, Sligo, Ireland (Kharkiv, Ukraine)
91. **Шакотько Євген Вікторович**, аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

92. **Шахнін Дмитро Борисович**, викладач хімії середньої загальноосвітньої школи № 166 м. Києва, кандидат хімічних наук, доцент
93. **Шевердіна Олена Миколаївна**, учитель вищої категорії, учитель початкових класів, комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»
94. **Шевченко Оксана Анатоліївна**, викладач предметів професійно-теоретичної підготовки ДПТНЗ «Конотопське вище професійне училище» м. Конотоп Сумської області
95. **Шевченко Тетяна Олександрівна**, старша викладачка кафедри освітніх інформаційних технологій Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
96. **Шейко Галина Дмитрівна**, асистент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
97. **Шерстюк Лідія Василівна**, методистка КЗ Сумської обласної ради «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу» м. Суми, Сумської області
98. **Шищенко Інна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
99. **Шкода Катерина Валеріївна**, учителька I категорії, учителька англійської мови; комунальний заклад «Харківський ліцей №43 Харківської міської ради»
100. **Шкурдода Людмила Олександрівна**, викладачка кафедри теорії і методики змісту освіти Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
101. **Янущєць Олена Миколаївна**, учитель вищої категорії, учитель початкових класів, комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

**Наукове видання**

**Особистісно-професійна компетентність педагога:  
теорія і практика**

**Збірник наукових статей**

Головний редактор:

**Серих Лариса Володимирівна,**

завідувачка кафедри теорії і методики змісту освіти

Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,

кандидатка педагогічних наук, доцентка

Комп'ютерний набір авторів

Комп'ютерне верстання М.С. Ніколаєнко

Підписано до друку 27.02.2026 Гарнітура Arial Narrow

Формат 60x84/16 Папір офсетний

Друк цифровий Ум. друк. арк. 15,69

Тираж 300 пр. Зам. № 1/26

Видавництво НІКО м. Суми, вул. Харківська, 54 (066)270-64-68

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи України

серія СМв № 044 від 15.10.2012

E-mail: ms.niko@i.ua