



Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Західноукраїнський національний університет
West Ukrainian National University
Соціально-гуманітарний факультет
Faculty of Social Sciences and Humanities
Кафедра освітології і педагогіки
Department of Educology and Pedagogy

Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи

Innovative Processes in the Educational Sphere of Ukraine and Central Europe: State, Problems and Prospects

МАТЕРІАЛИ

II Міжнародної науково-практичної конференції
MATERIALS

of the II International Scientific and Practical Conference

11-12 грудня 2025 року
December 11-12, 2025

Тернопіль, Україна - 2025
Ternopil, Ukraine - 2025

Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Західноукраїнський національний університет
West Ukrainian National University
Соціально-гуманітарний факультет
Faculty of Social Sciences and Humanities
Кафедра освітології і педагогіки
Department of Educology and Pedagogy

**Інноваційні процеси освітньої сфери України та
країн Центральної Європи:
стан, проблеми і перспективи**

**Innovative Processes in the Educational Sphere of
Ukraine and Central Europe:
State, Problems and Prospects**

Матеріали
II Міжнародної науково-практичної конференції
Materials
of the II International Scientific and Practical Conference

11-12 грудня 2025 року
December 11-12, 2025

Тернопіль, Україна – 2025
Ternopil, Ukraine – 2025

Редакційна колегія:

Володимир ЧАЙКА – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна) (голова ред. колегії)

Оксана ГОМОТЮК – доктор історичних наук, професор, декан соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (Україна)

Юрій ЩЕРБЯК – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, координатор з міжнародного співробітництва соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (Україна)

Лілія РЕБУХА – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Оксана ПИСАРЧУК – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки, заступник декана соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (Україна)

Ольга ГЛАВАЦЬКА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Ірина БІЛОУС – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Антоніна ДЕМ'ЯНЮК – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Оксана КРИЧКІВСЬКА – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Наталія РАТУШНЯК – доктор філософії з початкової освіти, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Ростислав РУДЕНСЬКИЙ – доктор філософії з дошкільної освіти, старший викладач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Ольга ЧИКУРОВА – доктор філософії з початкової освіти, старший викладач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Андріана ШИШАК – доктор філософії з початкової освіти, старший викладач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Ганна ЗВАРИЧ – доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Наталія ЛІВЦЬКА – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

Надія МОЛЧАНОВА – старший лаборант кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету (Україна)

*Рекомендовано до друку
Вченою радою соціально-гуманітарного факультету
(протокол № 4 від 19.12.2025 р.)*

I-66 Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11-12 грудня 2025 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2025. 301 с.
ISBN 978-966-654-902-3

Збірник містить тези доповідей учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи» (м. Тернопіль, 11-12 грудня 2025 р.), які відображають проблематику дослідження нових моделей і технологій управління закладами освіти в умовах змін, стратегій і технологій розвитку дошкільної та початкової освіти, забезпечення якості інклюзивної освіти, медіаосвіти та соціальних комунікацій в умовах суспільних трансформацій, інноваційних підходів у неперервній освіті.

Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи» буде корисним для здобувачів освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, науковців та фахівців-практиків.

УДК 37:330.341.1(477+4)

Матеріали конференції публікуються в авторській редакції. Відповідальність за зміст і достовірність публікацій покладається на авторів наукових доповідей.

© ЗУНУ, 2025

ЗМІСТ

<u>СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 1. УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН: НОВІ МОДЕЛІ І ТЕХНОЛОГІЇ / SECTION ON THEMATIC AREA 1. MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF CHANGE: NEW MODELS AND TECHNOLOGIES.....</u>	<u>11</u>
<u>Ірина Білоус</u>	
<u>ЦИФРОВА СТРАТЕГІЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПРОЄКТНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ОСВІТНІХ І НАУКОВИХ РІШЕНЬ... 11</u>	<u>11</u>
<u>Ольга Главацька, Олесь Коцюруба</u>	
<u>СУТНІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНКИ-КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ</u>	<u>14</u>
<u>Ольга Главацька, Остап Коцюруба</u>	
<u>ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....</u>	<u>17</u>
<u>Антоніна Дем'янюк, Анна Книш</u>	
<u>НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ</u>	<u>20</u>
<u>Назар Дуда, Антоніна Дем'янюк</u>	
<u>ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>23</u>
<u>Ганна Зварич, Сергій Дмитерко</u>	
<u>ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДУХОВНОСТІ, ЦІННОСТЕЙ І ЛІДЕРСЬКОГО СЛУЖІННЯ.....</u>	<u>25</u>
<u>Оксана Кричківська</u>	
<u>СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ.....</u>	<u>28</u>
<u>Дмитро Мазуренко, Володимир Чайка</u>	
<u>УПРАВЛІНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>31</u>
<u>Надія Молчанова</u>	
<u>УПРАВЛІНСЬКІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>33</u>
<u>Олена Самойленко, Юлія Новгородська</u>	
<u>УПРАВЛІНСЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....</u>	<u>36</u>
<u>Андрій Сомик, Антоніна Дем'янюк</u>	
<u>СУЧАСНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ.....</u>	<u>40</u>

<u>Богдан Сомик, Антоніна Дем'янюк</u> <u>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ</u> <u>ДОБРОЧЕСНОСТІ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....</u>	<u>42</u>
<u>Володимир Чаус, Оксана Кричківська</u> <u>ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ</u> <u>КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-</u> <u>МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНІ ВИКЛИКИ.....</u>	<u>44</u>
<u>Роман Шемечко, Лариса Зданевич</u> <u>ТЕХНОЛОГІЯ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У ЗАКЛАДІ</u> <u>ОСВІТИ.....</u>	<u>47</u>
<u>Chen Wenkai, Antonina Demianiuk,</u> <u>INNOVATIVE DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER</u> <u>EDUCATION: MODERN TRENDS AND IMPLEMENTATION STRATEGIES..</u>	<u>50</u>
<u>Zheng Xiaolang, Antonina Demianiuk</u> <u>PROSPECTS AND BARRIERS OF USING INFORMATION AND</u> <u>COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR FORMING STUDENTS' CREATIVE</u> <u>PERSONALITY IN MODERN HIGHER EDUCATION.....</u>	<u>52</u>
<u>Gao Yajun, Antonina Demianiuk</u> <u>GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND PROJECT BASED</u> <u>LEARNING: INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER</u> <u>EDUCATION SYSTEMS AND THEIR APPLICATIONS IN ART AND</u> <u>DESIGN.....</u>	<u>54</u>
<u>СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 2. СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ</u> <u>РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ / SECTION ON</u> <u>THEMATIC AREA 2. STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR THE</u> <u>DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION.....</u>	<u>56</u>
<u>Софія Бунт, Ростислав Руденський</u> <u>ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</u> <u>ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ.....</u>	<u>56</u>
<u>Катерина Буряк</u> <u>ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ</u> <u>САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ</u> <u>ШКОЛИ.....</u>	<u>59</u>
<u>Марек Врабель</u> <u>ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ</u> <u>УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В</u> <u>УКРАЇНІ ТА СЛОВАЧЧИНІ.....</u>	<u>63</u>
<u>Ольга Главацька, Галина Олійник</u> <u>ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ</u> <u>ПОТРЕБАМИ У СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>66</u>
<u>Ольга Главацька, Юлія Осадца</u> <u>ОСНОВНІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ</u> <u>У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....</u>	<u>69</u>

<u>Аліна Дмитрук</u> <u>ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУТНІСТЬ ТА</u> <u>СТРУКТУРА.....</u>	<u>72</u>
<u>Святослав Довбенко</u> <u>ПРАВИЛА ЕТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В</u> <u>ІНТЕРНЕТІ: ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА</u>	<u>75</u>
<u>Ірина Жаркова, Ірина Буяр</u> <u>ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН НА СОЦІАЛЬНУ</u> <u>АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</u>	<u>77</u>
<u>Олеся Жаровська</u> <u>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПЕРЕКАЗУ У СТАРШИХ</u> <u>ДОШКІЛЬНИКІВ.....</u>	<u>81</u>
<u>Марта Зяя</u> <u>ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО</u> <u>ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>84</u>
<u>Аліна Капелюх, Надія Фроленкова</u> <u>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ З. П. ДЬСНЕСА</u> <u>ЯК ЗАСОБУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО</u> <u>ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</u>	<u>87</u>
<u>Ольга Китинська</u> <u>РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У СПРИЯННІ</u> <u>АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ</u>	<u>91</u>
<u>Анастасія Кіт</u> <u>ТВОРЧА УЯВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА ШЛЯХИ</u> <u>ФОРМУВАННЯ</u>	<u>93</u>
<u>Паула Кіх</u> <u>ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВІЙ</u> <u>УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....</u>	<u>97</u>
<u>Валентина Лесів, Антоніна Дем'янюк</u> <u>СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ...99</u>	
<u>Діана Макара</u> <u>ІНІЦІАТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА</u> <u>ФОРМУВАННЯ.....</u>	<u>101</u>
<u>Людмила Машкіна</u> <u>МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ</u> <u>ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>103</u>
<u>Людмила Пасечко</u> <u>ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ</u> <u>ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ</u> <u>ДІЯЛЬНОСТІ.....</u>	<u>106</u>
<u>Тетяна Поврозник, Павло Коляса</u> <u>ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВМІННЯ БЕЗПЕЧНО</u> <u>ПОВОДИТИСЯ В ІНТЕРНЕТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....</u>	<u>109</u>

<u>Марія Постолюк</u>	
<u>ВАЛЕОЛОГІЧНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</u>	<u>112</u>
<u>Надія Ростікус, Яна Ярмоленко</u>	
<u>РОЛЬ ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ СЛОВА В РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОГО</u>	
<u>СЛУХУ ДІТЕЙ.....</u>	<u>114</u>
<u>Ростислав Руденський, Ангеліна Галандюк</u>	
<u>ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:</u>	
<u>МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....</u>	<u>116</u>
<u>Вікторія Русин</u>	
<u>ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</u>	
<u>ЗАСОБАМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ.....</u>	<u>120</u>
<u>Ольга Рушак</u>	
<u>МНЕМОТЕХНІКА ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННСВОГО ТА</u>	
<u>ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО</u>	
<u>ВІКУ.....</u>	<u>123</u>
<u>Христина Сковронська, Ростислав Руденський</u>	
<u>СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОЇ</u>	
<u>ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА.....</u>	<u>125</u>
<u>Олександра Шаран</u>	
<u>ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В</u>	
<u>ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</u>	<u>128</u>
<u>Андріана Шишак</u>	
<u>ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ</u>	
<u>ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ</u>	
<u>ШКОЛЯРІВ.....</u>	<u>130</u>
<u>Аліна Яриш</u>	
<u>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ</u>	
<u>ДОСВІДУ УЧАСТІ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ.....</u>	<u>134</u>
<u>Ольга Яцюк</u>	
<u>СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ</u>	
<u>ОСВІТИ.....</u>	<u>133</u>
<u>СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМКОМ 3. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ</u>	
<u>ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ/SECTION BY THEMATIC AREA 3.</u>	
<u>ENSURING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION</u>	<u>140</u>
<u>Наталія Андрущенко</u>	
<u>ВЗАЄМОДІЯ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ</u>	
<u>ЯК МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>140</u>
<u>Анастасія Божаківська, Ростислав Руденський</u>	
<u>ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ</u>	
<u>ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ</u>	
<u>ОСВІТИ.....</u>	<u>142</u>

<u>Ольга Василяк</u> <u>ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ</u> <u>ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....</u>	<u>145</u>
<u>Ольга Главацька</u> <u>ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО</u> <u>РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....</u>	<u>147</u>
<u>Анна Майборода, Ольга Главацька</u> <u>ВПРОВАДЖЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ</u> <u>ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ</u> <u>ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....</u>	<u>151</u>
<u>Оксана Орищак, Ольга Главацька</u> <u>МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ</u> <u>ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ФОНЕТИКО-</u> <u>ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....</u>	<u>153</u>
<u>Наталія Ратушняк</u> <u>ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ СО-ТЕАЧІНГ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....</u>	<u>156</u>
<u>Христина Рогачук, Ростислав Руденський</u> <u>ЛОГОПЕДИЧНІ ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ: СУТНІСТЬ</u> <u>ТА ВИДИ.....</u>	<u>159</u>
<u>Анжеліка Романишин</u> <u>СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА:</u> <u>УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ.....</u>	<u>161</u>
<u>Тетяна Стасюк, Антоніна Дем'янюк</u> <u>ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-</u> <u>ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ</u> <u>ЗДО.....</u>	<u>165</u>
<u>СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 4. МЕДІАОСВІТА ТА</u> <u>СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ</u> <u>ТРАНСФОРМАЦІЙ / SECTION ON THEMATIC AREA 4. MEDIA</u> <u>EDUCATION AND SOCIAL COMMUNICATIONS IN THE CONTEXT OF</u> <u>SOCIAL TRANSFORMATIONS.....</u>	<u>167</u>
<u>Юлія Боднарчук</u> <u>СТАНОВЛЕННЯ ПРИНЦИПУ «ВІЛЬНА НАУКА» У МІЖНАРОДНОМУ</u> <u>ПРОСТОРІ: ІСТОРИКО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ.....</u>	<u>167</u>
<u>Єлизавета Ковтонюк</u> <u>ДИЗАЙН – ЦЕ НЕ ДЛЯ КРАСИ: ЯК ЕСТЕТИКА ВПЛИВАЄ НА</u> <u>ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ - ПРИКЛАДИ ТОГО, ЯК ФОРМА ЗМІНЮЄ</u> <u>ФУНКЦІЮ, СПРИЙНЯТТЯ ТА РІШЕННЯ КОРИСТУВАЧА.....</u>	<u>171</u>
<u>Юлія Салюк</u> <u>КОЛИ ПЛАКАТ ЗМІНЮЄ ХІД ПОДІЙ: РОЛЬ ДИЗАЙНУ У ПРОТЕСТАХ І</u> <u>РЕВОЛЮЦІЯХ.....</u>	<u>174</u>
<u>Дар'я Сердюк</u> <u>КОЛІР – ЦЕ МОВА, ЯКОЮ МОВОЮ ГОВОРЮ Я?</u>	<u>177</u>

СЕКЦІЯ 5. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ / SECTION 5. INNOVATIVE APPROACHES TO PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION.....181

Оксана Башуцька, Надія Залужна
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....181

Оксана Башуцька, Софія Башуцька
ОСВІТНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ЗАРУБІЖНИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД.....184

Алла Бичок
РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ РІЗНИХ ПРИНЦИПІВ ТА КОМПОНЕНТІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА.....186

Ольга Главацька
ТЕХНОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....190

Володимир Горин
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФІНАНСОВОЇ БЕЗПЕКИ ІНДИВІДА.....194

Антоніна Дем'янюк
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....197

Світлана Іванова
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....200

Микола Кармаз
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗЕЙНІЙ СПРАВІ.....207

Тетяна Кізіма
ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ЯК СТВОРИТИ ВЛАСНИЙ СТАРТАП В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....209

Віталій Кімакович
ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....212

Юлія Ковцун
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ 5 КЛАСУ.....215

Віктор Колодюк, Антоніна Дем'янюк
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....219

Данило Копестинський
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....222

<u>Ірина Круп'як</u> <u>ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ</u> <u>ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>225</u>
<u>Наталія Лівіцька</u> <u>ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК</u> <u>ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....</u>	<u>227</u>
<u>Людмила Мацук</u> <u>СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ</u> <u>ГАЛУЗІ В США.....</u>	<u>231</u>
<u>Андрій Мушак</u> <u>ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ</u> <u>ВИКЛАДАННЯ ТЕОРІЇ АЛГОРИТМІВ ТА ПРОГРАМУВАННЯ.....</u>	<u>234</u>
<u>Андрій Мушак, Юрій Семененко, Надія Хома</u> <u>ПРОЕКТУВАННЯ СЕРЕДОВИЩА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ:</u> <u>ПОСЛУГОВУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЮ СТАТИСТИКОЮ.....</u>	<u>236</u>
<u>Валентин Погорелко, Антоніна Дем'янюк</u> <u>ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК</u> <u>ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І</u> <u>ПЕРСПЕКТИВ.....</u>	<u>238</u>
<u>Ірина Сидор, Павло Бруско</u> <u>ІНТЕГРАЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНУ ТА</u> <u>НЕПЕРЕРВНУ ОСВІТУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ І ІНСТРУМЕНТИ.....</u>	<u>240</u>
<u>Олена Сидорович</u> <u>УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ ПРОЄКТАМИ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ</u> <u>ЕКОСИСТЕМІ: ІНСТИТУЦІЙНА СИНЕРГІЯ НАУКИ ТА БІЗНЕСУ.....</u>	<u>244</u>
<u>Михайло Сорокопас, Ірина Білоус</u> <u>ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ В</u> <u>ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>247</u>
<u>Михайло Табака, Ірина Білоус</u> <u>ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО</u> <u>МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....</u>	<u>249</u>
<u>Андрій Федорович</u> <u>ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ</u> <u>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....</u>	<u>251</u>
<u>Anatoliy Sydorchuk</u> <u>FINANCIAL LITERACY IN THE CONTEXT OF DIGITAL</u> <u>TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION.....</u>	<u>254</u>
<u>Ірина Цідило, Христина Цідило</u> <u>ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ...256</u>	
<u>Володимир Чайка, Світлана Коваль</u> <u>ІНТЕГРАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ</u> <u>ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ</u> <u>ОСВІТИ.....</u>	<u>259</u>

<u>Олександр Шашкевич</u>	
<u>ЦИФРОВА ЕВОЛЮЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: ВІД</u>	
<u>ГЕЙМІФІКАЦІЇ ДО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..</u>	<u>262</u>
<u>Olena Petrushka</u>	
<u>THE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN VOCATIONAL</u>	
<u>EDUCATION.....</u>	<u>265</u>
<u>Раїса Шулигіна</u>	
<u>ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАУКОВО-</u>	
<u>ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ</u>	
<u>ГАЛУЗІ.....</u>	<u>267</u>
<u>Валентина Шиманська, Оксана Писарчук</u>	
<u>РОЛЬ ТЬЮТОРА У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ</u>	
<u>ТРАЄКТОРІЇ.....</u>	<u>271</u>
<u>Iryna Bilous</u>	
<u>INNOVATIVE EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN VOCATIONAL</u>	
<u>EDUCATION: INDIVIDUAL AND GROUP LEARNING PROJECTS.....</u>	<u>275</u>
<u>Liu Li Jun</u>	
<u>PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCAL MUSIC TEACHERS IN THE</u>	
<u>CONTEXT OF LIFELONG LEARNING: THEORETICAL CONNOTATIONS,</u>	
<u>CORE CHARACTERISTICS AND THEORETICAL FOUNDATIONS.....</u>	<u>278</u>
<u>Liao Rongrong, Nataliia Livitska</u>	
<u>THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENT ENGAGEMENT AND</u>	
<u>MOTIVATION.....</u>	<u>282</u>
<u>Xu Pengfei, Antonina Demianiuk</u>	
<u>THE ROLE OF DIGITAL TOOLS IN ENHANCING LEARNING OUTCOMES</u>	
<u>IN HIGHER EDUCATION.....</u>	<u>284</u>
<u>Олена Василевич</u>	
<u>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ</u>	
<u>ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</u>	<u>286</u>
<u>Едуард Маляр, Неля Маляр, Лілія Попович, Анжеліка Федорак</u>	
<u>ПСИХОЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ТРЕНЕРА ПІД ЧАС ЗМАГАНЬ: ВИКЛИКИ</u>	
<u>ТА МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЯЦІЇ.....</u>	<u>289</u>
<u>Ростислав Смрщок, Назар Олійник</u>	
<u>ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ МЕДИЦИНИ В УКРАЇНІ: ВІД</u>	
<u>ЛОКАЛЬНИХ ПРАКТИК ДО ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАУКОВИЙ</u>	
<u>ПРОСТІР.....</u>	<u>292</u>
<u>Марія Гаврон</u>	
<u>МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ</u>	
<u>ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....</u>	<u>295</u>
<u>Максим БОГУШ</u>	
<u>МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У</u>	
<u>СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА».....</u>	<u>298</u>

**СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 1
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН: НОВІ МОДЕЛІ
І ТЕХНОЛОГІЇ**

**SECTION ON THEMATIC AREA 1
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT
OF CHANGE: NEW MODELS AND TECHNOLOGIES**

Ірина Білоус,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

**ЦИФРОВА СТРАТЕГІЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ПРОЄКТНІ ПІДХОДИ ДО
ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ОСВІТНІХ І НАУКОВИХ РІШЕНЬ**

Цифрова трансформація вищої освіти сьогодні розглядається як один із ключових чинників її конкурентоздатності та стійкості до кризових викликів. У Концепції розвитку цифрових компетентностей громадян України (2021) наголошено, що вища освіта має забезпечити формування цифрових умінь усіх учасників освітнього процесу, а заклади освіти – діяти як осередки цифрової культури та інноваційної діяльності [2]. Паралельно проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, представлений МОН України, акцентує необхідність цілісних цифрових стратегій закладів освіти, що охоплюють управління, освітній процес і наукову діяльність [3]. Аналіз досліджень О. Дущенко [1], С. Гринюк і І. Зайцевої [4], В. Кременя та ін. [6] показує, що цифровізація часто реалізується фрагментарно: окремі платформи та сервіси не інтегровані в єдину стратегію розвитку ЗВО, а дистанційні освітні й наукові послуги не розглядаються як цілісний проєктний портфель. Як бачимо, постає потреба в такій моделі цифрової стратегії, яка поєднує управлінський, освітній і науковий виміри на основі проєктної діяльності та сучасних технологій дистанційних сервісів.

Спираючись на згадані джерела, цифрову стратегію закладу вищої освіти пропонуємо розуміти як довгостроковий програмний документ, що визначає бачення, цілі, проєктний портфель і показники ефективності цифрової трансформації ЗВО в трьох взаємопов'язаних вимірах: управлінському, освітньому та науковому. На нашу думку, ключовим принципом такої стратегії має бути проєктність: перехід від разових ініціатив до системи взаємопов'язаних проєктів і програм, керованих єдиним офісом цифрової трансформації.

По-перше, результати досліджень О. Дущенко [1] і В. Кременя з колегами [6] свідчать, що ефективна цифровізація можлива лише за умови цілісної цифрової екосистеми, яка передбачає інтеграцію ІКТ-інфраструктури, платформ дистанційного навчання, електронного документообігу та аналітичних сервісів. Таким чином, цифрова стратегія ЗВО має включати проєкти з модернізації

мережевої інфраструктури, впровадження єдиної LMS, розвитку електронних кабінетів здобувачів і викладачів, створення інституційного репозитарію, системи аналітики освітніх даних тощо.

По-друге, особливе місце посідає проектування дистанційних освітніх і наукових послуг. Дослідження С. Гринюк та І. Зайцевої показують, що цифровізація освітнього процесу у вищій школі стає визначальним чинником її розвитку саме тоді, коли цифрові сервіси підтримують гнучкі, змішані й дистанційні формати навчання, а не дублюють традиційні лекції [4]. У цьому контексті цифрова стратегія має передбачати:

- розроблення проєктів онлайн-курсів і мікрокурсів, які інтегруються в освітні програми ЗВО;
- створення віртуальних наукових семінарів, вебінарів, літніх шкіл у дистанційному форматі;
- впровадження сервісів електронного супроводу наукових досліджень (електронні журнали, системи менеджменту бібліографії, онлайн-консультації наукових керівників, віртуальні наукові спільноти).

По-третє, важливим елементом цифрової стратегії є розвиток цифрових і проєктних компетентностей усіх учасників освітнього процесу. У Концепції розвитку цифрових компетентностей визначено рамку цифрових умінь для громадян, педагогів та керівників освіти [2]. На нашу думку, ЗВО доцільно доповнити її внутрішньою «матрицею компетентностей» для своїх працівників і здобувачів, у якій цифрові навички безпосередньо пов'язуються з участю у проєктній діяльності: від участі у студентських цифрових проєктах до координації міжкафедральних проєктів цифрової трансформації університету.

По-четверте, курс «Проєктна діяльність в закладах освіти» у ЗВО може стати інструментом «залученої цифрової трансформації». Як показують міжнародні дослідження проєктного навчання у вищій освіті [7], студентоцентричні проєкти в цифровому середовищі не лише розвивають професійні компетентності, а й сприяють спільному проектуванню змін в університеті. Як бачимо, у рамках навчальних дисциплін студенти можуть розробляти реальні мікропроєкти для цифрової стратегії ЗВО: чат-боти для абітурієнтів, інтерактивні онлайн-модулі для змішаного навчання, цифрові карти сервісів університету, прототипи платформ для проведення дистанційних наукових конференцій тощо.

По-п'яте, реалізація цифрової стратегії потребує зрілого проєктного управління. Узагальнення висновків українських дослідників цифровізації освіти [5; 6] дозволяє виокремити типові ризики: нерівний доступ до техніки та інтернету, перевантаження викладачів, фрагментарність ІКТ-рішень, загрози академічній доброчесності. Отже, портфель цифрових проєктів ЗВО має включати інструменти управління ризиками, систему моніторингу якості дистанційних освітніх і наукових послуг, внутрішні регламенти щодо захисту даних, авторського права, академічної доброчесності.

Таким чином, цифрова стратегія закладу вищої освіти має спиратися на проєктні підходи, що забезпечують цілісність і керованість процесу цифрової

трансформації, а також інтеграцію дистанційних освітніх і наукових рішень у загальну політику розвитку ЗВО. На нашу думку, поєднання системної цифрової стратегії з освітніми курсами проєктного спрямування створює умови для формування в ЗВО внутрішньої проєктно-орієнтованої культури, у якій студенти, викладачі й адміністрація спільно конструюють цифрову екосистему університету. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності таких моделей на прикладі конкретних ЗВО, а також з розробленням індикаторів якості цифрових освітніх і наукових послуг у контексті європейських підходів до якості вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Дущенко, О. (2021). Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*, 28(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>

2. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321> (дата звернення: 25.11.2025).

3. Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. МОН України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 25.11.2025).

4. Гринюк С., Зайцева І. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі як визначальний чинник її розвитку. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2022. № 2(133). С. 131–137. URL: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.2.17>

5. Корнят В., Романишин Ю., Голярдик Н. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Innovatsiina pedahohika*. 2022. Вур. 53(1). С. 155–159. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.30>

6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : наукова доповідь загальним зборам НАПН України, 18-19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–49. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

7. Žerovnik A., Šerbec N. I. Project-based learning in higher education. In: Vaz de Carvalho C., Bauters M. (eds.). *Technology Supported Active Learning: Student-Centered Approaches*. Singapore : Springer, 2021. P. 31–57. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-16-2082-9_3

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Олесь Коцюрuba,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет

СУТНІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНКИ-КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасні зміни в освітній сфері актуалізують потребу у високому рівні професійної компетентності керівників закладів освіти, значну частину яких становлять жінки. Ефективність управління освітнім закладом значною мірою залежить від сформованості комунікативного потенціалу його очільника, який є основним чинником продуктивної взаємодії з педагогами, здобувачами освіти, батьками та стейкхолдерами. Жінки-керівниці зазвичай демонструють високу соціальну чутливість, емпатію, гнучкість і толерантність під час комунікації, це сприяє позитивному психологічному клімату в освітньому середовищі та розвитку партнерської моделі управління.

У контексті сучасних викликів особливо значущим є вивчення сутнісних характеристик комунікативного потенціалу жінки-керівниці як інтегрованої професійно-особистісної якості, а саме її вербальних, невербальних, емоційно-комунікативних та організаційних вмінь, що забезпечують ефективність управлінської взаємодії й освітнього процесу та формування й розвиток лідерських компетентностей [4].

Глибше розуміння комунікативного потенціалу жінки-керівниці дає можливість організувати підготовку управлінських кадрів, переглянути комунікативні стратегії та сприяти формуванню ефективної управлінської культури.

Проблематика комунікативної активності та здібностей широко розглядається в сучасних гуманітарних дослідженнях. У наукових працях подається різне трактування структури, функцій та умов розвитку комунікативних здібностей, зокрема їхнього впливу на професійне становлення особистості [2]. Питання професійного спілкування та особливостей комунікації у сфері управління висвітлюються також у працях, присвячених етиці ділової взаємодії, комунікативним технологіям і культурі спілкування [3].

Комунікативні здібності керівника визначаються як інтегральна система психологічних характеристик, умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу. До їх складу входять уміння чітко формулювати думку, переконливо висловлювати позицію, активно слухати, створювати сприятливий емоційний клімат, конструктивно впливати на співрозмовників, вирішувати конфлікти та підтримувати партнерські стосунки [3].

Основою цих здібностей є так зване комунікативне ядро керівника – система властивостей інтелектуальної, емоційної, моральної та вольової сфер, які визначають стиль і результативність професійної взаємодії [4].

Водночас у суспільстві досі існують гендерні стереотипи, що впливають на оцінювання управлінської компетентності жінок. Серед найпоширеніших – уявлення про їх орієнтованість переважно на виконавські функції, залежність від думки групи і недостатній рівень автономності. Такі упередження спотворюють об'єктивність оцінювання професійної діяльності жінок та підкреслюють важливість урахування гендерного чинника в дослідженні управлінських стилів [1].

Психологічні особливості жінок безпосередньо впливають на їхні комунікативні характеристики. Жінки-керівниці зазвичай вважають найбільш значущою якістю «гнучкість у стосунках», тоді як «комунікативну врівноваженість» оцінюють як менш важливу. Це пояснюється їхньою орієнтацією на міжособистісні взаємини та високою здатністю до емоційного розуміння інших [4].

У професійній діяльності комунікабельність жінки-керівниці проявляється у здатності легко встановлювати контакти, підтримувати спілкування та демонструвати товариськуність. Для жінок характерні уважність до співрозмовників, готовність до співпраці, підвищена емоційна чутливість, доброзичливість та схильність до експресивності. Водночас вони можуть виявляти більшу тривожність і залежність від оцінок оточення, але компенсують це високою стресостійкістю та індивідуальним підходом до працівників [3].

Структура комунікативного ядра жінки-керівниці включає такі риси, як порядність, повага до людей, колегіальність, гнучкість, відповідальність, товариськуність, доброзичливість, толерантність і здатність стимулювати ініціативу працівників. Усі ці характеристики визначають стиль управління, сприяють ефективній взаємодії та дозволяють формувати позитивний психологічний клімат у колективі [4].

Жінки-керівниці з розвиненим комунікативним потенціалом володіють широким спектром стратегій взаємодії та здатні ефективно працювати з різними групами учасників освітнього процесу. Для цього вони мають розуміти специфіку соціальних груп, їхні інтереси, ціннісні орієнтації та психологічні особливості. На ефективність спілкування впливають природні здібності, рівень активності, ділова енергія, готовність до домінування чи співпраці, а також здатність адаптувати поведінку в умовах конфліктів чи стресових ситуацій [5].

Отже, комунікативний потенціал жінки-керівника є комплексною характеристикою, що об'єднує вербальні та невербальні вміння, психологічну чутливість, гнучкість, уміння аналізувати поведінку працівників і враховувати особливості колективу. До домінуючих складових цього феномена належать психологічний такт, суспільна активність, критичність, вимогливість і здатність до стратегічної взаємодії, які визначають стиль лідерства та ефективність управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Берд Мері. Книга Жінки та влада. Маніфест. Перекладач Юлія Криваль. Видавництво : Creative Women Publishing, 2024. 128 с.
2. Бистрицький Є., Зимовець Р., Пролеєв С. Комунікація і культура в глобальному світі. К. : Дух і літера, 2020. 416 с.

3. Етика ділового спілкування / Гриценко Т.Б. та ін. К. : Центр учбової літератури, 2021. 344 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації. К. : Книги – ХХІ», 2010. 528 с.
5. Холод О. Комунікаційні технології. К. : Центр учбової літератури, 2023. 212 с.

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Остап Коцюрuba,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Стрімкі зміни, що відбуваються в системі освіти, зумовлюють зростання вимог до професійної діяльності керівника закладу, адже саме він відіграє провідну роль у забезпеченні якості освітнього процесу, формуванні оптимального організаційного середовища та розвитку педагогічного персоналу. У такому контексті особливого значення набуває вміння керівника здійснювати саморегуляцію, самоорганізацію та свідомо планувати власну професійну діяльність – вміння, що об'єднуються у сфері самоменеджменту. Теоретичні засади самоменеджменту окреслюють спектр стратегій, технологій і методів, які допомагають керівникові раціонально використовувати власні ресурси, підвищувати результативність управлінських дій, підтримувати емоційну стабільність і забезпечувати сталість професійного зростання. Для управлінця в освіті володіння такими інструментами є не лише передумовою особистої ефективності, а й одним із ключових факторів успішності всього закладу. Отже, дослідження теоретичних концепцій самоменеджменту є важливим кроком до осмислення сучасних управлінських практик і відповідає поточним потребам освітньої галузі.

Професійна діяльність керівника в умовах сучасної освіти характеризується високою інтенсивністю, постійною зміною завдань і складністю управлінських процесів. Результативність його роботи залежить не лише від володіння управлінськими та педагогічними компетентностями, а й від здатності грамотно організувати власну діяльність, ефективно розподіляти час, протидіяти стресовим впливам та забезпечувати безперервний особистісний і професійний саморозвиток. Саме тому самоменеджмент стає однією з базових складових успішної управлінської діяльності [1].

Проблематика самоменеджменту керівника розкривається у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких В. Андрущенко, Л. Даниленко, Н. Коломінський, Л. Карамушка, О. Шиян, П. Друкер, Д. Нортон, Л. Зайберт, Г. Кунц та ін. Дослідники аналізують психологічні, організаційні й управлінські механізми діяльності керівника, розглядають самоменеджмент як інструмент особистісного лідерства, підвищення результативності, формування стратегічного мислення та розвитку професійної особистості.

У наукових джерелах самоменеджмент керівника тлумачиться як багатокомпонентна система підходів, методів і технологій саморегуляції, спрямованих на оптимізацію його професійних і особистісних ресурсів, підвищення якості управління та створення сприятливих умов для розвитку

педагогічного колективу. У сучасній науці цей феномен охоплює не лише планування роботи чи розподіл часу, а й емоційно-вольові, когнітивні та комунікативні аспекти управлінської діяльності [3; 6].

Науковці виділяють кілька базових теоретичних підходів до розуміння самоменеджменту, які можуть бути успішно застосовані керівником закладу освіти [4; 5; 7]:

1. *Психологічний підхід*. Зосереджується на вивченні механізмів саморегуляції, мотивації, контролю емоцій та поведінкових реакцій керівника. В його основі – концепції самоконтролю, емоційного інтелекту та когнітивної регуляції. Психологічний аспект самоменеджменту включає розвиток здатності до рефлексії, усвідомлення власних дій, уміння управляти емоціями, формувати стійкість до стресу та підтримувати високу внутрішню мотивацію.

2. *Менеджерський підхід*. Тракує самоменеджмент як систему навичок і стратегій, спрямованих на організацію, планування та контроль власної діяльності. У цьому контексті керівник виступає координатором, який визначає пріоритети, структурує завдання, делегує функції, оптимізує робочий час та контролює ефективність управлінських процесів. Підхід підкреслює важливість системності, стратегічності та раціонального використання ресурсів.

3. *Праксеологічний підхід*. Підходить до самоменеджменту як до процесу пошуку найефективніших способів діяльності. Він орієнтує керівника на використання оптимальних алгоритмів, які дозволяють досягати високих результатів за мінімальних витрат часу, сил та ресурсів. Центральним є аналіз діяльності, постійне вдосконалення методів роботи, запобігання повторенню неефективних рішень.

4. *Акмеологічний підхід*. Розглядає самоменеджмент як шлях досягнення найвищих рівнів професійної майстерності та особистісного розвитку. У цьому підході значущими є планування власної траєкторії зростання, розвиток управлінських компетентностей та безперервне самовдосконалення. Особливої уваги надають рефлексії, самооцінці та здатності визначати довгострокові професійні цілі.

5. *Системно-синергетичний підхід*. Інтерпретує самоменеджмент як результат взаємодії внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціальних, організаційних) чинників, що впливають на здатність керівника адаптуватися до динамічних умов освітнього середовища. Тут самоменеджмент пов'язаний із умінням управляти складними процесами в колективі, ефективно співпрацювати з різними освітніми структурами та реагувати на нормативні й соціальні зміни.

Сучасні дослідження засвідчують, що високий рівень самоменеджменту керівника позитивно впливає на:

- результативність управління педагогічним колективом;
- якість управлінських рішень;
- професійну мотивацію працівників;
- здатність до інноваційної діяльності;
- психологічну стійкість у проблемних та кризових ситуаціях [2; 6].

Отже, узагальнення теоретичних підходів демонструє, що ефективність професійної діяльності керівника закладу освіти ґрунтується на поєднанні психологічних, праксеологічних, менеджерських, акмеологічних і системно-синергетичних засад.

Самоменеджмент виступає ключовим інструментом управління, який сприяє розвитку його професійного та особистісного потенціалу, підвищенню якості управління й адаптації до сучасних умов освітнього простору. Комплексне застосування цих підходів забезпечує високу стійкість та результативність керівника у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Антоненко Л.А. Самоменеджмент керівника як сучасний метод поліпшення організації його праці. URL: http://www.rusnauka.com/25_PNR_2013/Economics/5_144072.doc.htm
2. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу закладу загальної середньої освіти. Тернопіль : Крок, 2021. 380 с.
3. Бондар В. І. Управління закладом освіти в умовах змін: теорія і практика. Київ : Логос, 2020. 312 с.
4. Єльнікова Г. В. Сучасний керівник закладу освіти: управлінська компетентність. К. : Педагогічна думка, 2021. 296 с.
5. Лугова В. М., Голубєв С. М. Основи самоменеджменту та лідерства : навч. посіб. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 212 с.
6. Самоменеджмент: навчальний посібник / С.К. Василик, О.В. Майстренко, К.Р. Немашкало та ін. Харків : ХНЕУ імені С. Кузнеця, 2020. 150 с.
7. Селютін В. М. Самоменеджмент : навч. посіб. Харків : ХДУХТ, 2017. 206 с.

Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

Анна Книш,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЦИФРОВУ ЕПОХУ

В сучасних умовах стрімкої цифровізації освітнього простору стратегічні напрями розвитку дистанційного навчання в закладах вищої освіти визначаються інтеграцією інноваційних технологічних рішень, інтелектуальних систем підтримки освітнього процесу та формуванням комплексних цифрових екосистем, здатних забезпечувати персоналізовані та адаптивні форми взаємодії зі здобувачами. Вектор трансформацій спрямований на розбудову цілісного цифрового середовища, яке об'єднує технологічні, педагогічні, організаційні та комунікативні компоненти, забезпечуючи якісний доступ до освіти та високий рівень академічної підтримки незалежно від часу й місця здійснення навчальної діяльності. Вибудова ефективної організації дистанційного освітнього процесу передбачає вдосконалене застосування платформ управління навчанням (Moodle, Canvas, Brightspace тощо), які виступають ядром цифрового середовища, забезпечуючи структуроване подання навчального контенту, інтерактивні можливості взаємодії учасників освітнього процесу, автоматизовані системи контролю знань та можливості для побудови індивідуальних навчальних траєкторій. Інтелектуальні модулі адаптації навчальних маршрутів, рекомендаційні алгоритми та автоматизовані інструменти оцінювання відкривають можливості для реалізації гнучких і персоналізованих форматів освіти, спрямованих на посилення автономії здобувачів і підвищення ефективності засвоєння матеріалу [1, с. 47–48].

Важливою складовою розвитку дистанційного навчання є впровадження мультимедійних та імерсивних технологій: інтерактивних симуляцій, AR/VR-середовищ, віртуальних лабораторій, цифрових кейсів і практикоорієнтованих модулів. Такі інструменти забезпечують поглиблене практичне навчання, моделюють реальні професійні ситуації та сприяють формуванню компетентностей, затребуваних сучасним ринком праці. Невід'ємною передумовою ефективної організації дистанційного навчання є розвиток систем освітньої аналітики, які дозволяють здійснювати комплексний моніторинг навчальної активності, успішності, динаміки засвоєння матеріалу та залученості здобувачів. Інструменти Learning Analytics та Predictive Analytics забезпечують раннє виявлення ризиків академічного відставання, прогнозування результатів навчання та підтримку прийняття управлінських рішень на рівні кафедри, факультету або адміністрації закладу. Такий підхід сприяє проактивній підтримці здобувачів та оптимізації освітньої взаємодії.

В цифрову епоху важливою домінантою трансформації дистанційних форматів навчання також стає інтеграція штучного інтелекту, який виконує функції персоналізації, автоматизації та інтелектуальної підтримки всіх елементів освітнього процесу. Адаптивні алгоритми AI здатні аналізувати прогалини у знаннях, підбирати індивідуальні навчальні ресурси, регулювати складність і темп опрацювання навчального матеріалу. Крім того, AI-помічники та чат-боти забезпечують миттєву консультативну підтримку, сприяють своєчасному отриманню інформації, допомагають у плануванні навчальної діяльності та формують безперервний комунікаційний супровід здобувачів [2].

Доцільно зазначити, що з метою оптимізації дистанційного навчання в контексті реалізації його організаційних засад важливо передбачати створення в ЗВО спеціалізованих структурних одиниць – Центрів дистанційної освіти, методичних відділів, підрозділів технічної підтримки, які забезпечують координацію процесів проєктування, впровадження та супроводу дистанційних курсів. Розроблення нормативно-правової бази, внутрішніх регламентів, політик академічної доброчесності та безпеки даних становить фундамент для стабільної та якісної реалізації дистанційного навчання, забезпечуючи прозорість організаційних процесів і підзвітність учасників освітнього середовища. Функціонування дистанційної освіти неможливе без розвиненої соціально-комунікативної складової, яка підтримує мотивацію, взаємодію та психологічний комфорт здобувачів. Організація онлайн-консультацій, групових обговорень, форумів, цифрових спільнот, наставницьких програм і систем регулярного зворотного зв'язку формує соціально насичене освітнє середовище, що забезпечує ефективне залучення здобувачів до освітнього процесу та сприяє розвитку навичок командної взаємодії в онлайн-просторі.

Перспективи розвитку дистанційного навчання також стосуються забезпечення технологічної доступності до освітніх ресурсів: адаптивними інтерфейсами, мобільними застосунками, можливістю офлайн-доступу до матеріалів, що дозволяє усунути цифрові бар'єри та створити рівні можливості для здобувачів незалежно від технічних або територіальних обмежень. Розширення цифрової інфраструктури, модернізація мережевих систем і впровадження хмарних сервісів формують технічну основу для стійкого функціонування онлайн-освіти.

Отже, розвиток та оптимізація дистанційного навчання в закладах вищої освіти в цифрову епоху передбачають комплексну модернізацію освітнього процесу в контексті технологічних, педагогічних та організаційних інновацій. Успішність цих трансформацій визначається здатністю закладів вищої освіти інтегрувати інтелектуальні технології, формувати адаптивні цифрові екосистеми та забезпечувати високий рівень підтримки здобувачів, що сприятиме підвищенню якості освіти та конкурентоспроможності академічного середовища в умовах глобальних цифрових змін.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. Ребухи Л.З. [Ребуха Л.З., Білоус І.І, Дем'янук А.В.,

Кричківська О.В., Савіцька В.В., Брик Р.С., Кавецький В.Є.]. Тернопіль, ЗУНУ. 2022. 143 с.

2. Проблеми і перспективи розвитку онлайн-освіти: монографія / за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, С. І. Котенка. Суми : Сумський державний університет, 2023. 125 с.

Назар Дуда,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Забезпечення якості загальної середньої освіти в сучасних умовах є одним із пріоритетних напрямів розвитку національної освітньої системи та потребує комплексного управлінського підходу, орієнтованого на поєднання внутрішніх і зовнішніх механізмів оцінювання. Аналіз сучасного стану управління системою забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні свідчить про наявність низки взаємопов'язаних проблем організаційного, методичного та соціального характеру. Зокрема, внутрішні системи забезпечення якості в багатьох закладах освіти характеризуються фрагментарністю впровадження процедур самооцінювання та внутрішнього аудиту, що ускладнює здійснення системного аналізу ефективності освітніх і управлінських процесів та знижує обґрунтованість управлінських рішень. Додатковими стримувальними чинниками виступають недостатній рівень цифровізації освітнього процесу та обмежена ресурсна база, що негативно впливає на впровадження сучасних методів навчання і управління [1; 2].

Суттєві проблеми спостерігаються і в площині педагогічної діяльності, зокрема у недостатньому рівні професійного розвитку педагогів, обмеженій інтеграції інноваційних освітніх технологій, неповному впровадженні компетентнісного підходу та принципів академічної доброчесності, що безпосередньо позначається на якості освітніх результатів [2]. Управлінські процеси в закладах загальної середньої освіти часто залишаються недостатньо відкритими, характеризуються обмеженим залученням учнів, батьків і громадськості до прийняття управлінських рішень, а також неповною реалізацією принципів демократичного й партнерського управління. Водночас актуальною проблемою є непослідовна адаптація освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів, у тому числі в умовах впровадження дистанційного та змішаного навчання, а також недостатня увага до формування безпечного й інклюзивного освітнього середовища [3].

На рівні зовнішнього забезпечення якості освіти виявляються проблеми недостатньої системності збору й аналізу даних, відсутності уніфікованих критеріїв оцінювання діяльності закладів освіти та формалізованого сприйняття процедур інституційного аудиту, що обмежує його потенціал як інструменту стратегічного розвитку. Крім того, ефективність зовнішніх механізмів знижується через недостатню підготовленість керівників і педагогів до використання результатів моніторингу та аудиту, а також через обмежену

інтеграцію кращих міжнародних практик у національну систему забезпечення якості освіти [1].

Перспективи подолання зазначених проблем пов'язані з реалізацією комплексного підходу до управління системою забезпечення якості загальної середньої освіти. Пріоритетними напрямками виступають посилення системності внутрішньої оцінки шляхом впровадження структурованих процедур самооцінювання та внутрішнього аудиту, активна цифровізація освітніх процесів і модернізація ресурсної бази, системний професійний розвиток педагогів на засадах компетентнісного підходу та академічної доброчесності. Важливого значення набуває вдосконалення управлінських процесів через підвищення відкритості діяльності закладів освіти, розвиток демократичних і партнерських форм управління, а також адаптація освітнього процесу до індивідуальних освітніх потреб учнів. На рівні зовнішнього забезпечення якості освіти доцільним є вдосконалення процедур моніторингу й інституційного аудиту, запровадження єдиних критеріїв оцінювання та інтеграція міжнародних стандартів і кращих світових практик. Таким чином, забезпечення якості загальної середньої освіти потребує узгодженої взаємодії внутрішніх і зовнішніх механізмів оцінювання, розвитку управлінської спроможності закладів освіти, цифрової трансформації та формування інклюзивного, відкритого й демократичного освітнього середовища, що створює передумови для підвищення якості освітніх результатів і суспільної довіри до системи освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Алексеева С. Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1.* Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. С. 359–372.
2. Анісімов В. Проблеми та перспективи впровадження механізмів моніторингу якості освіти на рівні закладу загальної середньої освіти в Україні. *Підприємництво та інновації.* 2025. №36. С. 65–70.
3. Гречаник О. Є., Григораш В. В. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти: монографія. Харків : Основа. 2019.

Ганна Зварич,
доктор філософії (PhD),
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Сергій Дмитерко,
магістр кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДУХОВНОСТІ, ЦІННОСТЕЙ І ЛІДЕРСЬКОГО СЛУЖІННЯ

Одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні є інтеграція національної освіти в європейський освітній простір та орієнтація на європейські стандарти якості освіти. Сьогодні галузь освіти України перебуває в стані постійних змін, що зумовлено глобальними процесами і різними суспільними викликами. Цифровізація в освіті, динамічні суспільні трансформації, зміна соціальних норм, війна – усе це і багато інших чинників вимагає іншої ролі управління. Основним завданням керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) у нинішню пору є ціннісно-гуманістичне спрямування, яке має вийти за межі адміністративних послуг. Лідерські практики, цінності, духовність через інтеграцію інновацій дозволить забезпечити ефективність, стійкість та внутрішню резильєнтність закладу. Процес прийняття управлінських рішень пов'язаний з вибором альтернативи, за яким обов'язково стоїть соціальна і моральна відповідальність керівника. Для впровадження інноваційних процесів в освітньому закладі, які охоплюватимуть технологічні рішення і сучасні моделі управління, потрібно змінити управлінську культуру. Усі учасники освітнього процесу мають бути готовими до відкритості, експериментів та постійного навчання.

У Законі України «Про освіту» визначено що «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [1].

Ефективності підсилення місії закладу освіти інновації слугують тоді, коли враховують ціннісну спрямованість усієї освітньої спільноти та відповідають формуванню і культивуванню загальних цінностей, оптимальних для стратегії розвитку закладу. «Сучасний освітній простір закладу ЗЗСО потребує чітких ціннісних орієнтирів, ефективного управління цінностями, формування якісних

міжособистісних комунікацій. В основі успішного управління лежать довіра, відповідальність, партнерство, солідарність і культура взаємоповаги» [3]. «Педагогіка партнерства – це система взаємин між усіма учасниками освітнього процесу (учителями, учнями та батьками), що ґрунтується на принципах взаємоповаги, довіри, співпраці та рівноправності» [2].

ЗЗСО може сформувати позитивний психологічний клімат, забезпечити цілісність педагогічної команди тоді, коли вибудує управлінські рішення на ціннісній основі. «Ця модель спрямована на створення демократичного освітнього середовища, де кожен учень сприймається як активний учасник, а не пасивний об'єкт навчання. Це ключовий компонент концепції Нової української школи» [4].

Серед пріоритетних напрямів роботи керівника у ціннісній стратегії управління має бути формування духовних цінностей особистості: формування високого рівня свідомості і відповідальності за майбутнє не лише тих, хто навчається, а й тих, хто навчає і забезпечує освітній процес. Керівник створює середовище, у якому кожен учасник освітнього процесу має можливість вільного розвитку й взаємодії, а духовність розглядається як внутрішня сила освітнього середовища, що сприяє подоланню стресів, формуванню моральної стійкості, стресостійкості й збереженню гідності кожної особи. Особливо важливо це сьогодні, в умовах правового режиму воєнного стану, різних суспільних потрясінь. Культивування і використання загальних цінностей у кадровій політиці сприяє інтеграції всіх категорій працівників на основі прихильності стратегії, правил і норм закладу освіти. «Сьогодні вимагає від закладу освіти та сучасного педагога креативності, багатогранності, неординарності у щоденній діяльності задля досягнення мети» [4].

«Духовний компонент виявляється у створенні атмосфери довіри, осмислення, взаємної підтримки, а також у розвитку внутрішньої свободи та етичної відповідальності всіх учасників освітнього процесу» [3].

Основною цінністю закладів освіти є люди, які у творчому процесі свого власного росту і розвитку забезпечують ефективність діяльності. Саме тому управлінська парадигма керівника переходить від командних і авторитарних стилів до лідерства служіння, яке передбачає турботу про інших, вміння надихати, відкритість, гуманність і готовність брати відповідальність.

Управління ЗЗСО – це інтеграційне управління, яке скероване на формування морально-етичних і соціальних ціннісних орієнтацій на засадах цінностей українського народу, що повинно стати основою формування корпоративної філософії діяльності кожного закладу освіти як суспільної організації. Інновації слугуватимуть не лише модернізації освітніх процесів, але й підсилять місію закладу освіти. Кожен випускник буде нести ці цінності у світ і поширювати їх у суспільстві, що і забезпечуватиме той соціальний ефект у контексті формування майбутньої нації, який буде проявлений на економічному рівні розвитку держави.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>

3. Зварич Г. Управління цінностями закладу загальної середньої освіти як засадничий чинник підвищення ефективності його діяльності. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль 13-14 травня 2022 р.). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2022. С. 247–251.

4. Рябова З. В. Управління закладом освіти як проєктно-орієнтованою організацією. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (м. Тернопіль, 18–19 травня 2019 р.). Тернопіль : Крок, 2019. С. 316–321. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15556>

Оксана Кричківська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ВИКЛИКИ, РИЗИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ

Сучасні процеси цифрової трансформації істотно змінюють підходи до організації та управління закладами освіти, висуваючи нові вимоги до керівників та управлінських команд. Стратегічне управління стає ключовим механізмом забезпечення успішності освітньої установи, оскільки дозволяє не лише реагувати на зміни, а й проєктувати розвиток, враховуючи технологічні тенденції, нормативні нововведення та очікування здобувачів освіти.

Питання цифрової трансформації освіти та розвитку управлінських компетентностей керівників закладів освіти досліджували численні вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, науковець О. Засімович [1] аналізує сутність цифрової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах неформальної освіти, підкреслюючи роль стратегічного планування та розвитку цифрової культури. Дослідник С. Толочко [2] зосереджується на формуванні цифрової компетентності педагогів у контексті цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання, наголошуючи на необхідності технологічної готовності колективу. Науковець Д. Косюхно [3] досліджує цифрову трансформацію сучасної освіти, приділяючи увагу розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності учнів і педагогів. Сучасні дослідники-науковці Германсон, Кравченко та Г. Рябова [4] пропонують моделі кваліметричного оцінювання цифрової культури керівників шкіл, а О. Подденежний [5] розглядає управлінські аспекти цифрової трансформації освітніх установ у науковому дискурсі. Науковці М. Дергалюк та А. Мельниченко [6] аналізують управлінські виміри цифровізації в контексті регіонального розвитку, тоді як О. Гриценчук [7] досліджує міжнародні практики цифрового менеджменту і лідерства в освіті. Вчені Топольник та А. Цзянь [8] концентрують увагу на використанні цифрових технологій для формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів. Загалом зазначені дослідження підтверджують, що цифрова трансформація потребує комплексного підходу, поєднання педагогічної доцільності та технологічних інновацій, а керівник закладу освіти є ключовим фактором її успішного впровадження.

Одним із найважливіших викликів цифровізації є необхідність формування цифрової компетентності усіх учасників освітнього процесу. Керівник закладу освіти має забезпечити належний рівень технологічної готовності колективу, створити умови для розвитку цифрової культури та безпечного освітнього середовища. Це потребує стратегічного планування, інвестицій у технічну інфраструктуру, вибору оптимальних цифрових платформ і ресурсів.

Водночас цифрова трансформація несе й ризики: інформаційна безпека, нерівний доступ до цифрових ресурсів, ризик поверхневого використання

технологій, що не сприяють розвитку критичного мислення й аналітичних умінь. Тому керівник закладу освіти має виконувати роль аналітика, оцінюючи доцільність та ефективність цифрових інструментів, а також передбачати можливі негативні наслідки їх упровадження.

Інноваційні рішення у сфері стратегічного управління передбачають використання цифрових інструментів моніторингу якості освіти, електронного документообігу, систем управління навчанням (LMS), а також аналітичних платформ, що дозволяють відстежувати навчальні результати, комунікацію в колективі та динаміку освітнього процесу. Важливою стає здатність керівника формувати цифрові освітні політики, які поєднують інновації з педагогічною доцільністю.

Цифрова трансформація вимагає нової управлінської культури, орієнтованої на гнучкість, відкритість до змін, командну роботу, розвиток лідерства та постійне професійне зростання педагогів. Ефективне стратегічне управління дозволяє закладу освіти стати конкурентоспроможним, інноваційним та здатним забезпечувати якісну освіту у швидкоплинному цифровому світі.

Отже, керівник закладу освіти виступає центральною фігурою у процесі цифрової трансформації. Його стратегічні рішення впливають на якість освітніх послуг, розвиток педагогічного колективу, інноваційний потенціал закладу та його здатність відповідати сучасним освітнім викликам. Саме тому удосконалення управлінських компетентностей керівників у сфері цифрового менеджменту є одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Засімович О. І. Сутність поняття «цифрова компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах неформальної освіти». *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 4(205). С. 65–69. URI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-65-69](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-65-69)
2. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 13(169). С. 28–35. URI: <https://visnyk.chnpu.edu.ua>
3. Косюхно, Д. Цифрова трансформація сучасної освіти: розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та цифрових компетентностей педагогів. *Молодь і ринок*. 2025. № 9/241. URI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.342320>
4. Германсон, Г. О., Кравченко, Г. Ю., Рябова, З. В. Кваліметричне моделювання цифрової культури керівників закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4(223). С. 18–23. URI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-18-23](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-18-23)
5. Подденежний, О. Управління цифровою трансформацією освіти: сучасний науковий дискурс. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки*. 2021. URI: <https://spne.ukma.edu.ua>
6. Гриценчук, О. О. Digital management and digital leadership as modern trends of the development of the school leader digital competence. *Digital Competence*

of Teacher 2025: Shaping the Future of Education. ІЦО НАПН Україна, 2025. . 83–87. URI: <https://lib.iitta.gov.ua>

7. Дергалюк, М. О., Мельниченко, А. А. Управлінські виміри цифрової трансформації освіти в контексті формування потенціалу розвитку регіонів. *Наукові перспективи*. 2023. № 7(37). С. 222–233. URI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-7\(37\)-222-233](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-7(37)-222-233)

8. Топольник, Я., Цзянь, А. Роль цифрових технологій у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2(106). URI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(106\)2024.314961](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(106)2024.314961)

Дмитро Мазуренко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

УПРАВЛІНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах євроінтеграції, цифровізації, реформування та розширення автономії закладів вищої освіти, а також воєнного стану. У цих умовах зростає роль керівника ЗВО, від професійної діяльності якого залежить ефективність і стратегічний розвиток закладу. Управлінська діяльність керівника охоплює стратегічне управління, організацію освітнього процесу, управління ресурсами та прийняття рішень в умовах невизначеності, що визначає актуальність її всебічного дослідження.

Мета доповіді – окреслити сутність управлінської професійної діяльності керівника закладу вищої освіти.

Управлінська професійна діяльність керівника закладу вищої освіти є складним багатовимірним феноменом, що поєднує організаційні, педагогічні, соціально-психологічні та особистісно-професійні складники [2]. У сучасних умовах розвитку вищої освіти, зумовлених розширенням автономії ЗВО, цифровізацією освітнього простору, воєнним станом і загальною соціально-економічною невизначеністю, суттєво зростає роль керівника як ключового суб'єкта управління, відповідального за стабільне функціонування й стратегічний розвиток освітньої інституції.

У наукових дослідженнях управління розглядається як особливий вид соціальної діяльності, спрямований на впорядкування, координацію та розвиток складних соціальних систем. Зокрема, П. Друкер визначає управління як діяльність, що забезпечує перетворення неорганізованої сукупності людей на цілеспрямовану й ефективну спільноту [3]. У контексті освітньої сфери управління набуває специфічних рис, зумовлених гуманістичною спрямованістю освіти, домінуванням людського чинника та високою соціальною відповідальністю результатів управлінських рішень.

Управлінська професійна діяльність керівника ЗВО має цілеспрямований характер і спрямована на координацію діяльності всіх учасників освітнього процесу, забезпечення якості освітньої та наукової діяльності, розвиток кадрового потенціалу й формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Її кінцевою метою є не лише підтримання стабільного функціонування закладу, а й забезпечення його динамічного розвитку в умовах постійних змін [1].

Важливою характеристикою управлінської діяльності сучасного керівника є її здійснення в умовах невизначеності та підвищеного ризику. Як зазначає В. Гладкова, управлінська діяльність у сучасному освітньому середовищі

супроводжується дефіцитом або надлишком інформації, непередбачуваністю зовнішніх впливів і зростанням відповідальності за прийняті рішення, що зумовлює їх імовірнісний характер [2]. За таких умов від керівника вимагається здатність до стратегічного мислення, професійної мобільності, гнучкості та готовності брати на себе відповідальність.

Структурно управлінська професійна діяльність керівника ЗВО реалізується через систему базових управлінських функцій, до яких належать аналіз, планування, організація, мотивація та контроль. Сукупність цих функцій утворює цілісний управлінський цикл, що забезпечує узгодженість стратегічних і оперативних рішень та ефективність управлінського впливу [4].

Ефективність управлінської діяльності значною мірою визначається рівнем професійної компетентності керівника. У наукових дослідженнях професійна компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності результативно виконувати професійні функції в реальних умовах діяльності. Професіоналізм керівника закладу освіти поєднує сформовані професійні компетенції та особистісний потенціал подальшого професійного зростання [2]. У структурі компетентності керівника ЗВО виокремлюють управлінські, предметні та інноваційні складники, які забезпечують здатність до організації колективної діяльності, прийняття управлінських рішень і впровадження змін.

Таким чином, управлінська професійна діяльність керівника закладу вищої освіти є складним системним феноменом, що поєднує управлінські функції, професійну компетентність та особистісно-професійні якості керівника. В умовах автономії, цифровізації, воєнного стану та соціальної невизначеності ефективність управління значною мірою залежить від здатності керівника приймати обґрунтовані рішення, координувати діяльність учасників освітнього процесу та забезпечувати стратегічний розвиток закладу. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку управлінської професійної компетентності керівника закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Блохіна І. О. Морально-етична складова управлінської діяльності керівника ВНЗ. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 1. С. 57–60.
2. Гладкова В. М. Управлінська діяльність керівника закладу освіти в умовах невизначеності. *Імідж сучасного педагога*. 2023. Вип. 5(212). С. 38–46. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5\(212\)-38-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)-38-46) (дата звернення: 10.11.2025).
3. Друкер П. Ф. Ефективний керівник. Київ : КМ-БУКС, 2019. 288 с.
4. Кужда Т. І. Основи менеджменту для студентів спеціальності 275 «Транспортні технології» : курс лекцій. Тернопіль : ТНТУ імені І. Пулюя, 2017. 78 с.

Надія Молчанова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

УПРАВЛІНСЬКІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні відбувається в умовах посилення уваги до інклюзії як системної характеристики освітнього середовища, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей. Інклюзивна культура закладу дошкільної освіти формується не лише через педагогічні практики, а насамперед через управлінські рішення, які визначають ціннісні орієнтири, організаційні підходи та стиль взаємодії в колективі [1; 3].

У наукових дослідженнях інклюзивна культура трактується як інтегрована сукупність цінностей, норм і моделей поведінки, що підтримують прийняття різноманітності та забезпечують комфортну участь кожної дитини в освітньому процесі. Її розвиток потребує стратегічного управління, оскільки стихійне впровадження інклюзивних практик без чіткої управлінської позиції часто призводить до фрагментарності та формалізації інклюзії [2].

Ключову роль у формуванні інклюзивної культури відіграє керівник закладу дошкільної освіти, який виступає носієм інклюзивних цінностей і визначає пріоритети розвитку установи. Управлінські стратегії в цьому контексті розглядаються як система довгострокових рішень, спрямованих на інтеграцію інклюзивних принципів у місію, візію та стратегічні документи закладу. Саме на рівні управління закладаються умови для переходу від декларативного визнання інклюзії до її реального втілення в повсякденній практиці [3].

Однією з базових управлінських стратегій є стратегія ціннісного управління, яка передбачає формування спільного бачення інклюзії серед усіх учасників освітнього процесу. Реалізація цієї стратегії вимагає від адміністрації ЗДО послідовної підтримки інклюзивних ініціатив, відкритості до діалогу та готовності до зміни традиційних управлінських підходів. У такому середовищі інклюзія сприймається не як додаткове навантаження, а як природна складова професійної діяльності педагогів [1].

Важливе значення має стратегія розвитку професійної спільноти педагогічних працівників. Формування інклюзивної культури неможливе без згуртованого колективу, здатного до командної взаємодії та спільного розв'язання професійних завдань. Управлінські рішення мають бути спрямовані на створення умов для міждисциплінарної співпраці, внутрішнього навчання, супервізії та професійної рефлексії, що сприяє підвищенню інклюзивної компетентності педагогів [2].

Окрему роль у розвитку інклюзивної культури відіграє стратегія партнерства з батьками, яка ґрунтується на принципах відкритості, довіри та спільної відповідальності за розвиток дитини. Залучення батьків до управлінських і освітніх процесів сприяє формуванню позитивного ставлення до інклюзії та підтримує її реалізацію поза межами закладу дошкільної освіти [3].

Системний розвиток інклюзивної культури передбачає також застосування стратегії управлінського моніторингу, що полягає у постійному аналізі стану освітнього середовища, професійних потреб педагогів та ефективності прийнятих управлінських рішень. Такий підхід дозволяє своєчасно коригувати напрями діяльності закладу та забезпечувати відповідність інклюзивних практик реальним потребам дітей [2].

Зарубіжні дослідження підтверджують, що ефективне управління інклюзивною культурою ґрунтується на поєднанні стратегічного лідерства, командної роботи та орієнтації на розвиток освітнього середовища як цілісної системи. У цьому контексті підкреслюється важливість створення умов, за яких інклюзія стає частиною організаційної культури закладу, а не окремим напрямом діяльності [4; 5].

Міжнародний досвід також засвідчує, що управлінські стратегії розвитку інклюзивної культури мають враховувати соціальний контекст, професійну автономію педагогів і необхідність постійного вдосконалення управлінських практик. Інклюзивна культура формується поступово, через системну підтримку змін і орієнтацію на рівність та справедливість в освіті [6; 7].

Отже, управлінські стратегії розвитку інклюзивної культури в закладі дошкільної освіти мають комплексний характер і передбачають ціннісне лідерство, розвиток професійної спільноти, партнерство з батьками та системний управлінський моніторинг. Саме послідовність і стратегічність управлінських дій забезпечують створення інклюзивного освітнього середовища, у якому кожна дитина отримує можливість повноцінного розвитку та соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Басенко Н. О., Царенюк О. М. Інклюзія в дошкільлі: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3. С. 34–41.
2. Грозаву Г. М. Педагогічні умови організації інклюзивного освітнього середовища. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1. С. 112–121.
3. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивна освіта: концептуальні засади: навч.-метод. посіб. Київ, 2019. 90 с.
4. Alotaibi M. S. Game-based learning in early childhood education: systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881.
5. Avdiu E., Bekteshi E., Xhaferi B. Game-based learning in inclusive classrooms: a case study in Upper Austria. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2022. Vol. 14(1). P. 45–57.

6. Joldasbaeva A. Enriching the vocabulary of preschool children through didactic games. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*. 2023. Vol. 5. P. 88–94.

7. Rubahova G. Didactical games for speech development for children with language disorders. *Education Research*. 2022. Vol. 5, No. 2. P. 45–52.

Олена Самойленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Юлія Новгородська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

УПРАВЛІНСЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Сучасні трансформації в українській системі освіти, зумовлені реформою НУШ, воєнним станом, цифровізацією та посиленням автономії закладів освіти, висувають нові вимоги до управлінської діяльності керівника. Одним із ключових чинників підвищення якості освіти є партнерська взаємодія учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків, громади, органів місцевого самоврядування. Від рівня організованості, прозорості та системності такої взаємодії значною мірою залежить якість освітнього процесу, сталість змін, а також психолого-педагогічний клімат у закладі освіти, що підкреслює саме аспект взаємодії в освітньому процесі та включає методи викладання, організацію навчання, вплив на розвиток особистості учня, і є більш вузькоспеціалізованим терміном для освітнього середовища. Управлінська функція керівника полягає не лише в адміністративному регулюванні, а й у створенні відповідних умов для співпраці, розвитку організаційної та корпоративної культури, формування командної роботи та спільної відповідальності [3; 6]. Це потребує переосмислення моделей управління і переходу від вертикальної схеми «керівник – виконавець» до горизонтальної моделі партнерства та мотивації.

Партнерська взаємодія закладу освіти ґрунтується на принципах суб'єктності, діалогічності, відкритості, добровільності та рівності сторін. У сучасних наукових дослідженнях (К. Блек-Хокінс, Г. Брянцева [1], М. Гагарін, Б. Грудинін, Епштейн Дж. [9], С. Коляденко, М. Маклафлін [10, с. 327–341], В. Мартинюк, О. Тадеуш та ін.) вона розглядається як механізм підвищення якості управлінських рішень, побудови спільної відповідальності, створення позитивного психолого-педагогічного клімату, розширення можливостей закладу освіти через ресурси громади, батьків, партнерських організацій [7].

Управлінський аспект партнерства передбачає здатність керівника ініціювати та координувати взаємодію на всіх рівнях: стратегічному, організаційному, комунікаційному та педагогічному. При цьому, із відповідних принципів менеджменту особливо вагомими є принцип залученості – визнання цінності думок кожного учасника. А отже, ефективні стратегії підвищення залученості повинні не лише створювати комфортне професійне середовище, а й

враховувати індивідуальні особливості та прагнення людей. Таким чином, виникає потреба у формуванні відповідного середовища в закладі освіти, де кожен хоче і може бути залученим. Не менш важливими є: принцип прозорості – відкритість управлінських рішень; принцип командної взаємодії – узгодженість дій і ролей; принцип орієнтації на здобувача – врахування потреб та надання якісних освітніх послуг; принцип довіри – забезпечення психологічної безпеки та взаємоповаги [8].

Слід зазначити, що саме керівник визначає стратегічні пріоритети розвитку закладу, формує візію та місію, що мають бути співзвучними з ідеєю відкритого, партнерського, демократичного закладу освіти. Вдале управлінське рішення – створити стратегію розвитку закладу освіти, де передбачено окремі напрями: партнерство з батьківською спільнотою, внутрішньошкільні комунікації, співпраця з громадськими, культурними, науковими установами, волонтерські та соціальні проєкти. Стратегічні документи задають вектор взаємодії і дозволяють учасникам освітнього процесу бачити свою роль у спільній діяльності. Керівник забезпечує побудову системи співробітництва, включно з роботою органів громадського самоврядування, діяльністю шкільних комітетів та батьківських рад, створенням творчих груп і команд, розробкою процедур комунікації та зворотного зв'язку. Організація чітких, прозорих процесів дозволяє уникнути конфліктів, підвищити відповідальність та залученість учасників. Також завданням керівника закладу освіти є формування культури педагогічного партнерства через розвиток компетентностей педагогів у сфері комунікації, діалогічного навчання, фасилітації, впровадження інтерактивних методів навчання, забезпечення педагогічного наставництва та коучингу, проведення методичних заходів, присвячених партнерській взаємодії. Управлінські рішення щодо професійного розвитку педагогів, організація внутрішніх методичних дискусій і культура взаємного навчання забезпечують сталість партнерського підходу [5].

Ключовим елементом партнерства є ефективна комунікація. Для керівника закладу освіти надзвичайно важливим є налагодження каналів інформаційного обміну: електронні платформи, регулярні онлайн-наради, онлайн-зустрічі, консультації, публічні обговорення, використання соціальних мереж та інформаційних ресурсів. Комунікація має бути двосторонньою: не лише інформування, а й отримання думок, пропозицій, зворотного зв'язку від учнів, батьків, громади. Тому, керівник закладу освіти має забезпечити використання цифрових інструментів для комунікації з батьками, проведення електронних опитувань, прозорого доступу до інформації, участі батьків у шкільних подіях. Отже, використання цифрових платформ забезпечує формування культури відкритості та доступності управління [2].

Партнерська взаємодія не виникає стихійно – вона потребує планування та спеціальних управлінських механізмів. До ключових інструментів слід віднести: стратегічне планування, командоутворення, фасилітацію, медіацію, цифрову комунікацію, залучення громади (громадське самоврядування). Ефективний керівник застосовує ці інструменти системно, забезпечує, таким чином,

прозорість управління й активну участь усіх учасників. Так, разом із педагогами та батьківською спільнотою можна розробляти стратегію розвитку, річні плани роботи закладу освіти, програми партнерства, освітні проекти. Це дозволяє узгодити спільні цілі, визначити ресурси та відповідальних.

Сучасний керівник має володіти методами розвитку команд: тимблдінг (процес створення ефективної та згуртованої команди, здатної досягати спільних цілей), кооперативні форми роботи (спілка, ліга, асоціація), тренінги, розподіл ролей у команді відповідно до компетентностей [5]. Фасилітаторські навички дозволяють керівнику організувати діалог між учасниками, запобігати конфліктам, ухвалювати колективні рішення, забезпечувати конструктивне обговорення проблем (під час засідань педрад, зустрічей із батьками або ж з керівництвом громади). У разі виникнення конфліктів між учасниками освітнього процесу керівник має виступати медіатором або організувати медіативні команди: заклади культури, громадські організації, волонтерські групи, місцеві бізнеси, університети та наукові установи. Такий управлінський підхід до організації партнерства підтримує освітні ініціативи, сприяє реалізації соціальних проектів, розширює можливості здобувачів [4, с. 227–231].

Попри очевидну важливість партнерської взаємодії, керівники доволі часто стикаються з низкою труднощів: опір змінам з боку учасників освітнього процесу, особливо якщо попередні моделі управління були авторитарними; нестача комунікативної компетентності у частини педагогів; обмежені ресурси та надмірне навантаження, що ускладнює залучення до партнерських проектів; невизначеність повноважень, коли батьківська спільнота порушує межі професійної діяльності педагогів; воєнні умови, які вимагають гнучких і безпечних форматів взаємодії; різні очікування й цінності учасників, що ускладнює спільне прийняття рішень. Подолання бар'єрів потребує цілеспрямованої управлінської роботи, системи підтримки педагогів і батьків, розвитку культури довіри та психологічної безпеки. Для ефективного забезпечення партнерської моделі взаємодії керівнику доцільно впровадити такі кроки: створити політику відкритих дверей, регулярні зустрічі з батьками, онлайн-прийоми, можливість поставити запитання в електронному форматі; запровадити механізм спільного прийняття рішень; створити волонтерські та партнерські проекти, що об'єднують учнів, батьків і педагогів; організувати освітні події, спільні майстер-класи, дні відкритих дверей, тематичні зустрічі з громадою; розробити систему внутрішніх стандартів комунікації, де визначені правила взаємоповаги, реагування на запити, механізми вирішення конфліктів. Завдяки таким управлінським рішенням партнерство стає не декларацією, а реальною практикою [9; 10, с. 327–341].

Таким чином, партнерська взаємодія учасників освітнього процесу є необхідною умовою ефективного функціонування сучасного закладу освіти. Її формування залежить передусім від керівника, який виступає стратегом, організатором, фасилітатором та комунікатором. Партнерство у закладі освіти – це не одноразова дія, а тривалий, системний процес, що потребує відповідної підтримки, готовності до діалогу, спільного бачення та відповідальності. В

умовах сучасних викликів воно набуває особливого значення, адже дозволяє будувати стійке, гуманістичне та ефективне освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Брянцева Г. В. Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів дистанційного навчального процесу URL: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_3_2006 (дата звернення 28.10.2025).
2. Бучнев М. М., Сучков І. О. Роль цифрових комунікацій у підвищенні ефективності управлінських процесів. *Наукові вісті Далівського університету*. 2024. № 27. URL: <https://dspace.snu.edu.ua/items/4f7bea5a-1d42-4b68-a177-d5a1585229b0> (дата звернення: 24.10.2025).
3. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 24.10.2025).
4. Луценко Є. В. Фасилітаційний підхід у професійній підготовці майбутніх менеджерів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2020. Т. 2. Вип. 70. С. 227–231.
5. Мартинець Л.А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : [навч. посібн.] / Л. А. Мартинець. Вінниця, 2018. 196 с.
6. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенка М.]. 2016. 40 с.
7. Педагогіка партнерства : навч. посіб. для студ. ЗВО / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад.: М.І. Гагарін, В.В. Мартинюк. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2024. 216 с.
8. Що таке залученість персоналу? Моделі та ключові компоненти залученості. <https://surwise.pro/ua/blog/shcho-take-zaluchenist-naspravdi-modeli-ta-kliuchovi-komponenty> (дата звернення: 14.11.2025).
9. Epstein J. School, Family, and Community Partnerships. New York: Routledge, 2018. 368 p.
10. McLaughlin C., Black-Hawkins K. School – university partnerships for educational research–distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*. 2007. Vol. 18. № 3. P. 327–341.

Андрій Сомик,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

СУЧАСНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СВІТОВІЙ ПРАКТИЦІ

Сучасні трансформаційні процеси в системах загальної середньої освіти різних країн зумовлюють переосмислення традиційних підходів до управління закладами освіти та зумовлюють актуальність впровадження інноваційних, гнучких і стійких управлінських моделей. Світовий досвід засвідчує, що в умовах кризових ситуацій ефективність функціонування закладів загальної середньої освіти значною мірою визначається здатністю управлінських структур оперативно адаптуватися до нових викликів, забезпечувати безперервність освітнього процесу та підтримувати стабільний соціально-психологічний клімат в педагогічних колективах. У зв'язку з цим в провідних освітніх системах пріоритетного значення набувають моделі управління, що інтегрують централізоване стратегічне планування з децентралізованими механізмами автономії закладів освіти, що дозволяє швидко реагувати на зміни зовнішнього середовища та потреби здобувачів і педагогів. Міжнародний досвід публічного управління демонструє ефективність делегування управлінських повноважень на місцевий рівень, зокрема у питаннях організації дистанційного та змішаного навчання, адаптації освітніх програм, забезпечення безпеки та соціальної підтримки учасників освітнього процесу. Такі підходи сприяють підвищенню гнучкості управлінських рішень і більш раціональному використанню ресурсів за умов наявності розвиненого місцевого самоврядування, цифрової інфраструктури та управлінської спроможності адміністрацій закладів освіти [2].

Значну роль в сучасних моделях управління відіграє цифровізація, зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій, аналітичних платформ і систем моніторингу якості освіти. Досвід США та Канади свідчить про результативність управління, орієнтованого на дані, що дозволяє приймати обґрунтовані рішення щодо розподілу ресурсів та організації навчання в надзвичайних умовах. Водночас у Великій Британії та Австралії ефективними виявилися комплексні моделі міжінституційної координації, які передбачають взаємодію освітніх закладів з органами місцевої влади, соціальними та медичними службами, що підвищує стійкість освітніх систем до кризових впливів [1; 2].

Важливою складовою сучасних управлінських моделей є інституалізація кризового менеджменту, що включає наявність заздалегідь розроблених планів реагування, чітко визначених зон відповідальності, налагоджених комунікаційних каналів і механізмів підтримки. Світовий досвід доводить, що

такі підходи сприяють збереженню стабільності діяльності закладів загальної середньої освіти та мінімізації втрат у якості навчання в умовах надзвичайних ситуацій [2].

Окремого значення в сучасних моделях управління набуває залучення громадськості та зовнішніх стейкхолдерів до процесів прийняття управлінських рішень. Партнерська взаємодія між державою, адміністрацією закладів освіти, батьками та громадою розглядається як ефективний механізм підвищення стійкості шкіл і розширення їх ресурсної бази [3]. Досвід європейських країн свідчить, що за умови чіткої організації, прозорості та взаємної довіри така модель сприяє збереженню освітнього процесу навіть у соціально вразливих умовах, водночас потребує державної підтримки та балансу між автономією закладів освіти й відповідальністю громади [3; 4].

Таким чином, аналіз світової практики дозволяє стверджувати, що сучасні моделі управління закладами загальної середньої освіти ґрунтуються на поєднанні децентралізації, цифровізації, адаптивного лідерства, інституалізованого кризового менеджменту та партнерської взаємодії з громадою. Саме інтеграція зазначених компонентів створює основу для формування стійких, гнучких і результативних освітніх систем, здатних забезпечувати якісну освіту в умовах постійних соціальних і глобальних викликів.

Список використаних джерел

1. Гафійчук А. Кубіцький С. Зарубіжний досвід підготовки та відбору керівників закладів загальної середньої освіти (secondary schools). *Актуальні питання розвитку галузей науки*. 2025. 9 травня. С. 47–52.

2. Даниленко Л. І. Міжнародний досвід публічного управління закладами освіти на місцевому рівні в умовах криз. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 17. С. 905–924.

3. Онаць О. Проблеми і перспективи державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації влади на засадах партнерської взаємодії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. 4 (83). С. 27–34.

4. Рачинський А. Міжнародні стандарти забезпечення публічного управління закладами освіти у країнах ЄС: досвід для України. *Public Administration and Regional Development*. 2022. № 18. С. 1281–1299.

Богдан Сомик,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Сучасні виклики академічної доброчесності формуються під впливом цифровізації освітнього простору, інтенсивного використання генеративних технологій та зростанням доступності інтелектуальних інструментів, що суттєво ускладнює традиційні механізми контролю якості освіти й створює нові форми академічних порушень. З огляду на збільшення кількості випадків плагіату, маніпуляцій із джерелами, несанкціонованого використання штучного інтелекту та дистанційних форм шахрайства, перед закладами вищої освіти постає потреба у глибокому переосмисленні стратегій забезпечення чесності, які мають виходити за межі формального дотримання нормативів і трансформуватися у системно інтегровану практику управління якістю освіти [2].

Розвиток академічної доброчесності вимагає посилення нормативно-правових підходів, що охоплюють не лише оновлення внутрішніх регламентів закладів вищої освіти, а й створення чіткої процедурної інфраструктури розгляду порушень, прозорих механізмів відповідальності та уніфікованих критеріїв оцінювання академічних результатів. Водночас ефективність нормативних змін залежить від здатності закладу освіти інтегрувати технологічні рішення, зокрема інструменти детекції плагіату, системи верифікації авторства, аналітичні платформи для виявлення ризикових патернів поведінки та засоби ідентифікації й аутентифікації здобувача освіти у цифрових середовищах.

Управління якістю освіти в умовах цифрового середовища вимагає переорієнтації акцентів із звичайного контролю порушень на формування стійкої превентивної культури, яка базується на розвитку академічної грамотності, підтримці навичок етичного використання цифрових технологій та систематичному формуванні внутрішньої мотивації до дотримання норм доброчесності. Такі освітні інтервенції передбачають упровадження комплексних навчальних програм, інтерактивних тренінгів та консультаційних платформ, що забезпечують здобувачів освіти знаннями про правила цитування, принципи академічної етики, методи роботи з джерелами та ризики маніпулятивного використання ШІ у навчальній діяльності.

Поряд із цим особливої значущості набуває розвиток корпоративної культури закладів вищої освіти, у межах якої академічна доброчесність не лише декларується як цінність, а й щоденно реалізується через приклад науково-педагогічних працівників, прозорість управлінських рішень, доступність інформації про процедури та відкритість комунікації щодо академічної етики. В

таких умовах заклад освіти формує середовище довіри, де етичні стандарти стають невід'ємною частиною освітньої ідентичності, а дотримання принципів академічної доброчесності перетворюється на соціальну норму [1].

Таким чином, розвиток академічної доброчесності в контексті управління якістю освіти передбачає створення багаторівневої стратегії, яка поєднує нормативне удосконалення, технологічну модернізацію, педагогічну підтримку, психолого-освітнє супроводження та інституційне зміцнення культури академічної доброчесності. У результаті формуються умови, за яких заклад вищої освіти здатний протидіяти сучасним загрозам, забезпечувати об'єктивність оцінювання, підвищувати довіру до результатів навчання та зміцнювати власну репутацію як авторитетного суб'єкта національного й міжнародного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Дем'янюк А. В., Білоус І. І. Імплементация принципів академічної доброчесності у вітчизняну науково-педагогічну діяльність. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 18–21.

2. Левченко М., Терешенко Н. Розвиток академічної доброчесності у здобувачів закладів вищої освіти: проблеми та перспективи. *Педагогічна академія*. 2025. № 15.

Володимир Чаус,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Оксана Кричківська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСВІТНІ ВИКЛИКИ

У сучасних умовах реформування дошкільної освіти управлінська компетентність керівника набуває статусу ключового ресурсу розвитку закладу. Саме керівник ЗДО виступає стратегічним суб'єктом, відповідальним за організацію педагогічної взаємодії, підтримку професійного розвитку педагогів і створення інноваційного, безпечного освітнього середовища. Наукові праці М. Поташника, Т. Шамової та Ю. Бабанського підкреслюють, що ефективно управління освітнім закладом ґрунтується на системності, цілеспрямованості й інтеграції управлінських функцій [3]. Підтримуючи цю позицію, сучасні дослідники розглядають керівника ЗДО як менеджера нового типу, здатного не лише організувати роботу педагогів, а й вести інноваційні процеси, забезпечувати партнерську взаємодію та формувати позитивний організаційний клімат. Аналіз теоретичної літератури засвідчує, що поняття управлінської компетентності є багатовимірним і поєднує діяльнісний, ціннісний, психологічний та лідерський аспекти. У працях В. Сластеніна, Є. Бондаревської та Н. Крилової управлінська компетентність розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму керівника, що забезпечує якість освітнього процесу та розвиток педагогічного колективу [1]. Доповнюючи цей підхід, В. Свистун, П. Олешко й Н. Кінах акцентують на необхідності стратегічного мислення, інформаційно-аналітичної готовності та здатності до інноваційної діяльності [2]. Важливим теоретичним підґрунтям для розуміння сутності управлінської компетентності є акмеологічний підхід, представлений у працях О. Дубасенюк та С. Генкала, де професійне становлення керівника описується як рух до професійної майстерності через розвиток рефлексії, самоменеджменту та здатності до інновацій [1]. У контексті професійної комунікації суттєвими є праці Л. Гавриляк та І. Зайцевої, які доводять, що комунікативна компетентність є ядром управлінської взаємодії та формує основу партнерства у ЗДО [1].

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати управлінську компетентність як інтегральне особистісно-професійне утворення, яке охоплює стратегічний, операційно-управлінський, комунікативний, лідерський, організаційно-методичний, інформаційно-аналітичний, нормативно-правовий, психолого-педагогічний та соціально-партнерський компоненти. Такий підхід підтримують Т. Сорочан, В. Семанчина та Р. Шаповал, наголошуючи на динамічності та багатовимірності управлінської компетентності сучасного

керівника ЗДО [3]. Значним кроком у систематизації вимог до керівників ЗДО є Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти», який конкретизує їхні трудові функції й підкреслює важливість стратегічного, нормативно-правового та комунікаційного блоків управлінської діяльності. Такий підхід узгоджується з висновками досліджень Т. Пономаренко і В. Петренка, де управлінська компетентність інтерпретується як основа управлінської культури керівника й водночас як інструмент трансформації освітнього середовища [1].

Заклади вищої освіти відіграють ключову роль у формуванні управлінської компетентності майбутніх керівників ЗДО. Саме тут відбувається поєднання теоретичної підготовки з практикою й дослідницькою діяльністю, що відповідає рекомендаціям сучасних досліджень у галузі педагогічного менеджменту. Практика в ЗДО – педагогічна, управлінська та дослідницька – сприяє формуванню навичок стратегічного аналізу, прийняття рішень, планування освітнього процесу та ефективної взаємодії з учасниками освітнього середовища. Такі методи, як кейс-стаді, тренінги, моделювання управлінських ситуацій і рольові ігри, рекомендовані як провідні інструменти формування управлінських компетентностей у працях зарубіжних і вітчизняних науковців (зокрема, В. Андреева, К. Білої, О. Саметіса) [1].

Емпіричні дані досліджень підтверджують, що високий рівень сформованості управлінської компетентності досягається за умов інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, рефлексивного аналізу власних управлінських дій і активного включення студентів у моделювання управлінських ситуацій. Це узгоджується з позиціями В. Кондакова й В. Афанасьєва, які обґрунтовують системний характер управління як постійного процесу розвитку й трансформації педагогічної системи [1].

Отже, формування управлінської компетентності майбутніх керівників ЗДО – це складний, поетапний і міждисциплінарний процес, що вимагає оновлення змісту магістерської підготовки, розвитку практико-орієнтованих форм діяльності та впровадження інноваційного, особистісно орієнтованого підходу. Комплексний розвиток управлінських умінь забезпечить підготовку управлінців нового покоління – стратегічно мислячих, інноваційно активних, комунікативно компетентних і здатних забезпечувати якість дошкільної освіти в умовах динамічних суспільних змін.

Список використаних джерел

1. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності: посібник 2-ге видання, доопрацьований та доповнений для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» викладачів закладів вищої освіти та вихователів дітей дошкільного віку / В. М. Кошель, Н. В. Юрченко. Чернігів : ТОВ «Чернігівська картонажно-поліграфічна фабрика», 2019. 150 с.

2. Олешко П. О., Кінах Н. В. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 9 (38). С. 113–132.

3. Петренко В. А. Управлінська компетентність керівника закладу дошкільної освіти: теоретичний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 2(203). С. 22–25.

Роман Шемечко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Лариса Зданевич,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та
спеціальної освіти, психології і фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ТЕХНОЛОГІЯ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Сучасний розвиток системи освіти України відбувається в умовах глибоких трансформацій, зумовлених освітніми реформами, цифровізацією управління, розширенням автономії закладів освіти та функціонуванням галузі в умовах воєнного стану. Сукупність цих чинників ускладнює управлінську діяльність керівників закладів освіти й підвищує вимоги до якості, обґрунтованості та оперативності ухвалення управлінських рішень.

За таких умов управлінські рішення приймаються в ситуаціях невизначеності, обмежених ресурсів і часу, а також підвищених ризиків, що зумовлює потребу в системному, науково обґрунтованому та технологічному підході до управління. Особливої значущості набуває впровадження цілісної технології прийняття управлінських рішень, яка забезпечує їх поетапність, аналітичне підґрунтя, використання сучасних інструментів моніторингу та ефективний зворотний зв'язок.

Тож мета доповіді полягає в тому, щоб розробити та обґрунтувати етапи технології прийняття управлінських рішень у закладі освіти.

У сучасних умовах функціонування закладів освіти прийняття управлінських рішень розглядається як системний, науково обґрунтований і поетапний процес, спрямований на забезпечення якості освіти, ефективності управління та сталого розвитку освітньої організації. Управлінське рішення є не лише результатом діяльності керівника, а й основним інструментом регулювання освітніх, організаційних і соціальних процесів у закладі освіти, особливо в умовах невизначеності, обмежених ресурсів і підвищених ризиків [1; 2; 4].

Технологія прийняття управлінських рішень у закладі освіти передбачає логічно взаємопов'язані етапи, що забезпечують послідовність, обґрунтованість і результативність управлінських дій. Початковим етапом є аналітико-діагностичний, який полягає у збиранні та аналізі інформації про стан освітнього процесу, результати навчальної діяльності, кадрове й ресурсне забезпечення, а також вплив зовнішнього середовища. Важливу роль на цьому етапі відіграє моніторинг якості освіти, що забезпечує об'єктивну основу для виявлення проблем і прийняття виважених управлінських рішень. Застосування системного підходу дозволяє розглядати заклад освіти як цілісну відкриту систему, виявляти взаємозв'язки між її складниками та враховувати фактори нестабільності освітнього середовища [3; 4].

На цільово-прогностичному етапі здійснюється формування цілей управлінського рішення, визначення пріоритетів і прогнозування можливих

наслідків його реалізації. Цей етап забезпечує перехід від аналізу наявної ситуації до цілеспрямованого планування управлінських дій. Важливим методологічним підґрунтям виступає програмно-цільовий підхід, який забезпечує узгодженість між поставленими цілями, ресурсним забезпеченням і очікуваними результатами. Прогнозування дозволяє мінімізувати управлінські ризики та підвищити ефективність прийнятих рішень [2; 4].

Проектувально-вибірковий етап пов'язаний із розробкою альтернативних варіантів управлінських рішень та вибором оптимального з них. На цьому етапі управлінське рішення розглядається як результат аналітичної й творчої діяльності керівника та управлінської команди. Вибір рішення здійснюється з урахуванням його відповідності стратегічним цілям закладу освіти, ресурсним можливостям і потенціалу розвитку освітнього середовища. Залучення стейкхолдерів до обговорення альтернатив підвищує обґрунтованість і легітимність управлінського вибору [3; 4].

Етап організації реалізації управлінського рішення спрямований на практичне втілення запланованих дій. Він охоплює доведення рішення до виконавців, розподіл повноважень, ресурсне та комунікаційне забезпечення, координацію діяльності й мотивацію персоналу. Ефективна реалізація управлінського рішення неможлива без налагодженої системи внутрішніх і зовнішніх комунікацій, що забезпечує прозорість управління, чітке розуміння завдань і відповідальності всіма учасниками освітнього процесу [1; 5].

Завершальним є контроль-оцінювальний етап, який передбачає контроль за виконанням управлінського рішення та оцінювання його результативності. Контроль розглядається не лише як засіб перевірки, а як інструмент коригування управлінських дій і підвищення їх ефективності. Оцінка здійснюється за сукупністю організаційних, педагогічних, соціальних і економічних показників, а основним критерієм виступає ступінь досягнення поставлених цілей. Використання бенчмаркінгу та результатів моніторингу якості освіти дозволяє зіставити отримані результати з кращими управлінськими практиками та визначити напрями подальшого розвитку закладу освіти [4; 5].

Отже, технологія прийняття управлінських рішень у закладі освіти є цілісним, багатоетапним процесом, що забезпечує наукову обґрунтованість, системність і результативність управлінської діяльності та виступає важливою умовою підвищення якості освіти й ефективного розвитку освітньої організації.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / За заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
2. Капліна А. І. Управлінські рішення як інструмент управління організацією. *Ефективна економіка*. 2023. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2023_5_48 (дата звернення: 14.02.2025).
3. Ляшевська О. І. Теоретичні аспекти державного управління та прийняття державно-управлінських рішень. *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. Серія: Державне управління. 2022. Вип. 2. С. 10–16.

4. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 року № 286-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyiosviti-vukrayini-na-20222032-roki-286-> (дата звернення: 11.11.2025).

5. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій: посібник / В. Кухарський та ін. ; за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 248 с.

Chen Wenkai,

Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
West Ukrainian National University

Antonina Demianiuk,

PhD in Economics, Associate Professor of the
Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

INNOVATIVE DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: MODERN TRENDS AND IMPLEMENTATION STRATEGIES

In recent years, the advancement and practical application of distance learning technologies within higher education have gained significant importance. Continuous technological progress, the internationalization of educational systems, and the growing need for flexible study formats have substantially reshaped conventional teaching and learning models. The COVID-19 pandemic intensified this transformation, compelling universities across the world to actively incorporate digital tools and online or blended learning environments into academic practice [2]. In China, prominent institutions such as Tsinghua University, Peking University, and Fudan University have introduced sophisticated digital ecosystems – among them XuetangX, Rain Classroom, and DingTalk – that facilitate synchronous communication, AI-driven personalized learning, and collaborative interaction. These developments illustrate a broader global movement toward the systematic integration of information and communication technologies (ICT) in higher education and confirm the rising role of distance learning as both a pedagogical innovation and an organizational strategy.

Contemporary scholarly studies indicate that distance learning technologies function not merely as channels for delivering educational content but as comprehensive environments that support interactive and student-centered learning. Research has addressed multiple dimensions of this phenomenon, including the effectiveness of blended learning models, the contribution of artificial intelligence to adaptive educational systems, and the influence of gamification and virtual or augmented reality on learner motivation and engagement [1; 3]. Findings from meta-analytical investigations reveal that technology-enhanced and blended approaches frequently demonstrate higher academic performance and learner satisfaction compared with traditional instructional formats. In addition, Chinese academic discourse emphasizes the significance of national digital education policies and the purposeful integration of technological solutions to improve educational quality. Together, these studies create a solid theoretical and empirical basis for analyzing the opportunities, risks, and implementation mechanisms of distance learning in higher education institutions.

Modern innovative distance learning practices increasingly depend on intelligent, data-oriented infrastructures that enable personalization and ongoing evaluation of learning progress. Learning management systems combined with

learning analytics and artificial intelligence support adaptive content presentation, prompt academic assistance, and improved educational outcomes, thereby strengthening student engagement and persistence. Successful implementation of distance education requires coordinated institutional policies that unite pedagogical design, technological infrastructure, and administrative management. Research underscores the necessity of enhancing digital competence among teaching staff, ensuring methodological guidance, and aligning online instruction with clearly defined learning outcomes and assessment procedures. Consequently, universities are introducing specialized professional development initiatives and quality assurance systems to maintain academic integrity and consistency in online and blended environments. Another important tendency is the rapid growth of open educational resources and massive open online courses (MOOCs), which expand educational accessibility, foster international cooperation, and support lifelong learning. At the same time, incorporating such resources into formal degree programs demands transparent regulatory frameworks to guarantee quality and formal recognition of achieved results. Persistent challenges – including unequal access to digital technologies, limited face-to-face interaction, and heightened cognitive demands – highlight the importance of balanced, learner-oriented instructional design.

In summary, distance learning technologies represent a key strategic instrument for the modernization of higher education. Their effective use depends on the integration of advanced digital innovations, evidence-based pedagogy, institutional coordination, and comprehensive quality assurance mechanisms.

References

1. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
2. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Emergency remote teaching vs. online learning. *Educause Review*.
3. Zhang Binglin, Liu Yizhe. Research on Online Learning Discussion Interaction Behaviors and Their Promoting Strategies [J]. *China Education Information Technology*, 2025, 31(08): 70–78.

Zheng Xiaolang,

Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
West Ukrainian National University

Antonina Demianiuk,

PhD in Economics, Associate Professor of the
Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

PROSPECTS AND BARRIERS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR FORMING STUDENTS' CREATIVE PERSONALITY IN MODERN HIGHER EDUCATION

The formation of students' creative personality has become a strategic imperative for higher education in the context of digital transformation and the knowledge economy. Information and communication technologies (ICT) – particularly generative artificial intelligence (AI), virtual and augmented reality (VR/AR), and adaptive learning platforms – possess transformative potential for developing divergent thinking, originality, and innovative problem-solving. However, their effective implementation faces systemic barriers, while emerging global practices open promising prospects [4]. This abstract, based on analysis of empirical data and case studies from 2023–2025, identifies key barriers and outlines evidence-based prospects for ICT integration higher education institutions.

Major barriers to ICT-driven creativity development include four interrelated groups. First, rigid curricula and traditional assessment systems allocate less than 10–15 % of study time to open-ended creative activities, suppressing initiative and risk-taking. Second, infrastructure inequities remain critical: uneven access to high-speed internet and modern devices excludes significant student cohorts from immersive VR/AR environments, especially in rural areas of Ukraine and Central Europe. Third, faculty and student technostress, combined with insufficient digital pedagogy training, leads to superficial rather than deep integration of tools. Fourth, motivation gaps arise when ICT is used merely for content delivery rather than for autonomy, mastery, and real-world impact, reducing intrinsic engagement [1; 6].

Despite these challenges, 2024–2025 global trends demonstrate powerful prospects built on three converging innovations. (1) AI-augmented cognition: generative models (ChatGPT, Gemini, Midjourney) accelerate ideation, provide personalized feedback, and scaffold ethical risk-taking, increasing creative output by up to 32 %. (2) Immersive realities (VR/AR): virtual laboratories and augmented simulations enable embodied prototyping and cross-cultural collaboration, improving fluency and elaboration by 31–52 % through activation of insight-related neural networks. (3) Adaptive personalization: AI-driven learning pathways honour individual trajectories while supporting collective innovation, raising creative self-efficacy and engagement by 28–44 % across diverse contexts [2; 3; 5].

Leading institutions illustrate successful implementation. The National University of Singapore (AI-VR hybrid labs), Tsinghua University (VR/AR engineering education), the University of Maryland, and Finnish blended ecosystems show that creativity is no longer an innate gift but a scalable, technology-mediated

competency [2]. When embedded in equity-focused and SDG-aligned frameworks, these practices transform universities into global innovation incubators.

To overcome barriers and realize prospects, higher education institutions are recommended to implement the following measures by 2030 [3; 4]:

- introduce flexible credit systems and process-oriented assessment (≥ 70 % weighting on iteration logs, reflections, and risk artefacts);
- ensure mandatory faculty micro credentials in digital pedagogy and establish cross-disciplinary communities of practice;
- develop tiered infrastructure (6G campuses, cloud subsidies, low-/high-fi tool versions) to eliminate the digital divide;
- create institutional AI sandboxes and ethical governance frameworks (disclosure mandates, bias audits);
- launch transnational creativity sprints and shared VR/AR repositories in cooperation with UNESCO-ICHEI and European partners.

ICT is not a temporary addition but a foundational architecture of 21st-century creative pedagogy. Systematic removal of organizational, technical, and psychological barriers, combined with deliberate adoption of AI-augmented cognition, immersive realities, and adaptive personalization, will enable Ukrainian and Central European universities to cultivate a generation of adaptive, imaginative creators capable not only of solving existing problems but of redefining them for sustainable societal progress.

References

1. Adobe & Advantis Research. Creativity with AI in education: Global educator survey. San Jose: Adobe Systems, 2025. 40 p.
2. APEC Education Forum. Digital pedagogy training impact report. Singapore: Asia-Pacific Economic Cooperation, 2025. 65 p.
3. EDUCAUSE. 2025 EDUCAUSE horizon report: Teaching and learning edition. Louisville: EDUCAUSE, 2025. 60 p.
4. Gallup & UNESCO. Global student engagement survey: ICT and creativity. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2025. 80 p.
5. Labster. Virtual laboratories impact report: STEM creativity 2024–2025. Copenhagen: Labster Inc., 2025. 55 p.
6. UNESCO. Creativity in education summit 2025: Final report. Paris: UNESCO & OECD CERI, 2025. 45 p.

Gao Yajun,
Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
West Ukrainian National University
Antonina Demianiuk,
PhD in Economics, Associate Professor of the
Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND PROJECT BASED LEARNING: INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS AND THEIR APPLICATIONS IN ART AND DESIGN

The integration of generative artificial intelligence and project-based learning into the higher education system represents one of the most advanced, pioneering, and practical learning approaches today. It breaks away from the traditional teacher-centered instructional model. Within this learning paradigm of human-AI coexistence and inquiry, it enhances students' capacity for independent exploration, shifting the focus from knowledge transmission to competency cultivation, thereby injecting new vitality into teaching with its distinctive characteristics [1]. Furthermore, applying this advanced teaching model to majors that emphasize originality and hands-on practice, such as art and design, yields even more significant results.

Theoretically, generative AI introduces a new core to project-based learning. The traditional PBL model emphasizes authentic problems, major tasks, interdisciplinary learning, and the development of guided problem-solving and collaboration skills. With the addition of «AI-enhanced project-based learning», AI's role transforms from a mere tool for solving problems or assisting creation into a super source of inspiration, an infinite sketchbook, and an on-demand critic. During the creative process, it generates a vast amount of material and data, enabling rapid iteration of project content. Indeed, the newly generated content adds a new dimension to the project itself. This process forms a dynamic, iterative cycle of continuous feedback and revision [2]. It fully aligns with constructivist learning theory, as students continuously interact with AI, constantly constructing and refining their own knowledge, their understanding and application of that knowledge, and gradually enhancing and perfecting their own «formative abilities».

For the art and design major, this learning approach transforms the conventional teaching method. From the initial stage of a project, students can use generative AI tools like Midjourney and Stable Diffusion to quickly produce visual style drafts and conceptual sketches based on their own textual prompts, which exceed their inherent imagination, thereby rapidly completing preliminary project research and brainstorming. When the project enters the deepening phase, students can further instruct AI to generate multi-dimensional variations of a single scheme (e.g., changes in composition, color tone, texture), enabling a quick «visual deduction» within a short time. This facilitates better evaluation of design schemes and hones students' judgment and decision-making abilities [1]. Finally, upon project completion, AI can assist in

producing the final design deliverables, environmental renders, finished videos, and post-production output. This technology also necessitates reflection and reform within the higher education system regarding its own teaching. Teaching evaluation must shift from a sole focus on final product outcomes towards a «process-oriented evaluation» that emphasizes the creative process. The key assessment points become the students' understanding and use of AI tools, the logic behind their selection of creative materials, and the meta-cognitive abilities involved in utilizing AI for creative thinking. Simultaneously, the teacher's role must evolve from imparting technical skills to guiding the entire project planning process, mentoring methods for human-AI collaboration, and fostering the development of creative thinking [3].

In summary, the integration of generative AI and project-based learning is a representative new and innovative learning technology in higher education. Its application within the higher education teaching system, particularly in creative majors like art and design, constructs a dynamic, interactive, and personalized learning space. It significantly enhances the depth and effectiveness of student learning and systematically cultivates students' abilities in creative problem-solving and human-AI collaboration literacy, which are essential for future societal development. This points towards a crucial innovative path for the future of higher education.

References

1. Bai Rui, Wei Daiwen, Wen Wanxiang, Pan Yupei (2025). Exploration of a Pedagogical Paradigm for Visual Communication Design Based on Generative AI: A Case Study of Lovart AI. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/jiyushengchengshiAIdeshijuechuandashejijiaoxuefans.pdf>
2. Wu T., Chang M. (2023). Application of generative artificial intelligence to assessment and curriculum design for project-based learning. In *2023 International Conference on Engineering and Emerging Technologies (ICEET)* (pp. 1–6). IEEE.
3. Zhang, C. (2024). Artificial Intelligence and the Changing Role of Teachers: the Path from Knowledge Transmitter to Learning Designer. *International Conference on Financial Management, Humanities and Social Sciences (ICFMHSS 2024)*. pp. 32–38.

**СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 2
СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**SECTION ON THEMATIC AREA 2
STRATEGIES AND TECHNOLOGIES FOR PRESCHOOL'S AND
PRIMARY'S EDUCATION DEVELOPMENT**

Софія Бунт,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Ростислав Руденський,
доктор філософії, старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

**ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією усіх сфер життя, що безпосередньо впливає на процес соціалізації та розвитку дітей дошкільного віку. Дитинство сьогодні відбувається в умовах активної взаємодії з медіапростором, який охоплює цифрові технології, аудіовізуальні засоби, інтерактивні платформи та мультимедійний контент. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку як важливої передумови успішної адаптації до інформаційного суспільства та подальшого навчання в умовах Нової української школи.

В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) наголошується на необхідності розвитку в дітей здатності мислити самостійно, аналізувати інформацію, ставити запитання та робити елементарні висновки, що відповідає основним характеристикам критичного мислення [1]. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування когнітивних передумов критичного мислення, оскільки в цей час активно розвиваються пізнавальні процеси, мовлення, уява та рефлексивні здатності дитини.

Поняття «критичне мислення» у психолого-педагогічній науці трактується як здатність особистості усвідомлено сприймати інформацію, аналізувати її, порівнювати різні точки зору, робити аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення. За визначенням Дж. Дьюї, критичне мислення пов'язане з активним, наполегливим і уважним розглядом будь-якого переконання або форми знання у світлі підстав, на яких вони ґрунтуються [2]. У працях сучасних українських дослідників критичне мислення розглядається як інтегративна якість, що поєднує пізнавальну активність, рефлексію, здатність до оцінювання та усвідомленого вибору [3].

Специфіка формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку зумовлена віковими особливостями їхнього психічного

розвитку. Діти 5–6 років ще не здатні до абстрактно-логічного мислення у повному обсязі, однак у них активно формуються елементи аналізу, порівняння, узагальнення та причинно-наслідкових зв'язків. Критичне мислення дошкільників проявляється у вмінні ставити запитання «чому?», «навіщо?», «що буде, якщо...», у здатності висловлювати власну думку, обґрунтовувати вибір, помічати суперечності у знайомих ситуаціях [4].

У цьому контексті особливого значення набуває використання сучасних медіа-засобів як ефективного педагогічного інструменту. Під сучасними медіа-засобами у дошкільній освіті розуміють сукупність цифрових, аудіовізуальних та інтерактивних ресурсів, що застосовуються з освітньою, розвивальною та виховною метою. До них належать мультимедійні презентації, навчальні відео, інтерактивні ігри, електронні книги, освітні платформи, а також елементи доповненої реальності [5].

Наукові дослідження свідчать, що медіа-засоби за умови педагогічно доцільного використання здатні підвищувати пізнавальну мотивацію дітей, активізувати мисленнєву діяльність та сприяти розвитку мовлення і уяви [6]. Водночас неконтрольоване або пасивне споживання медіаконтенту може призводити до зниження критичності сприймання інформації, формування кліпового мислення та залежності від цифрових пристроїв. Тому ключову роль відіграє позиція вихователя, який має виступати посередником між дитиною та медіа-середовищем.

Педагогічний потенціал сучасних медіа-засобів у формуванні критичного мислення дітей старшого дошкільного віку полягає у створенні умов для активної взаємодії з інформацією. Застосування проблемних відеосюжетів, інтерактивних завдань, цифрових дидактичних ігор сприяє залученню дітей до обговорення, аналізу змісту, висловлення припущень і власних оцінок. Особливо ефективними є медіа-засоби, що передбачають зворотний зв'язок, можливість вибору та варіативність рішень.

Важливою умовою формування критичного мислення є організація педагогічного супроводу медіа-діяльності. Обговорення переглянутого контенту, постановка відкритих запитань, стимулювання до аргументації та порівняння різних варіантів відповіді сприяють переходу від пасивного сприймання до осмисленого аналізу інформації. Такий підхід узгоджується з ідеями медіаосвіти, яка спрямована на формування медіаграмотності та критичного ставлення до інформаційних повідомлень.

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку є актуальним завданням сучасної дошкільної освіти. Сучасні медіа-засоби за умови науково обґрунтованого та педагогічно доцільного використання мають значний потенціал для розвитку пізнавальної активності, самостійності мислення та рефлексивних умінь дошкільників, що зумовлює їх важливу роль у сучасному освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ: МОН України, 2021.

2. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луцьк, 2006. 23 с.

3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.

4. Пономаренко, Т. О., Кондратець, І. В., Кузіна, О. Т. Використання медіа як засобу формування пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. *Moderní aspekty vědy: XLIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.* 2024. С.170-180.

5. Степаненко О. К., Валентьєва Т. І., Семчук Б. І. Розвиток критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 4(9)2022. С. 297-307.

6. Chaika, V. M., Kuzma, I. I., Yankovych, O. I., Binytska, K. M., Pysarchuk, O. T. & Ivanova, T. V. (2024). Implementing media educational technology in Ukrainian preschool institutions. *Educational Technology Quarterly [Online]*, 2024(1), 1–19. <https://doi.org/10.55056/etq.57>.

Катерина Буряк,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Наукові керівники:

Чайка Володимир Мирославович,
д.п.н., проф., завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

Лупак Наталія Миколаївна,
д.п.н., проф., професор кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасній початковій освіті самооцінювання є одним із провідних механізмів формування навчальної автономії, рефлексивного мислення та відповідального ставлення учнів до власного освітнього поступу. Воно забезпечує розвиток здатності молодших школярів усвідомлювати власні сильні сторони, визначати труднощі, прогнозувати результати діяльності та коригувати навчальні стратегії [1].

Поряд із цим, початкова освіта, як і решта ступенів освіти, зараз перебуває на етапі діджиталізації. Як зазначають В. М. Чайка та А. М. Шишак, діджиталізація – це процес, який передбачає перехід галузевої інформації та комунікації у цифровий формат [4, с. 39]. Діджиталізація освіти створює нові можливості для організації ефективних процесів самооцінювання у початковій школі. Цифрові інструменти – від адаптивних платформ і електронних портфоліо до інтерактивних середовищ рефлексії – дозволяють зробити оцінювання більш гнучким, наочним та індивідуалізованим. Використання таких ресурсів сприяє підвищенню залученості учнів, розвитку їхньої цифрової компетентності, формуванню вмінь самоспостереження та формулювання власних навчальних висновків. В умовах Нової української школи цифрові технології стають дієвим педагогічним інструментом, який доповнює традиційні методики самооцінювання, роблячи їх більш доступними, цікавими та такими, що відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Таким чином, поєднання самооцінювання як ключової складової формувального оцінювання з можливостями цифрових засобів відкриває перспективи для створення інноваційного освітнього середовища, у якому дитина є активним суб'єктом власної навчальної діяльності. Це зумовлює актуальність дослідження потенціалу цифрових ресурсів у забезпеченні ефективного самооцінювання в початковій школі та визначення педагогічних умов їх оптимального використання.

Першим із прикладів поєднання цифрових засобів і самооцінювання є електронні портфоліо (e-portfolio). Закордоном електронні портфоліо широко використовуються як середовище зберігання учнівських робіт. Наймасштабніше

із ранніх досліджень ефективності використання електронних портфоліо відбулося ще в 2006-2007 роках. Цим дослідженням став канадський проєкт розробки і впровадження електронних портфоліо (ePEARL), проведений у Монреалі (Квебек), який охопив близько 1200 учнів початкової школи і продемонстрував, що дана розробка може підтримувати розвиток навичок саморефлексії та письма в учнів початкової школи, хоча автори проєкту підкреслюють, що успіх залежить від педагогічної підготовки вчителів. [5].

Не менш поширеними у світі є електронні рубрики. Рубрика забезпечує критеріальні описи очікуваного виконання, дозволяє учням порівнювати власні роботи з критеріями і виконувати цілеспрямовану рефлексію. Дослідження показують, що поєднання електронних портфоліо та електронних рубрик корелює зі зростанням показників саморефлексії та стабільним покращенням результатів у навчанні при умові систематичного та тривалого застосування. [6, с. 24–27].

Сьогодні існує низка цифрових платформ, які створені спеціально для впровадження формульованого оцінювання та самооцінювання в освітній процес або включають у себе, разом із іншими функціями, функцію самооцінювання. Охарактеризуємо деякі з них.

1. Seesaw (<https://seesaw.com/>) – цифрове портфоліо та платформа взаємодії. Платформа для створення учнівських цифрових портфоліо з можливістю додавати фото, відео, малюнки, текст; де учень та вчитель можуть коментувати роботи, зберігати їх і відслідковувати прогрес. Платформа орієнтована саме на початкові класи. Приклад застосування: учні фотографують виконану роботу (малюнок, розв'язання задачі), завантажують її в Seesaw та самостійно ставлять короткий коментар-самооцінку (наприклад «Я впорався відмінно/добре/посередньо/не впорався зовсім» або обирають смайлик із рубрики), вчитель додає цільовий зворотний зв'язок; через місяць клас переглядає портфоліо, кожен робить підсумкову самооцінку.

2. ClassDojo (<https://www.classdojo.com/uk-ua/>) – багатофункціональний сервіс, що поєднує інструменти для комунікації з батьками, відстеження діяльності та портфоліо учня; дає можливість учням додавати роботу до портфоліо й записувати короткі рефлексії. Приклад застосування: після уроку учень завантажує роботу в портфоліо й пише (або диктує вчителю) короткий коментар: «Що вийшло добре?», «Що треба покращити?». Робота й коментар зберігається й доступна батькам.

3. Google Forms – простий конструктор опитувань/анкет/квізів; результати яких збираються у таблицю і є зручними для швидкого аналізу. Приклад застосування: після уроку вчитель створює коротку форму (3 запитання: «Що я зрозумів(-ла) найкраще?», «Що було найскладнішим?», «Чи впорався(-лася) я із найскладнішим завданням? Якщо так, то яким чином; якщо ні, то які знання чи вміння мені потрібно набутти, щоб його виконати?»), учні відповідають на своїх смартфонах, вчитель бачить зведені відповіді і може планувати корекційні завдання.

4. Microsoft Forms – інструмент для створення опитувань, тестів, анкет; сумісний з Microsoft 365 (зручно для шкіл, які працюють у цій операційній системі). Приклад застосування: вчитель створює регулярні самооцівальні опитування, учні відповідають на запитання рубрики або вибирають смайлик чи шкалу; результати експортуються для аналізу успішності та індивідуальних планів.

5. Kahoot! (<https://kahoot.it/>) – інтерактивні опитування/квізи в ігровій формі. Ця гра-квіз може використовуватися для швидких перевірок розуміння навчального матеріалу і слугувати інструментом самооцінювання через порівняння результатів різних квізів. Приклад застосування: 1) вчитель проводить короткий Kahoot (5–7 запитань) наприкінці уроку, учні бачать свої ігрові бали й можуть порівняти результати з квізом до попередньої теми, аналізуючи й оцінюючи таким чином власний прогрес; 2) учні проходять один і той же квіз двічі: після першого разу повторюють навчальний матеріал до тих запитань, у яких дали неправильну відповідь, після другого разу порівнюють прогрес, за потреби повертаються до навчального матеріалу ще раз.

Кожен із цих інструментів має перспективи застосування українській початковій освіті. З цією метою Інститутом цифровізації освіти НАПН України розроблено методичні рекомендації та інструменти самооцінювання цифрової компетентності вчителя, а також запроваджено використання онлайн-анкет та цифрових портфолію як частини моніторингу та підтримки професійного розвитку педагогів; це створює умови для впровадження цифрових інструментів у роботу з учнями початкових класів, проте водночас вітчизняні автори відзначають потребу в системності та підвищенні цифрової грамотності педагогів [2, с. 4–9; 3, с. 17–18].

Отже, дослідження свідчать, що цифрові інструменти мають потенціал значно посилити самооцінювання й розвиток саморегуляції в учнів початкової школи за умови забезпечення належної підготовки вчителів та наявності технічної інфраструктури. Український досвід демонструє позитивні кроки (методичні рекомендації й інструменти самооцінювання для вчителів), але потребує подальшої системної підтримки та масштабування кращих зарубіжних практик.

Список використаних джерел

1. Буряк К. В. Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи. *Педагогічний альманах*. 2023. Вип. 54. С. 42–49.

2. Биков В.Ю., Гриценчук О.О., Дубовик О.А. та ін. Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2022. – 57 с.

3. Овчарук О. В. Роль інструментів моніторингу самооцінювання цифрової компетентності вчителів у подоланні викликів в Україні та зарубіжжі. *Освітня аналітика України*. 2025. №1 (33). С.17–27

4. Чайка В. М., Шишак А. М. Діджиталізація початкової освіти: проблеми і перспективи. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 50. С. 38–47.

5. Abrami P. C., Wade C. A., Pillay V., Aslan O., Bures E., Bentley C. Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. Montreal: Centre for the Study of Learning & Performance, 2008. 12 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073852.pdf> (дата звернення: 08.12.2025).

6. Tur G., Urbina S., Forteza D. Rubric-based formative assessment in process eportfolio: towards self-regulated learning. *Digital Education Review*. 2019. №35. Pp. 18–35. URL: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/22614> (дата звернення: 08.12.2025).

Марек Врабель,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ ТА СЛОВАЧЧИНІ

Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку відіграє важливу роль у формуванні емоційної чутливості, творчого потенціалу та здатності до сприйняття краси у навколишньому світі. Одним з ефективних інструментів у цьому процесі є застосування засобів музичного мистецтва. Вони безпосередньо впливають на емоційний стан здобувача початкової освіти, розвивають його здатність до художнього сприйняття, уяву, асоціативне мислення та прагнення до самовираження.

В Україні естетичне виховання здійснюється відповідно до Державного стандарту початкової освіти [1]. Згідно з цим документом, мистецтво є обов'язковим складником навчального плану, що охоплює формування естетичних почуттів і художнього смаку, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, створення умов для художнього самовираження через спів, музикування, ритмічні рухи, інтеграцію з іншими видами мистецтва [1]. Особлива увага приділяється розвитку культурної ідентичності через ознайомлення з українською народною піснею, національними музичними традиціями та творами класичного мистецтва. Уроки музичного мистецтва слугують простором для творчості, гри, колективної діяльності, спрямованої на формування моральних якостей, таких як доброзичливість, співпереживання, емпатія. Вони сприяють розвитку загальних і спеціальних музичних здібностей, уміння працювати в команді, комунікувати та емоційно виражати власні переживання. Музика стає засобом гармонізації внутрішнього світу молодшого школяра, стимулює її духовне зростання та художнє мислення [2].

У Словаччині естетичне виховання учнів початкових класів засобами музичного мистецтва реалізується через навчальну галузь «Мистецтво і культура» згідно з Державною освітньою програмою (ŠVP), яка діє для першого ступеня початкової школи [4]. Згідно з цією програмою, музичне виховання відбувається протягом одного року (1 година на тиждень) і має на меті всебічний розвиток особистості дитини через формування естетичних почуттів, музичної чутливості, здатності до сприймання та творчого самовираження. Основними напрямками є розвиток активного музичного сприймання, інтерпретація творів шляхом співу і гри на елементарних інструментах, музично-рухова та драматична діяльність та творча імпровізація. Словацька педагогіка тлумачить музику як синтез гри, експерименту та пізнання, що дає змогу дитині не тільки

навчатися, а й самореалізовуватися у процесі музичної активності. Методика побудована на особистісно орієнтованому підході: від емоційного переживання – до усвідомленого аналізу, від відчуття – до знання. Велике значення надається роботі з народною піснею, яка є носієм естетичних і моральних цінностей та культурної спадщини [5, с. 174–177; 3].

Порівнюючи підходи України та Словаччини до естетичного виховання учнів початкових класів засобами музичного мистецтва, слід зазначити, що як українська, так і словацька системи вважають музичне мистецтво потужним засобом естетичного впливу. В обох випадках музика є не ізольованим предметом, а засобом формування емоційної сфери, моральних орієнтирів та духовної культури особистості. Українська модель базується на збагаченні національної культурної спадщини та формуванні естетичної компетентності через ознайомлення з класикою та фольклором, тоді як словацька система демонструє більше інтегрованих методів, що поєднують вокальну, інструментальну, рухову, драматичну й перцептивну діяльність, активно залучаючи молодшого школяра до творчого процесу [4; 1].

Обидві моделі передбачають створення підтримувального середовища, яке дає змогу кожній дитині вільно розвиватися, виражати свої почуття та розширювати власний естетичний досвід. Водночас, у Словаччині спостерігається більш послідовна реалізація принципу «музика як гра», що робить освітній процес пізнавальним, захопливим, творчим та емоційно насиченим. Українська модель більш орієнтована на морально-патріотичне виховання та формування культурної ідентичності, що також має високу цінність в сучасному освітньому просторі [4; 1].

Таким чином, Україна і Словаччина мають сильні сторони у підходах до естетичного виховання учнів початкових класів. Спільним є усвідомлення значущості музичного мистецтва для розвитку гармонійної та емоційної особистості. Вивчення й зіставлення освітніх практик України та Словаччини створює умови для взаємозбагачення педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 : (у редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 24 лип. 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.11.2025).

2. Чернишова А. М., Ковальчук А. В. Естетичне виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути* : тези доп. І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Дніпро, 6–7 лют. 2020 р.). Дніпро, 2020. Т. 2. С. 115–119.

3. Jurášová Šteigerová J. Implemented Curriculum in the Level of Concretization of the Implementation of Music Education by the Teacher. *Pedagogika*. 2025. Vol. 159. No. 3. P. 171–200. DOI: <https://doi.org/10.15823/p.2025.159.8> (дата звернення: 28.11.2025).

4. Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy: schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky 06.02.2015 pod č. 2015-5129/1758:1-10A0 (v znení dodatkov). Bratislava, 2015. 41 s.

5. Váradi J., Strenáčiková M. The Perspectives of Music Education in Slovakia. *Hungarian Educational Research Journal*. 2017. Vol. 7. No. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/321709313_The_Perspectives_of_Music_Education_in_Slovakia (дата звернення: 09.11.2025).

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

Галина Олійник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки,
Тернопільський національний педагогічний університет,
імені Володимира Гнатюка

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблематика інклюзивної освіти посідає провідне місце в сучасних освітніх дослідженнях, оскільки пов'язана з реалізацією прав дитини на рівний доступ до якісної освіти та участі в соціальному житті. Особливої значущості інклюзія набуває в дошкільному віці, коли формуються базові психолого-педагогічні компетентності, що зумовлюють подальший розвиток особистості. У міжнародних документах інклюзія визначається не тільки як механізм забезпечення освітніх послуг, а й як соціальна практика, спрямована на подолання дискримінації та створення умов для гармонійного розвитку дітей з різними освітніми потребами.

У зв'язку з цим актуальним є вивчення закордонних моделей інклюзії, які характеризуються високим рівнем організаційної структурованості, міждисциплінарної взаємодії та педагогічної компетентності. Вони можуть виступати методологічною основою для удосконалення вітчизняної інклюзивної практики.

Метою наукового пошуку є наукове узагальнення закордонного досвіду інтеграції дітей з особливими потребами у заклади дошкільної освіти та окреслення ключових умов ефективної інклюзії.

Інклюзивна освіта в міжнародному контексті ґрунтується на положеннях Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, рекомендаціях ЮНЕСКО та документах Ради Європи. У цих актах підкреслюється необхідність забезпечення рівних можливостей та створення компенсаторних умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1; 4].

Основними принципами інклюзії виступають: універсальний дизайн навчання, індивідуалізація освітніх маршрутів, міждисциплінарна координація, учнівсько-центровані підходи, партнерство з родинами, раннє втручання. Ці положення стали фундаментом для розбудови інклюзивних систем у багатьох країнах Європи та Північної Америки [3].

Відповідно фінляндська модель інклюзії характеризується високим рівнем інтеграції дітей з особливими потребами у звичайні дошкільні групи. Підтримка надається безпосередньо в груповому середовищі, а не шляхом переведення дітей до окремих спеціальних закладів. Педагогічний персонал працює в умовах міждисциплінарної взаємодії, а освітнє середовище адаптується відповідно до індивідуальних потреб. Суттєвим аспектом є систематична професійна

підготовка педагогів, що забезпечує компетентність у сфері інклюзії та формує позитивне ставлення до різноманітності.

У шведській моделі акцент робиться на розвиток соціальних компетентностей та формуванні толерантного середовища. Діти з особливими потребами інтегруються в усі види діяльності, а педагогічна підтримка здійснюється в межах групи. Особливу роль відіграють програми, що спрямовані на формування емпатії, комунікації та співпраці [2].

Досить цікавою є італійська система інклюзії, яка вважається однією з найбільш прогресивних. Вона не передбачає сегрегації дітей за типом освітніх потреб. Підтримка надається за допомогою асистентів та шляхом розроблення індивідуальних освітніх планів, які створюються мультидисциплінарними командами [3].

Американська модель інклюзії базується на законодавчому документі IDEA, який гарантує дитині право на освіту в умовах менш обмежувального середовища. Ключовим інструментом є індивідуальна освітня програма, що визначає специфічні освітні потреби та форми підтримки. Педагоги та спеціальні фахівці працюють у межах мультидисциплінарних команд, а батьки виступають повноправними учасниками освітнього процесу [1].

Відомо, що Канада реалізує інклюзію через взаємодію педагогів, психологів, соціальних працівників та родин. Важливим елементом є програми раннього втручання, що забезпечують підтримку розвитку ще до вступу дитини до дошкільного закладу.

Закордонні моделі акцентують свою увагу на низці механізмів, які забезпечують ефективність інклюзії: індивідуалізація та адаптація освітнього контенту, функціонування асистентів педагогів, соціально-комунікативний розвиток через групову діяльність, високий рівень педагогічної компетентності, формування інклюзивної культури в освітньому середовищі, міждисциплінарна координація. Ці механізми створюють умови для реального включення дітей у освітній процес та їхнього гармонійного розвитку.

Таким чином, у контексті української інклюзії доцільним є впровадження таких компонентів: індивідуальні освітні програми, підготовка педагогів за компетентнісною моделлю, мультидисциплінарні команди, комплексні програми раннього втручання. Запозичення зарубіжних практик може сприяти формуванню ефективної інклюзивної системи, адаптованої до національних умов.

Закордонний досвід свідчить про те, що інклюзія є результатом системних зусиль, що поєднують педагогічну компетентність, міждисциплінарність, нормативну підтримку та соціальну культуру прийняття. Ефективність інклюзії визначається не лише освітніми механізмами, а й суспільними установками.

Запровадження ключових елементів міжнародних моделей може істотно підвищити якість інклюзивної дошкільної освіти в Україні та забезпечити створення умов для повноцінного розвитку дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
2. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London : Routledge, 2006. P. 1–224.
3. Garcia, S., Varas, M. Inclusive education in Italy: A nationwide perspective. *European Journal of Special Needs Education*. 2011. Vol. 26, № 2. P. 179–192.
4. UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris : UNESCO, 2009. 45 p.
5. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York : UN, 2006. 32 p.

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Юлія Осадца,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет

ОСНОВНІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Формування основ правової культури в дітей старшого дошкільного віку сьогодні має особливо важливе значення, адже є складовою громадянського та патріотичного виховання. Правова культура дитини базується на засвоєнні цінностей, норм поведінки та відповідального ставлення до власних вчинків, що забезпечує її здатність жити у суспільстві, де діє система правил і законів.

Процес правового виховання передбачає розвиток у дітей уміння орієнтуватися в соціальних взаєминах, приймати рішення з урахуванням норм моралі та права, а також здатності підпорядковувати власні дії ustalеним правилам. Саме через таку поступову і систематичну роботу формується майбутня громадянська позиція – свідомо, відповідальна та соціально активна.

Психолого-педагогічні дослідження Т. Поніманської, О. Козлюк, М. Дичківської, І. Коваленка визначають старший дошкільний вік як один із найважливіших періодів становлення основ правової культури. У цей час діти опановують ключові соціальні цінності, починають розуміти значення норм, учаться керувати власною поведінкою та прогнозувати її наслідки. Саме в цьому віці закладаються перші уявлення про відповідальність, справедливість та взаємоповагу [7].

Науковці трактують формування правової культури як цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на розвиток правової свідомості й уміння поводитися відповідно до норм права. Важливими складниками цього процесу є оволодіння елементарними правовими знаннями, формування розуміння законів і правил, виховання поваги до них та формування навичок правомірної поведінки. Досягнутий у дошкільному віці рівень правової вихованості є фундаментом, що знижує вірогідність правопорушень у майбутньому [2].

Формуючи правову культуру, дорослі мають звертати увагу на виховання морально-ціннісних якостей – почуття обов'язку, справедливості, щирості, відповідальності та милосердя. Ці риси визначають ставлення дитини до навколишнього світу та до інших людей, впливають на її здатність до саморегуляції й оцінювання власної поведінки. Основні орієнтири в розвитку правової культури передбачають знання про свої права та обов'язки, оцінювання поведінки через призму норм і правил, а також уміння застосовувати такі знання в реальних життєвих і навчальних ситуаціях [6; 7].

Умови формування правової культури старших дошкільників. До ключових умов, визначених у науковій літературі, належать:

1. Ознайомлення дітей із базовими правовими категоріями – дозволами, обов'язками, заборонами, які допомагають їм розуміти логіку правового регулювання.

2. Спирання виховної роботи на систему правових норм, що формують чіткі уявлення про правила співжиття у суспільстві.

3. Робота з усіма дітьми, незалежно від рівня їхньої поведінкової готовності – як тими, хто легко засвоює норми, так і тими, хто схильний до порушень.

4. Врахування юридичної відповідальності, тобто пояснення того, що порушення правил має наслідки.

5. Застосування спеціальних методів і засобів правового виховання.

6. Професійна компетентність педагога, який організовує процес [3].

Державний стандарт дошкільної освіти підкреслює, що формування основ правової культури є обов'язковим компонентом освітнього процесу. Базовий компонент дошкільної освіти визначає розуміння дитиною своїх прав і обов'язків як один із показників її дошкільної зрілості та готовності до навчання у закладі загальної середньої освіти. В освітній лінії «Особистість дитини» акцентовано на важливості розвитку самосвідомості та здатності розрізняти права й обов'язки [1].

Сучасні освітні програми («Українське дошкілля», «Соняшник», «Україна – моя Батьківщина», «Я – маленька людина») орієнтуються на вікові та психологічні особливості дітей і передбачають формування основ правової культури шляхом поступового, систематичного та доступного подання матеріалу [4; 5].

Програма «Українське дошкілля» вперше чітко визначила педагогічні завдання формування правової культури у дошкільників: формування уявлень про права та обов'язки, виховання поваги до прав інших людей, розвиток навичок відповідальної поведінки в дитячому колективі, родині та суспільстві [5].

Аналіз чинних програм засвідчує, що правове виховання тісно інтегроване з національно-патріотичним, моральним та соціальним вихованням. Значення надається розвитку комунікативних умінь, формуванню навичок дотримання правил, шанобливому ставленню до сім'ї, громади та культурних традицій українського народу. Водночас питання, пов'язані з правами людини, представлені в програмах недостатньо широко, що потребує посилення правового компонента в освітньому процесі.

Для якісного правового виховання необхідно:

- розвивати правову грамотність, зокрема розуміння особистих прав та обов'язків і готовність дотримуватися правил;
- формувати правову свідомість, яка охоплює уявлення про норми, переконання та почуття, що регулюють поведінку дитини;
- виховувати правомірну поведінку, що передбачає негативне ставлення до порушень, уміння аналізувати власні та чужі вчинки;

- створювати правове розвивальне середовище – спеціально організований простір, насичений матеріалами правового змісту;
- вести роботу з батьками, спрямовану на поширення правової обізнаності та підтримку єдності виховних впливів у сім'ї та ЗДО [2].

Таким чином, тільки за умови комплексного підходу можна досягти формування у старших дошкільників стабільних знань про права й обов'язки, уміння дотримуватися соціальних норм і морально-правових цінностей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко; авт. кол. : О. М. Байер, О. К. Безсонова, Н. В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Довбня С. О. Правове виховання дітей дошкільного віку в контексті освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 15 (84). С. 17–18.

3. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи : збірник наукових праць / за ред. О.О. Максимової, М.А. Федорової. Житомир : ФОП Левковець, 2024. 224 с.

4. Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю.М. «Україна – моя Батьківщина»: парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.

5. Програми розвитку дітей дошкільного віку. URL: <https://osvita.city/osvita/doskilna-osvita/programi-rozvitku-ditej-doskilnogo-viku>

6. Скрипник Н. Правове виховання дітей дошкільного віку: форми, методи, прийоми: навчально-методичний посібник. Умань : Візаві, 2016. 124 с.

7. Соціальний розвиток дитини (старший дошкільний вік) / Т.І. Поніманська, І. М. Дичківська, О. А. Козлюк та ін. Київ : Генеза, 2013. 88 с.

Аліна Дмитрук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Андріана Шишак,
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

Дидактична гра – це організована педагогом діяльність, у якій навчальне завдання реалізується через ігрову ситуацію, правила, ролі та дії учасників. Це особливий вид діяльності, у якому навчання поєднується з грою, що робить освітній процес цікавим, доступним і природним для молодших школярів. Дидактична гра є не просто розвагою, а спеціально організованою педагогічною технологією, спрямованою на засвоєння знань, формування навчальних умінь, розвиток уваги, мислення, мовлення, уяви, довільності поведінки. Вона поєднує у собі елементи навчання і гри, коли дидактична мета вбудована в ігрову ситуацію, а навчальні дії виконуються ненав'язливо, легко, з інтересом та внутрішньою мотивацією [6].

Дидактичну гру розуміють як метод навчання, «у якому досягнення навчальної мети учнями відбувається через виконання ігрових завдань» [1, с. 24]. Дидактична гра є складним і багатогранним педагогічним явищем, адже може бути як форма організації навчання, ігровий метод навчальної діяльності, різновид самостійної гри та ефективний засіб всебічного розвитку дитини. Вона може здійснюватися як в індивідуальній, так і в колективній формах. Практика доводить, що знання, здобуті дітьми у процесі дидактичної гри, за своєю якістю не поступаються знанням, отриманим під час традиційного навчання чи з використанням інших методів. Методично продумана гра сприяє розвитку пізнавальних здібностей, підвищує інтерес до навчання та формує важливі особистісні якості, зокрема кмітливість, активність і ініціативність [2, с. 57].

Зважаючи на зазначене, сутність дидактичної гри полягає в тому, що вона поєднує навчальну мету та ігрову форму, активізує мислення, сприяє розвитку уваги, уяви, комунікативних умінь і створює позитивну емоційну атмосферу навчання.

Беручи до уваги наукові дослідження, вважаємо, що дидактичні ігри виконують низку функцій, серед яких – навчальна, розвивальна, виховна, мотиваційна, контрольна та соціалізуюча [1; 3; 4].

Навчальна функція полягає у засвоєнні нових знань або закріпленні вивченого матеріалу. Розвивальна – у стимулюванні мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), розвитку мовлення, уваги, пам'яті, творчості. Виховна функція забезпечує формування дисциплінованості, уміння діяти за правилами, працювати в команді, проявляти наполегливість та відповідальність. Мотиваційна функція полягає у створенні позитивного емоційного фону та стимулюванні інтересу до навчання. Контрольна – дає

вчителю можливість перевіряти рівень засвоєння матеріалу у ненав'язливій формі. Соціалізуюча – сприяє формуванню комунікативної компетентності, навичок взаємодії з однолітками, вмінню домовлятися, планувати спільні дії [1; 3; 4].

Педагогічна наука визначає чітку структуру дидактичної гри, яка складається з кількох обов'язкових компонентів: дидактичної мети, ігрового задуму, ігрового завдання, правил, ігрових дій, результатів гри та підбиття підсумків [1, с. 31–32; 5; 6]. Охарактеризуємо зазначені етапи.

Дидактична мета – це те, чого має досягнути учень у процесі гри: засвоїти знання, закріпити навчальний матеріал, сформувати або вдосконалити певні вміння. Наприклад, у грі «Знайди зайве» мета – навчити молодших школярів класифікувати предмети за ознаками; у грі «Математичне лото» – закріпити навички додавання та віднімання. Дидактична мета формулюється вчителем і є прихованою для дітей, щоб вони сприймали діяльність як гру, а не як контроль або завдання.

Ігровий задум – це образна ситуація, яка робить освітній процес цікавим і мотивувальним. Наприклад, молодші школярі «допомагають казковому герою», «виконують роль дослідників», «розгадують таємницю», «вирушають у подорож». Ігровий задум задає емоційний тон та визначає стиль взаємодії у грі.

Ігрове завдання – це те, що учні початкової школи повинні зробити в межах гри: знайти відповідь, розв'язати задачу, виконати певні дії. Завдання завжди пов'язані із навчальним матеріалом. Наприклад: «Назвіть усі слова, які відповідають ознаці», «Доведіть, що число є парним», «Обери правильний спосіб розв'язання». Через виконання ігрового завдання реалізується навчальна мета.

Правила гри визначають послідовність дій, межі поведінки, умови досягнення результату. Вони є обов'язковими для всіх учасників, забезпечують організованість та справедливість ігрового процесу. Наприклад, правило може передбачати черговість ходів, обмеження часу, заборону підказок або критерії перемоги. Важливо, щоб правила були чіткими, зрозумілими й відповідали віковим особливостям молодших школярів.

Ігрові дії – це практичні або розумові операції, які виконують учасники гри. Вони можуть бути пов'язані з рухом (як у рухливих дидактичних іграх), роботою з картками, розв'язанням задач, конструюванням, творчою діяльністю. Ігрові дії активізують діяльність здобувачів початкової освіти, створюють ситуацію співробітництва або змагання, сприяють розвитку мисленнєвих і пізнавальних процесів.

Результат гри може бути індивідуальним або командним: перемога, набір балів, виконання місії, досягнення мети. Для молодших школярів важливо, щоб результат був не лише оцінний, а й емоційно пережитий – радість успіху, відчуття значущості, задоволення від виконаної роботи.

Підбиття підсумків є заключним педагогічно важливим етапом. Учасники освітнього процесу аналізують перебіг гри, відзначають правильні дії, коректують помилки, підкреслюють навчальні результати. Підсумок стимулює рефлексію та дає змогу перевести ігровий досвід у навчальний.

Отже, дидактичні ігри – це ефективний інструмент навчання в початковій школі, який дає змогу поєднати пізнання з емоціями, мислення – з активністю, навчальний матеріал – з реальними діями молодших школярів. Грамотно організована гра не лише забезпечує міцне засвоєння знань, а й формує важливі компетентності. Використання ігор відповідає філософії НУШ, яка ставить у центрі особистість дитини, її інтереси і потреби, створюючи умови для всебічного розвитку. Саме тому дидактичні ігри залишаються ефективним інструментом на уроці у сучасній початковій школі.

Список використаних джерел

1. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 272 с.
2. Матвієнко С. І. Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні логіко-математичної компетентності старших дошкільників і учнів першого класу НУШ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 1. С. 54–62.
3. Музика Ю. О. Функції дидактичної гри. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2005. № 7–8. С. 205–207.
4. Тимчишина О. Ю. Використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початкових класах. *Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект: збірник наукових і науково-методичних праць / редкол. І. М. Шимко, І. О. Талаш. Вип. 1. Кривий Ріг: КДПУ, 2018. С. 306–309.*
5. Чосік Л., Мандзюк С. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. Луцьк, 2017. № 2(351). С. 40–44.
6. Шишак А., Руденський Р., Чайка В. Формування інтересу до художнього слова у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор. *Молодь і ринок*. 2025. № 9/241 (2025). С. 33–39.

Святослав Довбенко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Андріана Шишак,
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПРАВИЛА ЕТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНТЕРНЕТІ: ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА

Правила етичної поведінки молодших школярів в інтернеті є важливою складовою формування їхньої цифрової культури та безпечної участі в онлайн-просторі. Сучасні діти молодшого шкільного віку дедалі частіше використовують інтернет не лише для розваг, а й для навчання, спілкування з однолітками та взаємодії з учителями, тому питання дотримання етичних норм у цифровому середовищі набуває особливої актуальності.

Мета доповіді полягає в тому, щоб окреслити змістову характеристику поняття «правила етичної поведінки молодших школярів в інтернеті».

Сутність етичної поведінки молодших школярів в інтернеті ґрунтується на усвідомленні того, що віртуальне спілкування є продовженням реальних міжособистісних відносин. За кожним повідомленням, коментарем чи зображенням стоїть реальна людина, тому норми ввічливості, поваги, доброзичливості та відповідальності залишаються незмінними незалежно від формату взаємодії. Одним із ключових понять у цьому контексті є нетикет, який охоплює сукупність правил культурного та коректного спілкування в мережі [3; 5, с. 22].

Етична поведінка молодших школярів в інтернеті передбачає дотримання мовної культури онлайн-спілкування. Це виявляється у використанні ввічливих звертань, коректних формулювань, грамотного та зрозумілого мовлення, а також у вмінні стримувати емоції під час написання повідомлень. Важливо, щоб діти усвідомлювали недопустимість образ, приниження, агресивних висловлювань, насмішок чи тролінгу, навіть якщо вони подаються у жартівливій формі [1].

Зміст правил етичної поведінки в інтернеті також охоплює повагу до особистого простору та приватності інших користувачів. Молодші школярі мають поступово засвоювати, що не можна без дозволу поширювати особисту інформацію, фотографії чи повідомлення інших людей, а також втручатися в приватне онлайн-спілкування [2; 3]. Усвідомлення меж дозволеного сприяє формуванню відповідальності за власні дії в цифровому середовищі.

Важливим компонентом етичної поведінки є відповідальне ставлення до інформації. Молодші школярі повинні вчитися перевіряти достовірність отриманих відомостей, не поширювати чутки, неправдиві повідомлення або контент сумнівного характеру. У цьому контексті значущим є й ознайомлення з елементарними нормами авторського права, зокрема повагою до чужої праці, недопущенням привласнення текстів, зображень чи відеоматеріалів [4, с. 63–64].

Етична поведінка в інтернеті передбачає також дотримання правил взаємодії в онлайн-навчанні. Це стосується коректного спілкування з учителем і однокласниками, дотримання домовленостей щодо часу та форм комунікації, уважного ставлення до завдань і результатів спільної роботи [4, с. 63–64]. Такі навички сприяють формуванню дисциплінованості та позитивної навчальної мотивації.

Отже, змістова характеристика правил етичної поведінки молодших школярів в інтернеті охоплює норми ввічливого спілкування, поваги до інших, відповідального використання інформації та усвідомлення наслідків власних дій у цифровому просторі. Формування цих правил є необхідною умовою безпечного й ефективного перебування дитини в інтернет-середовищі та важливим чинником розвитку її соціальної та інформаційно-цифрової компетентності.

Список використаних джерел

1. Бибик С. Нетикет, або мережевий етикет. *Культура слова*. 2015. Вип. 82. С. 125–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kuls_2015_82_28 (дата звернення: 11.11.2025).
2. Терещук Г., Янкович О. Формування у молодших школярів вміння нетикету в умовах диджиталізації початкової освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. № 13(3). С. 85–91. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650Xvol13i3-013> (дата звернення: 19.11.2025).
3. Шишак А. М. Нетикет учнів початкової школи: сутність та характеристика. *Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів* : матеріали Третьої (III) Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (м. Львів, 13-14 квітня 2023 року). Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2023. С. 151–154.
4. Шишак А. М. Формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів в умовах диджиталізації початкової освіти : дис. ... д-ра філософії : 013 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2025. 337 с.
5. Янкович О. І. Моральне виховання учнів молодшого шкільного віку в процесі реалізації медіаосвіти. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 33. С. 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_33_4 (дата звернення: 13.11.2025).

Ірина Жаркова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Ірина Буяр,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Комплексні дослідження останніх років виявляють актуальність проблеми соціального розвитку дитини і нагальність педагогічного управління ним. Вплив соціального середовища на розвиток особистості дитини та розкриття сутності і структури феномена «соціалізації» висвітлені в працях І. Бега, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Максименка, Т. Яценко та ін.

Взаємини дитини зі світом дорослих розглядаються як особлива інтегративна форма становлення людини як суб'єкта суспільних взаємин, форма практичного освоєння навколишнього світу. Ця форма передбачає наявність провідних відносин дитини. Саме існування такого роду взаємин зумовлено, перш за все, тим, що дитина не може ні фізично, ні психологічно існувати без дорослого, її думки, почуття і переживання походять від життєвого світу дорослих.

Вітчизняні дослідники дитячо-батьківських взаємин (Т. Демиденко Л. Долинська, М. Прасол І. Трубавіна та ін.) визначають як вибіркового в емоційному та оцінному плані психологічний зв'язок дитини з кожним із батьків, що проявляється в переживаннях, діях, реакціях, пов'язаний із віковими і психологічними особливостями дітей, культурними моделями поведінки та власною життєвою історією і визначає особливості сприймання дитиною батьків, спосіб спілкування з ними.

Важливим показником успішної соціалізації є позитивне емоційне ставлення до цінностей та еталонів, що транслуються дорослими. Соціальні переживання, що відображають ставлення дитини до соціального оточення і свого місця в ньому, є однією з умов успішної адаптації дітей дошкільного віку. Найбільш значущим для розвитку емоційних уявлень є емоційний досвід, який визначає їх зміст, а в дітей дошкільного віку і ступінь їх диференційованості.

Соціальна адаптація як первинна стадія соціалізації особистості дитини-дошкільника є дуже важливою, оскільки сензитивні періоди дитини незворотні, а саме на цій стадії дитина засвоює соціальні норми і правила поведінки в суспільстві, вибудовує свої стосунки з батьками та однолітками. Результатом успішної соціальної адаптації є адаптованість дитини в соціальному середовищі [1].

Вивчення соціальної адаптації у старших дошкільників та її взаємозв'язку з дитячо-батьківськими взаєминами є метою нашого дослідження, оскільки саме цей етап соціалізації формує самосвідомість дітей, їхні стосунки з однолітками та іншими людьми.

Основу соціальної адаптації формує почуття прив'язаності до близьких. Емоційна прив'язаність дитини до близького дорослого стала в сучасній психології загальновизнаною і однією із значущих (у тому числі і в прогностичному плані) характеристик взаємин дитини в сім'ї та основою формування її особистості. Високий рівень прив'язаності до матері припускає позитивно забарвлені стосунки, позбавлені тривоги й напруження. Ці діти довіряють своїм мамам, вони не бояться розповідати їм свої секрети, будучи впевненими в їхньому уважному та доброзичливому ставленні.

Загалом діти з надійною прив'язаністю характеризуються базовою довірою до матері, вони впевнені в її підтримці та прийнятті і не бояться звернутися до неї за допомогою у випадку виникнення проблем. Дошкільники в таких сім'ях завжди впевнені в собі, здатні до самоконтролю, допитливі, енергійні, в них розвинене почуття власної гідності, їм завжди вдається налагодити хороші стосунки з однолітками.

Низький рівень емоційної прив'язаності до матері характеризується почуттям дискомфорту в близьких стосунках, відчуттям уразливості, ненадійності, тривоги, відсутністю емоційної підтримки. Переважна більшість таких дітей в 5-6 років не відчувають потреби звертатися за допомогою чи порадою до своїх матерів у складних ситуаціях. Низький рівень прийняття зумовлює суворість батьків, жорсткість санкцій та дисципліни, виступаючи основою загальної задоволеності дитячо-батьківськими стосунками.

Високий рівень прийняття, навпаки, робить батьків більш гнучкими і, відповідно, м'якими у вихованні, призводячи до зростання задоволеності внутрішньо сімейними стосунками.

Емоційна близькість, здатність до емпатії, емоційного взаєморозуміння та співпереживання, виступають як умова і наслідок розвитку продуктивної співпраці в дитячо-батьківських стосунках, визначаючи характеристики типу сімейного виховання та його гармонійність. Емоційна близькість та співробітництво взаємообумовлюють одне одного у такий спосіб, що високий рівень емпатії дозволяє партнерам побудувати ефективне, особистісно-орієнтоване спілкування і співпраця, результатом яких, в свою чергу, стає скорочення емоційної дистанції і налагодження кращого емоційного порозуміння, і формування почуття «Ми». Емоційна близькість, забезпечуючи краще розуміння одне одного на основі співпереживання, робить батьків більш послідовними і менш жорсткими в своїй виховній системі, підвищує задоволеність дитячо-батьківськими стосунками.

Аналіз досліджень вчених свідчить, що існує зв'язок між тим, який стиль виховання присутній в сім'ї і тим, якою мірою діти є соціально адаптованими. Дослідники проводять паралель між критеріями: рівень самооцінки, соціометричний статус, емоційне благополуччя [4; 5].

На основі спостережень, автором виділені наступні типи поведінки дітей із різним рівнем соціальної адаптації в результаті різних типів та стилів дитячо-батьківських стосунків (див. рис. 1).

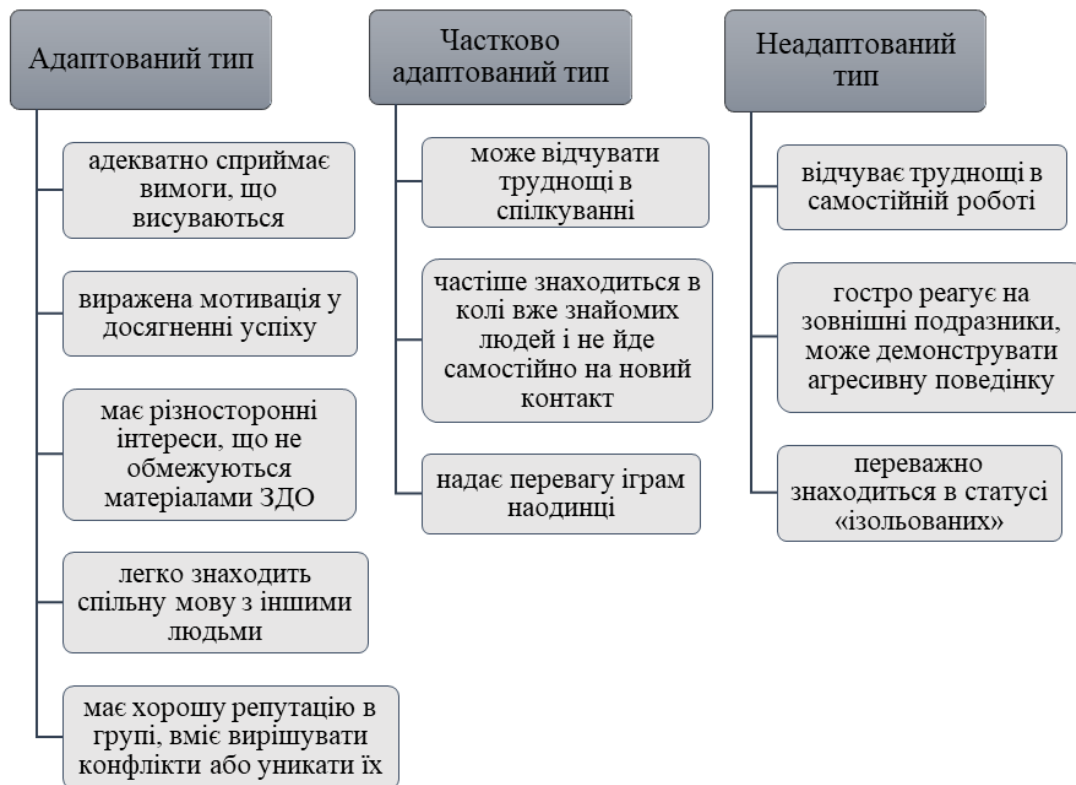


Рис. 1. Рівні соціальної адаптації під впливом типу дитячо-батьківських стосунків

Дослідники звертають увагу і на взаємозв'язок адаптованого типу особистості старшого дошкільника із типом виховання. Зокрема, якщо батьки вибирають демократичний стиль виховання, то у дітей в такій сім'ї частіше спостерігається адекватна самооцінка, що є прямим фактором для соціальної адаптації в суспільстві [2].

Таким чином, дитячо-батьківські стосунки – основа для формування прийняттого рівня соціальної адаптації. Дитина природньо проходить фази свого розвитку і вирішує закономірні вікові проблеми; відчуває почуття прив'язаності та любові у відповідь на аналогічні почуття батьків, реалізує свою потребу в авторитеті й повазі, розумінні зі сторони близьких і значимих людей. Будь-яка адаптація дитини дошкільного віку починається в сім'ї.

Центральне місце в дитячо-батьківських стосунках у сім'ях з дітьми старшого дошкільного віку займає сфера емоційних відносин – прийняття та емоційна близькість. Саме процеси емоційної взаємодії визначають задоволеність дитячо-батьківськими стосунками, а також особливості співробітництва. Характер емоційного прийняття дитини батьками є вихідним пунктом і основою розвитку співпраці та кооперації.

Загалом, діти з надійною прив'язаністю до батьків характеризуються базовою довірою до навколишнього світу, до близьких їм людей, вони впевнені

у підтримці батьків, не бояться звернутися до них за допомогою у випадку виникнення проблем. Дошкільники в таких сім'ях завжди впевнені в собі, здатні до самоконтролю, допитливі, енергійні, в них розвинуте почуття власної гідності, їм завжди вдається налагодити хороші взаємини з однолітками.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ: Стилос, 2000. 336 с.
3. Пироженко Т. О. Особистість дошкільника. Перспективи розвитку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.
4. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
5. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ: монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Київ-Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

Олеся Жаровська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПЕРЕКАЗУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку зумовлена сучасними вимогами до якості дошкільної освіти, визначеними в нормативно-правових документах України, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти [1]. Формування зв'язного мовлення є необхідною умовою повноцінного особистісного розвитку дитини, її успішної соціалізації та готовності до навчання в закладі загальної середньої освіти. Особливе місце у структурі зв'язного мовлення посідають навички переказу, які забезпечують здатність дитини усвідомлювати зміст почутого або прочитаного тексту, відтворювати його у логічній послідовності, дотримуючись мовних норм.

У психолого-педагогічних дослідженнях переказ розглядається як складний вид мовленнєвої діяльності, що інтегрує процеси сприймання, пам'яті, мислення та мовлення. Переказ передбачає не лише механічне відтворення тексту, а й його осмислення, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та мовленнєве оформлення висловлювання. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку навичок переказу, оскільки в цей час активно формується словниковий запас, граматична будова мовлення та здатність до довільної регуляції мовленнєвої діяльності.

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Федорова та ін.) свідчить, що успішність формування навичок переказу значною мірою залежить від спеціально організованих педагогічних умов. Однією з таких умов є цілеспрямований добір текстового матеріалу. Для роботи зі старшими дошкільниками доцільно використовувати художні та пізнавальні тексти невеликого обсягу, з чіткою композиційною структурою, логічною послідовністю подій та доступним лексичним наповненням. Богуш А. М. підкреслює, що розвиток зв'язного мовлення у дошкільників неможливий без попереднього усвідомленого сприймання художнього твору або тексту, оскільки переказ ґрунтується на розумінні його змісту, логічних зв'язків та смислових елементів. Твори мають відповідати віковим особливостям дітей, викликати емоційний відгук та інтерес до змісту [2, с. 112-134].

Важливою педагогічною умовою розвитку навичок переказу є поетапність навчання. На початковому етапі доцільно використовувати переказ за зразком вихователя, що дає можливість дітям засвоїти інтонаційні, лексичні та граматичні особливості зв'язного висловлювання. Робота над художнім твором у процесі формування навичок переказу передбачає застосування комплексу методів і прийомів навчання, спрямованих на усвідомлення змісту тексту та

забезпечення логічної послідовності мовлення. У ході бесіди за твором увага дітей зосереджується на послідовності подій, характеристиці персонажів, особливостях їхнього мовлення та визначенні головної думки.

Значну роль у формуванні навичок переказу відіграє використання наочних засобів навчання. Сюжетні та серійні ілюстрації, схеми, умовні позначення, мовленнєві плани допомагають дітям утримувати логіку розповіді, сприяють розвитку послідовності та зв'язності мовлення. Поєднання словесних і наочних методів активізує пізнавальну діяльність дошкільників та полегшує процес відтворення тексту. Під час обговорення здійснюється частковий переказ складних за змістом епізодів, зокрема описів і діалогів, що допомагає глибшому осмисленню тексту. Завершальним етапом є складання плану переказу з використанням наочних опор, таких як ілюстрації, предметні зображення або умовні символи, що забезпечує цілісність і зв'язність висловлювання. Якщо в молодших групах вихователь сам аналізує дитячі перекази, то в старшій групі до аналізу залучаються діти. Вони визначають пропущені моменти, оцінюють повноту переказу, звертають увагу на самостійність, логічну послідовність, цілісність, плавність та виразність розповіді [4, с. 211-213].

Ефективність розвитку навичок переказу значною мірою залежить від створення сприятливого мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти. К. Л. Крутій зазначає, що ефективність формування мовленнєвих умінь, зокрема граматично правильного й зв'язного мовлення, значною мірою залежить від комунікативного розвитку дошкільників, оскільки мовна діяльність формується у реальному спілкуванні та практичній взаємодії дітей з текстами [3, с. 29-34]. Позитивна емоційна атмосфера, доброзичливе ставлення вихователя, підтримка мовленнєвої ініціативи дитини сприяють підвищенню її впевненості у власних можливостях. У такому середовищі діти не бояться помилятися, активно залучаються до мовленнєвої діяльності та демонструють вищий рівень мовленнєвої активності.

Окрему увагу слід приділяти індивідуалізації мовленнєвої роботи. Врахування рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини, темпу засвоєння матеріалу, особливостей пам'яті та мислення дає змогу добирати оптимальні методи і прийоми навчання переказу. Диференційований підхід забезпечує більш ефективне формування навичок зв'язного мовлення у старших дошкільників.

Отже, розвиток навичок переказу у старших дошкільників є складним і багатоаспектним процесом, що потребує системної та цілеспрямованої педагогічної діяльності. Реалізація комплексу педагогічних умов – добір доступного текстового матеріалу, поетапність навчання, використання наочних засобів, створення сприятливого мовленнєвого середовища та індивідуалізація навчання – забезпечує ефективне формування зв'язного мовлення дітей та підвищує рівень їх мовленнєвої готовності до шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти України: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ : МОН України, 2021
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
3. Крутій К. Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 28-35.
4. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир, ФОП. Левковець, 2022. 313 с.

Марта Зяя,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність «Дошкільна освіта»,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей дошкільного віку є одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти, адже саме в цей період закладаються основи фізичного, емоційного та соціального благополуччя особистості. Умови сьогодення висувають підвищені вимоги до збереження та зміцнення здоров'я дитини, що зумовлює необхідність розроблення ефективних педагогічних підходів, спрямованих на виховання у дітей усвідомленого й відповідального ставлення до власного здоров'я. Дошкільний заклад, як перша ланка безперервної освіти, має унікальні можливості для поєднання оздоровчих, освітніх та виховних впливів, створення сприятливого середовища і формування стійких мотиваційних установок щодо здорового способу життя [2].

Актуальність проблеми посилюється тим, що сучасні діти часто стикаються з низьким рівнем рухової активності, порушеннями режиму дня, стресовими ситуаціями та недостатнім обсягом валеологічних знань у сім'ї. У цих умовах педагогам необхідно забезпечити не лише інформування дітей про значення здоров'я, а й організацію систематичної роботи, що сприяє розвитку корисних звичок, формуванню позитивних емоційних переживань, відповідального ставлення до власного тіла та поведінки. Саме тому формування ціннісного ставлення до здоров'я є пріоритетним напрямом освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Здоров'я як педагогічна цінність розглядається науковцями в двох напрямках як: інтегрована характеристика індивідуального розвитку й усвідомлена необхідність збереження та зміцнення власного організму [1; 6].

Зміст формування ціннісного ставлення до здоров'я включає:

- ознайомлення дітей із базовими уявленнями про здоровий спосіб життя;
- розвиток мотивації до участі в оздоровчій і руховій діяльності;
- підтримку позитивного емоційного ставлення до власного фізичного розвитку;
- формування елементарних навичок самообслуговування та гігієни;
- створення розвивального середовища, яке сприяє безпеці та комфортному самопочуттю дитини [4].

Завдання щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я у дошкільнят передбачають цілісний вплив на їхні знання, емоції, поведінку та соціальну взаємодію.

Перш за все, важливо забезпечити дітей доступними й систематизованими уявленнями про сутність здоров'я та чинники, що його підтримують. Це реалізується через різні види діяльності – пізнавальні бесіди, інтерактивні ігри, моделювання ситуацій, читання дитячої літератури та використання мультимедійних матеріалів. По-друге, необхідно формувати позитивне емоційне ставлення до здорового способу життя. Педагог має заохочувати інтерес дошкільників до корисних звичок, створювати ситуації успіху, підкріплювати приємні переживання, пов'язані з активністю, доглядом за собою та правильним харчуванням. Наступним завданням є виховання відповідальності за власне благополуччя та здоров'я інших. Це передбачає ознайомлення дітей з нормами безпеки, правилами поведінки у різних життєвих ситуаціях, розвиток почуття обов'язку й дисциплінованості у виконанні корисних щоденних дій. Важливо також створити умови для повноцінного фізичного розвитку: організувати рухові заняття, фізкультурні хвилинки, змагальні та сюжетно-рольові ігри, які сприяють розвитку сили, витривалості, координації та формуванню стійкого інтересу до фізичної активності [3; 5].

Окремим напрямом виступає розвиток умінь саморегуляції. Діти мають навчитися розпізнавати зміни у власному самопочутті, розуміти сигнали втоми чи дискомфорту, правильно реагувати на них та звертатися по допомогу. Це сприяє становленню навичок самоконтролю, самодопомоги й турботи про себе. Не менш значущим є також формування соціальних умінь, що забезпечують доброзичливі взаємини у групі: уміння співпрацювати, піклуватися про інших, дотримуватися правил, проявляти чуйність і толерантність. Позитивний психологічний клімат у колективі є вагомим чинником збереження здоров'я [3].

Провідним завданням педагогів є забезпечення цілісного підходу до зміцнення здоров'я шляхом інтеграції освітніх, оздоровчих і профілактичних впливів у режимні моменти, заняття та ігрову діяльність дітей. Саме формування позитивних звичок здорового способу життя передбачає систематичне збагачення дитячого досвіду через вправи, рухливі ігри, оздоровчі технології, корисні ритуали (ранкова гімнастика, дихальні вправи, загартування). Важливою складовою роботи є розвиток у дошкільників умінь розрізняти корисні та шкідливі для здоров'я дії, усвідомлювати причини самопочуття, відповідально ставитися до власної безпеки та безпеки інших [5].

Таким чином, реалізація комплексу означених завдань забезпечує всебічний підхід щодо виховання у дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров'я, сприяє їхньому гармонійному розвитку та формує основу для відповідального ставлення до себе у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Главацька О.Л. Дошкільна педагогіка: теорія та практика: навчально-методичний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта. Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2025. 184 с.

2. Горєва В. М. Формування культури здоров'я дошкільників у процесі фізичного виховання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2019. Вип. 63. С. 45–50.

3. Денисенко Н. Ф. Основи здоров'я та фізичної культури дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2018. 256 с.

4. Лях Т. Л. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. 2020. № 3. С. 12–16.

5. Маркова С. М. Педагогічні умови розвитку навичок здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 78–84.

6. Юрченко Л. В. Формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2022. № 101. С. 133–139.

Аліна Капелюх,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
факультет дошкільної освіти та психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник – Надія Фроленкова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОКІВ

3. П. ДЬЕНЕША ЯК ЗАСОБУ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Важливе місце в освітньому процесі зі старшими дошкільниками посідає ігрова діяльність, адже саме через гру діти найкраще засвоюють нові знання та вміння. З урахуванням змісту й завдань логіко-математичної компетентності, формування якої передбачено на цьому віковому етапі, логічні блоки З.П. Дьєнеша виступають одним із найбільш поширених і результативних дидактичних засобів, що активно використовуються у практиці роботи вихователів [1, с. 200]. Завдяки різноманітності форм, кольорів, розмірів і товщини, даний матеріал є привабливим для дітей та створює сприятливі умови для розвитку логічного мислення, умінь класифікувати, аналізувати, узагальнювати та порівнювати. Маніпуляції з блоками позитивно впливають не лише на інтелектуальний розвиток, а й сприяють удосконаленню мовлення, уваги, пам'яті та здатності до рефлексії, що є важливими показниками готовності дитини до подальшого навчання у школі.

Початковий етап роботи з логічними блоками доцільно будувати на основі вільної діяльності дітей, надаючи їм можливість самостійно ознайомитися з матеріалом у звичному для них ігровому середовищі. Надалі педагог поступово впроваджує підготовчі вправи, спрямовані на усвідомлення властивостей блоків і забезпечення наступності навчання. До таких вправ належать завдання на знаходження однакових фігур за окремою ознакою (форма, колір, розмір, товщина), визначення відмінних елементів серед запропонованих, а також групування блоків за певним критерієм.

Слід також акцентувати, що в процесі організації освітньої діяльності з блоками педагог не повинен обмежуватися виключно пропозицією структурованих завдань, а й забезпечувати умови для вільного експериментування, стимулюючи дошкільників до самостійного пошуку розв'язань, комбінування конструктивних елементів, формулювання власних гіпотез і рефлексивних суджень. Така педагогічна взаємодія активізує розвиток дивергентного мислення, розвиває аналітичні процеси та сприяє становленню зв'язного монологічного мовлення, оскільки дитина опановує навички вербалізації власних дій, пояснення мотивів вибору та аргументованого обґрунтування власної позиції. Означений підхід узгоджується з принципами

особистісно орієнтованої педагогіки та концепцією суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Крім того, створення проблемно-пошукових ситуацій у конструюванні сприяє формуванню метакогнітивних компетентностей, зокрема здатності до планування, самоконтролю та рефлексії власної діяльності. Водночас варто зазначити, що ефективність такої роботи значною мірою залежить від готовності педагога до фасилітаторської ролі, яка передбачає делікатну підтримку дитячої ініціативи без надмірного втручання у творчий процес.

Ефективним засобом розвитку логіко-математичних уявлень і мовлення є організація діалогу між педагогом і дитиною. Наприклад, після виконання завдання знайти певний блок (червоний трикутник) вихователь може поставити уточнювальні запитання: «Чому ти обрав саме цю фігуру?», «З яких причин ти не вибрав інші?», «Чим цей блок відрізняється від синього кола?». У процесі такої взаємодії важливо надавати дитині можливість вільно висловлюватися, водночас м'яко коригуючи відповіді для формування чітких логіко-математичних уявлень [3, с. 147–150].

Особливої уваги заслуговує організація роботи в парах або малих групах, коли педагог не пропонує готових рішень, а стимулює ініціативу, самостійність і дослідницьку активність дітей. У процесі спільного маніпулювання блоками дошкільники висловлюють припущення, обговорюють результати, аргументують власну позицію та порівнюють різні способи виконання завдань. Така форма діяльності сприяє формуванню навичок співпраці, взаємодії та комунікації.

Оскільки дітям старшого дошкільного віку часто складно пояснювати власні дії, доцільним є використання додаткових запитань і підказок: «Що ми вже знаємо?», «Скажи точніше», «Як можна пояснити детальніше?», «Чи можна зробити інакше?», «Що зміниться, якщо додати або забрати елемент?», «Як ти здогадався?» тощо [1, с. 203]. Такі прийоми допомагають активізувати мислення та сприяють розвитку рефлексії.

Прикладне значення діалогу й системи запитань у роботі з логічними блоками полягає в їх позитивному впливі на формування логіко-математичної компетентності. Вони стимулюють мисленнєву діяльність, розвиток мовленнєвої аргументації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та усвідомлення математичних операцій. Завдяки мовленнєвій підтримці діти навчаються описувати власні дії та пояснювати вибір, що є важливим складником математичного мовлення.

У випадках, коли виконання логічних або математичних завдань викликає труднощі, педагог має демонструвати приклад подолання проблемної ситуації, заохочуючи пізнавальну активність і реалізуючи принцип співпраці. Саме у взаємодії дорослого й дитини на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин створюються умови для поступового засвоєння логіко-математичних знань, формування впевненості у власних інтелектуальних можливостях та емоційно комфортного освітнього середовища [1, с. 201].

Дидактичні ігри з використанням логічних блоків поділяються за чотирма основними напрямками когнітивного розвитку та реалізуються на трьох рівнях складності. Вони спрямовані на формування вмінь виокремлювати й абстрагувати властивості предметів, порівнювати їх, здійснювати класифікацію та узагальнення, а також виконувати логічні дії й операції.

Підбираючи вправи з блоками Дьенеша, педагог повинен урахувати не лише класифікацію завдань, а й індивідуальні можливості, рівень розвитку та інтереси дітей. Найпоширенішими є завдання на розміщення фігур за певною ознакою, групування за заданими характеристиками, визначення зайвого елемента, створення послідовностей і ланцюжків, а також ігри на відгадування «захованого» блоку шляхом постановки запитань із відповідями «так» або «ні» [4].

Для розвитку самостійності, кмітливості та вміння аналізувати завдання педагог застосовує різноманітні методичні прийоми: створення ігрових ситуацій, організацію словесних звітів дітей, використання пояснень і нагадувань. Якщо для молодших і середніх дошкільників провідною є ігрова мотивація, то для старших доцільно вводити елементи змагальності.

З огляду на вікові особливості дітей інструкції можуть подаватися поетапно або цілісно. Педагог стимулює пошуковий підхід, використовуючи систему навідних запитань і заохочуючи словесне оформлення міркувань. Обов'язковими складниками організації діяльності є контроль за виконанням завдань і оцінювання результатів із подальшим аналізом та виправленням помилок.

Математична діяльність забезпечує поступовий перехід дитини від наочно-дієвого мислення до образного та логічного. Використання логічних блоків Дьенеша сприяє розвитку базових інтелектуальних процесів, умінню виокремлювати суттєві ознаки та встановлювати зв'язки між об'єктами, що дозволяє інтегрувати нові знання на основі вже набутих [2, с. 152–158].

Отже, аналіз дидактичних можливостей логічних блоків З. П. Дьенеша засвідчує їхню високу ефективність у розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. Цей матеріал дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації навчання, адаптуючись до різного темпу засвоєння знань кожною дитиною. Водночас результативність використання блоків значною мірою залежить від організації спільної діяльності дорослого й дитини, що передбачає педагогічне керівництво, простір для творчості, фантазування та обговорення результатів. Такий підхід забезпечує розвиток пізнавальної активності, мовленнєвої ініціативи, аналітичного мислення й соціальної взаємодії.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що логічні блоки З.П. Дьенеша є універсальним засобом комплексного розвитку дошкільника, який поєднує ігрову мотивацію з формуванням логіко-математичної компетентності та створює передумови для гармонійного інтелектуального розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Гнізділова О. А., Гришко О. І., Клевака Л. П. Розвиток у дітей дошкільного віку логіко-математичних уявлень та умінь у процесі використання логічних блоків Дьенеша та паличок Кюїзенера. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2020. № 4. С. 199–206.
2. Іщенко Л. Формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць УДПУ*. 2020. Вип. 3. С. 152–158.
3. Любченко І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення у старших дошкільників. *Збірник наукових праць УДПУ ім. Павла Тичини*. 2011. Вип. 3. С. 146–152.
4. Ясентюк С., Котненко А. Блоки Дьенеша для логіко-математичного розвитку дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 5.

Ольга Китинська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Писарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У СПРИЯННІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

Початок навчання у школі є одним із найбільш відповідальних етапів у житті дитини, оскільки супроводжується істотними змінами соціального статусу, способу життя та провідного виду діяльності. Для дітей шестирічного віку вступ до школи означає перехід у нове освітнє середовище. Це потребує перебудови поведінкових, емоційних і пізнавальних стратегій. Саме тому проблема адаптації першокласників має важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи особливо актуальним є питання ролі вчителя та освітнього середовища у сприянні успішній адаптації дітей шестирічного віку. НУШ орієнтується на створення безпечного, доброзичливого та дитиноцентрованого простору, у якому враховують вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, а педагог стає партнером і фасилітатором освітнього процесу [5].

Адаптація першокласника є багатовимірним процесом гармонізації дитини відповідно до нових умов шкільного середовища та охоплює фізіологічний, психологічний і соціальний рівні [2; 4, с. 4]. Вона передбачає здатність дитини узгоджувати власні можливості з вимогами школи, приймати правила освітнього процесу, налагоджувати конструктивні взаємини з учителем і однокласниками, долати емоційне напруження та формувати навички саморегуляції [3].

Адаптація не є пасивним пристосуванням до зовнішніх вимог, а активною взаємодією особистості й середовища, у межах якого дитина поступово виробляє власні стратегії поведінки. У разі успішної адаптації першокласник приймає нову соціальну роль учня, проявляє інтерес до навчання, здатний дотримуватися правил та зберігати психоемоційну рівновагу. Натомість труднощі адаптації можуть призводити до підвищеної тривожності, зниження навчальної мотивації та порушень соціальної взаємодії [2; 3].

Провідна роль у сприянні адаптації дітей шестирічного віку належить учителю початкових класів ЗЗСО. Саме педагог забезпечує організацію освітнього процесу, формує емоційний клімат у класі та визначає стиль взаємодії з учнями. Рівень адаптивності першокласників значно залежить від того, чи здатний вчитель створити атмосферу психологічної безпеки, підтримки та прийняття.

Особливе значення має стиль педагогічного спілкування. Довіра, доброзичливість і підтримка з боку вчителя сприяють формуванню у здобувачів початкової освіти упевненості у власних силах та позитивного ставлення до

школи. Водночас авторитарний стиль взаємодії може ускладнювати адаптаційний процес і підвищувати рівень шкільної тривожності [1; 4].

Також важливим чинником адаптації дітей шестирічного віку є освітнє середовище школи. Воно охоплює не лише матеріально-просторову організацію класу, а й систему взаємин, норм і цінностей, що регулюють освітній процес [1; 4]. Саме школа стає тим соціальним простором, у якому молодший школяр набуває досвіду нових форм взаємодії та соціалізації.

На нашу думку, успішна адаптація першокласників можлива за умови реалізації комплексу педагогічних умов, серед яких такі: стимулювання внутрішньої мотивації до навчання, зниження рівня тривожності через створення безпечного емоційного клімату та формування саморегуляції навчальної діяльності. Освітнє середовище має бути організоване так, щоб підтримувати активність дитини, її пізнавальний інтерес і потребу в самостійності.

Отже, адаптація дітей шестирічного віку до шкільного навчання є складним і багатовимірним процесом, успішність якого значною мірою залежить від ролі вчителя та якості освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Адаптація до школи: як допомогти першачкам, п'ятикласникам і не тільки впевнено почати навчання. Нова українська школа: вебсайт. URL: <https://nus.org.ua/2023/08/30/adaptatsiya-do-shkoly-yak-dopomogty-pershachkam-pyatyklasnykam-i-ne-tilky-vpevnenno-rochaty-navchannya/>

2. Берегова Г. Д., Фролова М. Е., Момоток О. М. Психологічна адаптація особистості : навчально-методичний посібник. Херсон : Книжкове вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2024. 326 с.

3. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 1. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1155/1/1-2014bmisnl.pdf>

4. Кравчук Л. Особливості шкільної адаптації першокласників. *Сучасна школа України*. 2013. № 9 (261). С. 4–16.

5. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Анастасія Кіт,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Андріана Шишак,
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ТВОРЧА УЯВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

Проблема розвитку творчої уяви молодших школярів є важливою в контексті сучасної освіти, оскільки саме в цьому віці закладаються основи креативного мислення та здатності до інноваційної діяльності. Творчість є одним із наскрізних умінь здобувачів загальної середньої освіти, як зазначено у Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» [2, с. 13]. Зважаючи на те, що наявність творчої уяви у молодших школярів є основоположним чинником розвитку їх ключових компетентностей та наскрізних умінь, вбачаємо за необхідне аспектно вивчити цю проблему.

Метою доповіді є дослідити сутність та шляхи формування творчої уяви учнів початкової школи.

Під уявою розуміють «психічний процес створення образів та ситуацій, які ніколи не сприймалися людиною в дійсності» [1, с. 35]. Творча уява – це «різновид уяви, що характеризується спрямованістю на створення нових, цілком оригінальних образів» [1, с. 47].

Під час навчальної діяльності в учнів початкової школи відбувається поступовий розвиток творчої уяви: базуючись на попередньому досвіді, діти створюють нові образи, переходячи від елементарного поєднання уявлень до їх логічно вмотивованого та цілісного образотворення. При цьому помітно зростає темп формування фантазійних образів і посилюється критичне ставлення школярів до продуктів власної уяви, що свідчить про якісні зміни в розвитку їхньої творчої діяльності [5, с. 178]. Зважаючи на зазначене, доцільно зробити висновок, що творча уява формується в процесі активної діяльності дитини та потребує сприятливого освітнього середовища.

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку творчої уяви, оскільки саме в цей час поєднуються спонтанні прояви діяльності дитини зі стрімким інтелектуальним зростанням, формуванням логічного та абстрактного мислення. Творча уява виявляється як складний психічний процес, що забезпечує самостійне висування цілей, пошук способів їх досягнення та оцінювання отриманих результатів. Вона тісно пов'язана з творчою активністю особистості, яка інтегрує внутрішню енергію дитини, її пізнавальні мотиви та здатність до створення нових, оригінальних ідей і образів. У педагогічному контексті творча уява розглядається не лише як умова творчості, а й як важливий механізм перетворення набутих знань і досвіду на індивідуально значущі продукти діяльності [3].

У процесі навчання в початковій школі учні поступово знайомляться з широким колом предметів і явищ навколишнього світу, що створює передумови для збагачення та ускладнення їхньої уяви. Значну роль у цьому відіграє використання цифрових освітніх ресурсів, які розширюють межі непосредного досвіду дитини, надаючи можливість пізнавати об'єкти й події, недоступні для сприймання в реальному житті (наприклад, спостереження за тваринами інших континентів або уявні подорожі космічним простором). Завдяки цьому образи стають більш виразними, стійкими та триваліше зберігаються в пам'яті школярів. Водночас важливо дотримуватися міри у поданні яскравої наочності, оскільки її надмір може гальмувати самостійний розвиток уявних образів [4, с. 39].

Ефективним засобом формування творчої уяви молодших школярів є робота з художніми текстами, зокрема у цифровій формі, що поєднується з аналізом ілюстрацій або переглядом екранізацій. Така діяльність дає змогу учням зіставляти власні уявлення з авторськими візуальними образами, аналізувати подібності й відмінності у сприйнятті персонажів та подій. Доцільним є також використання творчих завдань, зокрема пропозиція продовжити сюжет за фрагментом відео, скласти розповідь чи казку за серією малюнків. У результаті таких видів роботи активно формується довільна творча уява, що забезпечує перехід від відтворювальних уявлень до самостійного образотворення [4, с. 39].

На нашу думку, важливим у цьому контексті є створення віртуального ігрового середовища, що дає змогу учням експериментувати без страху помилитися, зокрема через застосування комп'ютерних ігор. Використовуючи, наприклад, будівельні симулятори, забезпечуються оптимальні умови для реалізації творчих задумів дітей у віртуальному просторі; пригодницькі квести – здійснюється стимуляція розвитку сюжетної уяви та вміння прогнозувати події. А художні редактори та програми для створення анімації розвивають образотворчу уяву та алгоритмічне мислення одночасно. При цьому варто зважати, що використання комп'ютерних ігор має бути чітко регламентованим, методично обґрунтованим та інтегрованим у загальну систему роботи ЗЗСО.

Шляхи формування творчої уяви у молодших школярів полягають також у цілеспрямованому залученні дітей до різних видів творчої діяльності, що передбачають створення нових образів, варіативність рішень і вільне комбінування уявлень. Ефективними є використання образотворчої та ігрової діяльності, спеціально дібраних творчих вправ і психологічних тренінгів, інтеграція навчання з емоційно насиченими видами роботи, а також створення умов для самостійного самовираження учнів. Така організація освітнього процесу сприяє активізації фантазії, розвитку оригінальності мислення та поступовому переходу від репродуктивної до продуктивної, довільної творчої уяви [1].

Отже, проведений аналіз дає змогу стверджувати, що творча уява молодших школярів є складним психічним утворенням, яке формується й розвивається в процесі активної, цілеспрямовано організованої діяльності та є важливою умовою становлення креативного мислення й ключових

компетентностей учнів початкової школи. Найбільш ефективними шляхами її формування є використання творчих, ігрових та образотворчих видів діяльності, робота з художніми текстами, цифровими освітніми ресурсами й віртуальними ігровими середовищами за умови їх педагогічно доцільного та методично виваженого застосування.

Список використаних джерел

1. Віннічук І. П. Розвиток творчої уяви молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва (засобами психологічного тренінгу КАРУС) : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. 243 с.

2. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).

3. Тарапака Н. В. Творчість як невід’ємний складник розвитку молодших школярів. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали XXX-ої Міжнар. наук.-практ. конф. Гамбург, 2023. С. 275–279.

4. Шишак А. Формування навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи в процесі роботи з цифровою інформацією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. № 2. С. 34–41. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.5> (дата звернення: 16.11.2025).

5. Яновська Т. Творче мислення та уява в структурі креативності молодших школярів. *Психологія і особистість*. 2021. № 2. С. 170–180. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239980> (дата звернення: 16.11.2025).

Паула Кіх (Булик),
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Характеризуючи підготовку дитини до шкільного навчання в контексті сучасної освітньої парадигми, доцільно звернути увагу на зміну уявлень про саму природу готовності. У сучасних наукових підходах вона дедалі частіше інтерпретується не як статичний результат завершеного етапу розвитку, а як динамічний процес становлення здатності дитини до прийняття нових форм діяльності та соціальної взаємодії [1; 3]. Такий підхід дозволяє уникнути спрощеного трактування готовності як «набору якостей» і зосередити увагу на розвитку внутрішніх механізмів саморегуляції, мотивації та пізнавальної активності, що забезпечують подальше навчання.

Особливого значення в цьому контексті набуває розуміння готовності як показника взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників розвитку. Психофізіологічна зрілість створює необхідну основу для формування вищих психічних функцій, однак сама по собі не гарантує успішного входження в навчальну діяльність. Вирішальним чинником виступає здатність дитини інтегрувати власні пізнавальні можливості з вимогами соціального середовища, що виявляється у готовності дотримуватися правил, працювати за інструкцією, співпрацювати з дорослими й однолітками та приймати навчальні цілі як особистісно значущі [2].

У межах особистісно зорієнтованого підходу готовність до школи розглядається як показник сформованості суб'єктної позиції дитини. Ідеться про здатність усвідомлювати себе активним учасником освітнього процесу, відповідальним за власні дії та результати діяльності. Формування такої позиції неможливе без досвіду самостійного вибору, ініціативи та прийняття рішень, що особливо яскраво проявляється в ігровій та продуктивній діяльності дошкільників. Саме ці види діяльності створюють умови для поступового переходу від зовнішньо керованої поведінки до внутрішньо мотивованої активності [1; 2].

Важливим аспектом підготовки до школи є також формування здатності дитини до смислового ставлення до навчання. У наукових джерелах наголошується, що позитивне ставлення до школи не завжди свідчить про готовність до навчальної діяльності, оскільки воно може ґрунтуватися на зовнішніх атрибутах шкільного життя. Натомість справжня готовність формується тоді, коли дитина починає усвідомлювати цінність пізнання, виявляє інтерес до змісту завдань і прагне досягати результату не лише заради схвалення

дорослого, а й через внутрішню мотивацію. Саме розвиток такої мотивації є одним із центральних завдань дошкільної освіти.

У цьому зв'язку особливого значення набуває організація освітнього середовища, яке має сприяти розвитку пізнавальної ініціативи та самостійності. Розвивальне середовище розглядається не лише як сукупність матеріальних об'єктів, а як система педагогічно доцільно організованих умов, що стимулюють активність дитини, забезпечують різноманітність видів діяльності та створюють можливості для самовираження [2; 5]. Доступність матеріалів, варіативність завдань, можливість вибору та зміни діяльності сприяють формуванню відповідального ставлення до власного навчального досвіду.

Не менш важливим є врахування соціального контексту розвитку дитини, зокрема особливостей сімейного виховання. Родина виступає первинним соціальним простором, у межах якого формуються базові уявлення про навчання, працю, відповідальність і взаємодію з іншими людьми. Узгодженість вимог сім'ї та закладу дошкільної освіти створює передумови для цілісного розвитку дитини й запобігає виникненню суперечностей у її досвіді [3]. У цьому контексті партнерська взаємодія між педагогами й батьками розглядається як необхідна умова ефективної підготовки до школи.

Методологічно важливим є також принцип природовідповідності, який передбачає узгодження змісту й методів педагогічного впливу з віковими та індивідуальними особливостями дошкільника. Передчасне ускладнення завдань, перенасичення освітнього процесу навчальними вимогами або орієнтація на формальні показники підготовленості можуть негативно позначитися на емоційному стані дитини та знизити її інтерес до навчання. Тому підготовка до школи має будуватися на поступовому розвитку передумов навчальної діяльності, а не на форсуванні результатів [1; 5].

З позицій сучасної педагогічної науки доцільно розглядати готовність до школи як відкриту систему, що перебуває в постійному розвитку й змінюється залежно від умов освітнього середовища [2]. Такий підхід дозволяє гнучко реагувати на індивідуальні потреби дітей, адаптувати педагогічні стратегії та забезпечувати оптимальні умови для становлення кожної дитини. У цьому сенсі підготовка до навчання постає не як завершальний етап дошкільного дитинства, а як природне продовження загального розвитку особистості.

Отже, теоретичний аналіз проблеми готовності дошкільників до навчання в Новій українській школі дозволяє стверджувати, що її формування є складним, багаторівневим процесом, який потребує цілісного підходу, орієнтованого на розвиток дитини як суб'єкта пізнання й соціальної взаємодії. Поєднання гуманістичних цінностей, особистісно зорієнтованих стратегій та науково обґрунтованих педагогічних умов створює передумови для успішного шкільного старту й подальшого освітнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.

2. Ковшар О. В. Роль партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 57–63.

3. Корякіна І. В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2010. № 3. С. 176–185.

4. Куліш Р. В. Психолого-педагогічні умови підготовки дітей до навчання у школі. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2010. № 3. С. 125-131.

5. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. Вісник інституту розвитку дитини. Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 68–72.

Валентина Лесів,
директор Тернопільського закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) № 5 Тернопільської міської ради
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується глибокими системними трансформаціями, що відбуваються в умовах воєнного стану, активізації реформ у сфері освіти та впровадження нових нормативно-правових документів. Дошкільна освіта постає першою ланкою освіти, а її модернізація визначається потребою оновлення змісту, структури й технологій освітнього процесу, які забезпечують цілісний розвиток дитини та відповідність сучасним європейським стандартам. Важливим фактором окреслення освітніх тенденцій є поглиблений аналіз викликів, що постали перед системою дошкільної освіти в сучасних умовах. Сучасні дослідження засвідчують масштабні руйнування інфраструктури, необхідність створення безпечного освітнього середовища, потребу у психологічній, методичній та інформаційній підтримці педагогів і вихованців, а також ризики втрати кадрового потенціалу, що загострюють потребу у формуванні інноваційних управлінських рішень і переосмисленні організації освітнього процесу [2].

Важливо зазначити, що оновлений Державний стандарт дошкільної освіти окреслює нормативні засади сучасного освітнього середовища, в якому провідними визначено компетентнісний підхід, ціннісні орієнтири дитиноцентризму, визнання самоцінності дошкільного дитинства, пріоритет гри як провідного виду діяльності, підтримка дитячої ініціативи, формування ключових компетентностей і забезпечення їх наступності з початковою освітою. Зміст Стандарту спрямований на створення умов для різнобічного розвитку дитини, посилення партнерства між педагогами та батьками, а також впровадження гнучких методів адаптації освітніх програм до індивідуальних потреб вихованців [1].

Однією з провідних тенденцій розвитку дошкільної освіти доцільно визначити розширення мережі закладів дошкільної освіти, що пов'язано з потребою відновлення освітньої інфраструктури, забезпечення доступності та створення інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами. В теперішніх умовах набуває особливої значущості розвиток системи психолого-педагогічного супроводу, удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та впровадження інноваційних технологій, що розширюють можливості розвитку, соціалізації та творчої самореалізації дитини [2].

Важливою тенденцією також є інтеграція національного освітнього простору у європейський, зокрема через імплементацію компетентнісного

підходу та оновлення освітнього змісту відповідно до рекомендацій Європейської довідкової рамки ключових компетентностей, що визначено в Державному стандарті дошкільної освіти. Така гармонізація сприяє підвищенню якості освіти, зміцненню педагогічного партнерства та забезпеченню неперервності розвитку дитини упродовж усього освітнього маршруту [1].

Таким чином, сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні зумовлені поєднанням зовнішніх викликів та внутрішніх модернізаційних процесів та охоплюють поглиблену компетентнісну трансформацію змісту освіти, яка передбачає перехід від засвоєння фрагментарних знань до формування цілісних умінь і життєвих компетентностей дитини згідно з орієнтирами оновленого Державного стандарту. Водночас спостерігається посилення дитиноцентричної переорієнтації освітнього процесу, що проявляється у визнанні суб'єктності дошкільника, розширенні його можливостей для вільного вибору, самовираження та ініціативності, а також у побудові партнерських взаємин між педагогом, дитиною та родиною. Інтеграція інноваційних педагогічних і цифрових технологій стає інструментом збагачення освітнього середовища, індивідуалізації траєкторій розвитку та підвищення ефективності освітньої взаємодії. Особливої актуальності набуває створення безпечного фізичного та психологічного освітнього середовища, включно з безпечними укриттями, стресостійкими педагогічними практиками й програмами емоційної підтримки. Стратегічним напрямом виступає розвиток інклюзивних практик, що забезпечують доступність якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, а також розширюють можливості їхньої соціалізації. Паралельно відбувається зміцнення системи психологічного супроводу, яка має компенсувати наслідки травматичного досвіду, сприяти емоційному благополуччю та гармонійному розвитку дитини. Отже, унормування діяльності закладів дошкільної освіти відповідно до оновлених державних стандартів слугує інституційною основою реформ, забезпечуючи узгодження зі стратегічними європейськими підходами та визначаючи чіткі орієнтири подальшої модернізації системи дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти. Затверджено постановою КМУ від 26 листопада 2025 р. № 1557. 29 с.
2. Мачинська Н. Тенденції розвитку сучасної системи дошкільної освіти в Україні. *Гуманітарний форум*. Том 2, № 1, 2024. С. 30–37.

Діана Макара,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Андріана Шишак,
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ІНІЦІАТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ

Відповідно до Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» ініціативність є компонентом компетентності здобувачів освіти «ініціативність та підприємливість», під якою розуміють «уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» [1, с. 12]. Зважаючи на це, усвідомлення сутності ініціативності учнів початкової школи та специфіки її розвитку є актуальною проблемою сучасної освітньої сфери.

Метою доповіді є розкриття основних аспектів ініціативності молодших школярів та аналіз особливостей її формування на основі прикладів із практики початкової освіти.

У сучасній початковій школі ініціативність молодших учнів виявляється насамперед у їхньому прагненні активно долучатися до освітнього процесу. Це виражається через пропозицію власних підходів до виконання завдань, постановку запитань, висловлення своїх думок під час обговорень та ініціювання співпраці з однокласниками [1; 2]. Наприклад, під час вивчення української мови діти можуть самостійно пропонувати різноманітні заголовки до тексту або наводити свої приклади для пояснення правила, що свідчить про прояв їхньої ініціативності у навчанні.

У психолого-педагогічному контексті ініціативність трактується як інтегрована особистісна риса, яка об'єднує пізнавальну активність, самостійність та внутрішню мотивацію до навчання [3]. У молодшому шкільному віці ця якість поступово формується і тісно взаємопов'язана із навчальними ситуаціями, що охоплюють можливість вибору. Наприклад, під час групових завдань на уроці «Я досліджую світ» школярі самостійно обирають ролі (доповідач, ілюстратор, організатор), що стимулює їхню ініціативність та відповідальне ставлення до спільного результату.

Молодший шкільний вік є надзвичайно сприятливим для розвитку ініціативності, бо діти цього віку мають природну потребу до здійснення активної діяльності та хочуть отримувати схвалення дорослих [3]. Наприклад, коли учень пропонує оригінальний спосіб розв'язання математичної задачі чи ініціює створення колективного плаката за темою уроку, це демонструє його прагнення до самореалізації та впевненість у власних силах.

Формування ініціативності потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки, оскільки вона не виникає сама по собі. Важливим чинником є створення ситуацій успіху: педагог має підтримувати навіть частково правильні ідеї, заохочувати учнів до висловлювання думок та допускати можливість помилок без страху негативної оцінки [1; 4]. Наприклад, під час колективного обговорення тексту вчитель може сприяти формуванню сміливості висловлювати власні судження, приймаючи різні погляди дітей на дії героя.

Важливим складником процесу є організація колективної та парної роботи. Виконуючи спільні проекти, беручи участь в інсценізаціях чи дидактичних іграх, діти набувають навичок домовлятися, пропонувати ідеї, а також активно брати на себе ініціативу під час розв'язання завдань [5]. У таких умовах ініціативність набуває соціального характеру, стаючи важливим елементом комунікативної компетентності.

Отже, ініціативність молодших школярів є однією з необхідних особистісних якостей, яка розвивається у процесі організованої навчальної діяльності за умови створення можливостей для вибору, самовираження та активної участі у спільній діяльності. Її становлення у початковій школі сприяє формуванню самостійної, впевненої у собі та відповідальної особистості учня.

Список використаних джерел

1. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.11.2025).

3. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 3. С. 26–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2018_3_5 (дата звернення: 10.11.2025).

4. Формування ключових компетентностей у дітей молодшого шкільного віку : курс лекцій / укл.: Н. А. Басюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. 74 с.

5. Шишак А. М. Формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів в умовах диджиталізації початкової освіти : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 01 : 013 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2025. 337 с.

Людмила Машкіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Музейна педагогіка посідає неабияке місце в освітньому процесі дошкільних закладів, оскільки створює умови для формування у дітей цілісного пізнавального досвіду через знайомство з культурною спадщиною та художніми цінностями. Її «місією» є розвиток особистості, формування ціннісних орієнтирів, виховання вільної, свідомої, мислездатної та відповідальної особистості, яка згодом буде здатна творити успішне як власне життя, так і життя держави. Згідно з І. В. Удовиченко, музей як культурна інституція має освітній та виховний потенціал. Завдяки музейному середовищу діти можуть безпосередньо пізнавати матеріальні носії культури, розвивати спостережливість, естетичний смак, емоційну чутливість та допитливість [2].

У межах освітнього процесу ЗДО музейна педагогіка може стати ефективним засобом розвитку пізнавальних, емоційно-ціннісних і комунікативних компетентностей дітей, адже має великий дидактичний потенціал задля всебічного розвитку особистості [4]. Інтерактивні форми, такі як тематичні міні-музеї, міні-екскурсії, предметні бесіди, ігрові та творчі завдання створюють сприятливе середовище, в якому дошкільники отримують живий досвід взаємодії з культурними пам'ятками.

Актуальність дослідження обґрунтована сучасними освітніми потребами: виховання в дітей поваги до культурної спадщини, формування ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток уяви, допитливості, критичного мислення та відчуття краси. Поєднання музейної педагогіки з освітнім процесом ЗДО відповідає сучасним пріоритетам дошкільної освіти і сприяє всебічному розвитку дитини.

Основною метою сучасної дошкільної освіти є підвищення її якості шляхом урізноманітнення форм навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку, посилення інтелектуального розвитку вихованців, організації індивідуальних занять, а також ігрової, художньо-творчої, спортивно-оздоровчої, гурткової та пошуково-дослідницької діяльності; впровадження сучасних інноваційних освітніх технологій [3]. У цьому контексті музейна педагогіка розглядається як сучасна інноваційна технологія, що природно урізноманітнює освітній процес і підсилює його практико-орієнтованість. Вона дає змогу поєднати пізнання, емоційний досвід і творчу діяльність дітей у новому форматі, відкриваючи додаткові можливості для їх розвитку. Завдяки інтерактивним формам роботи та залученню до культурної спадщини музейна педагогіка органічно доповнює традиційні методи та сприяє підвищенню якості дошкільної освіти.

Форми організації музейно-педагогічної діяльності в закладі дошкільної освіти є різноманітними та спрямовані на всебічний розвиток дитини. Однією з поширених форм є міні-музеї у групових кімнатах, які створюються як частина розвивального середовища: тематичні експозиції природи, народної іграшки, ремесел, символіки чи сімейних реліквій діти допомагають наповнювати, упорядковувати та презентувати, виступаючи міні-екскурсоводами. Така діяльність розвиває спостережливість, мовлення та навички співпраці.

Важливою формою є і виїзні екскурсії до музеїв, під час яких дошкільники знайомляться з автентичними культурними об'єктами, вчать слухати, ставити запитання, формують повагу до культурної спадщини та опановують правила поведінки в культурних установах.

Сучасний потенціал дає змогу проводити віртуальні екскурсії: онлайн-тури, 3D-експозиції, відеоекскурсії та інтерактивні каталоги, які дозволяють розширювати освітній простір ЗДО, особливо коли організувати поїздку неможливо. Такий мультимедійний формат є доступним і мотивуючим, адже дає змогу розглянути експонати зблизька, послухати аудіокоментарі, взаємодіяти з цифровими моделями та здійснювати подорожі музеями світу.

Ефективними залишаються й музейні заняття: предметні бесіди, інтегровані заняття, ігрові ситуації, художні завдання та елементи театралізації сприяють розвитку логічного мислення, словника та творчої уяви дітей.

Важливим компонентом музейно-педагогічної діяльності є співпраця з родинами, які можуть долучатися до створення міні-музеїв, приносити експонати та брати участь у спільних виставках, що забезпечує наступність сімейного та дошкільного виховання і надає музейному простору особистісного змісту.

Музейна педагогіка має комплексний вплив на розвиток дошкільника, оскільки забезпечує умови для одночасного пізнавального, емоційного, соціального й творчого зростання. Це пояснюється поглядом на музейну педагогіку як на важливий чинник пізнавального, естетичного, розумового і творчого розвитку дітей, одну з форм соціалізації дитини, що відбувається шляхом залучення її до історичної і культурної спадщини суспільства [1].

Взаємодія з культурними об'єктами спонукає дітей до активного мислення, аналізу, порівняння та узагальнення. Дошкільники збагачують словниковий запас, вчать описувати побачене, висловлювати власні думки та враження, що розвиває мовлення й комунікативні навички. Емоційно насичений контакт з об'єктами мистецтва та культурної спадщини формує естетичне сприйняття, чутливість, здатність переживати й співпереживати, а також сприяє становленню ціннісного ставлення до культурних традицій.

Завдяки інтерактивним формам роботи діти навчаються співпрацювати, слухати однолітків, брати участь у спільних обговореннях та презентаціях. Діти охоче відтворюють побачене в іграх та творчих роботах. Таким чином, музейна педагогіка виступає ефективним засобом всебічного розвитку дитини, поєднуючи пізнання з емоційним досвідом і творчою діяльністю. Вона формує у дітей ціннісне ставлення до культури та мистецтва, сприяє розвитку уяви і

критичного мислення. Крім того, така педагогіка допомагає виховувати соціально відповідальних і комунікативно компетентних особистостей.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Місце музейної педагогіки в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Т. 1, № 18. С. 396–400.

2. Удовиченко І. В. Музейна педагогіка: теорія і практика : науково-метод. посіб. Київ : Логос, Нац. музей історії України, 2017. 72 с.

3. Харькова Є. Д. Інноваційна діяльність вихователя в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. *Теорія та методика дошкільної та початкової освіти в сучасному інноваційному просторі* : монографія. 58- ме вид. Суми, 2021. С. 340–361.

4. Червінська І. Б. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. Т. 49, № 2. С. 16–21.

Людмила Пасечко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Ростислав Руденський,
доктор філософії, старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування художньо-конструктивних умінь у старших дошкільників має істотне значення для всебічного розвитку особистості дитини, її просторового та образного мислення, дрібної моторики, естетичного сприймання довкілля та творчих здібностей. Сучасні вимоги до дошкільної освіти зумовлюють необхідність активного використання різних видів предметно-практичної діяльності (малювання, аплікація, ліплення, конструювання, сюжетно-рольові ігри, настільні ігри) як середовища для цілеспрямованого формування художньо-конструктивних умінь [3]. Обґрунтуємо методичні підходи до формування художньо-конструктивних умінь старших дошкільників у різних видах предметно-практичної діяльності та практичні рекомендації для вихователів закладів дошкільної освіти.

У підходах до формування конструктивних умінь узагальнено поєднання художньо-естетичного та технологічного компонентів. Художньо-конструктивні вміння охоплюють: вміння планувати послідовність дій, моделювати просторові об'єкти, підбирати матеріали та інструменти, контролювати якість виконання та виражати образну ідею засобами форми, кольору й композиції. Значення ігрової та предметно-практичної діяльності як основи розвитку конструктивної творчості підкреслене в сучасних методиках організації інноваційного освітнього простору закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) [1].

На основі аналізу науково-методичної літератури та практики роботи в дошкільних групах визначаємо, що інтеграція видів діяльності забезпечує послідовне формування умінь: від простих маніпуляцій із матеріалом до самостійного проектування й реалізації конструкцій. Форми роботи – це практико орієнтовані заходи, зокрема організовані заняття, тематичні майстер-класи, ігрові завдання та добір осередків у предметно-ігровому середовищі.

У формуванні художньо-конструктивних умінь старших дошкільників використовують методичні прийоми: комбінування технік (аплікація + конструювання з паперу / картону, малювання як етап підготовки до ліплення, використання модульних завдань із диференціацією за складністю — «від простого до складного», актуалізація етапу проектування (діти планують образ майбутньої роботи, обирають матеріали, роблять начерки), робота в міні-групах для розвитку співпраці та творчого обміну, використання репродукцій творів мистецтва, народних зразків та предметів довкілля як джерела ідей і естетичних орієнтирів.

Наведемо приклади завдань та форм роботи зі старшими дошкільниками для формування у них художньо-конструктивних умінь.

- конструювання з картону «Місто моєї мрії». Завдання поділяють на етапи – ескіз, виготовлення фасадів, збірка елементів, оформлення. Кожен етап містить орієнтири для оцінювання (пропорції, стійкість конструкції, декоративна обробка).
- аплікаційні композиції з матеріалів різної фактур. Дошкільники навчаються комбінувати форми, підбирати кольори та створювати композиційну цілісність.
- ліплення з пластиліну у поєднанні з малюнком. Під час створення ескізу дитина визначає загальну композицію, під час ліплення реалізує об'ємну частину образу.
- використання конструкторів і настільних ігор для розв'язання просторових задач. Створення заданої фігури за зразком, побудова симетричних композицій.

Охарактеризовані види завдань та форм роботи сприяють розвитку графо-моторних навичок, усвідомленню просторових відношень та естетичного смаку старших дошкільників. Під час таких форм роботи помітними є зростання вмотивованості дітей до художньо-практичної діяльності, покращення графічного відтворення образів, точності в роботі з інструментами та матеріалами, розвиток уяви та здатності до просторового планування [2].

Для того, щоб процес формування окресленої групи умінь здійснювався більш ефективно, вихователям доцільно формувати осередок конструктивно-художньої діяльності в груповому просторі з постійною доступністю матеріалів різної природи, планувати заняття з урахуванням етапності опанування умінь (демонстрування — пробне виконання — самостійна робота — аналіз та самооцінювання), використовувати міжвидову інтеграцію (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) у межах однієї теми, впроваджувати спільні проекти з батьками та місцевою спільнотою для підвищення соціальної значущості творчих робіт, оцінювати результати через портфоліо дитини (фото, ескізи, готові роботи), звертаючи увагу на процес, а не лише на кінцевий результат [1].

Отже, формування художньо-конструктивних умінь старших дошкільників є комплексним процесом, що потребує системної організації предметно-практичної діяльності в закладі дошкільної освіти, інтеграції різних технік, індивідуального підходу та створення сприятливого освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Борин Г. В. Педагогічні умови організації художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО. *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (125). С. 37-42.

2. Писарчук О., Руденський Р. Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер.

Педагогіка. 2023. Випуск 1. С. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12>.

3. Руденський Р. Розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами сенсорно орієнтованих настільних ігор. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених (м. Харків, 15-16 травня 2024 року). Харків, 2024. С. 132-135. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33826>.

Тетяна Поврозник,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Павло Коляса,
доктор філософії,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ВМІННЯ БЕЗПЕЧНО ПОВОДИТИСЯ В ІНТЕРНЕТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стрімка цифровізація сучасного суспільства та активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему освіти зумовлюють зростання ролі цифрової грамотності учнів. Особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачів освіти уміння безпечно поводитися в інтернеті, що входить до складу інформаційно-цифрової компетентності у межах реалізації Концепції «Нова українська школа» та державних стандартів (наприклад, Державного стандарту початкової освіти) [3; 5].

Сучасні діти починають користуватися цифровими пристроями з раннього віку, що, з одного боку, відкриває значні можливості для навчання та розвитку, а з іншого – створює низку ризиків, пов'язаних із доступом до небажаного контенту, онлайн-комунікацією з незнайомими особами, кібербулінгом, маніпулятивним інформаційним впливом і порушенням приватності. У зв'язку з цим проблема формування безпечної поведінки в інтернеті набуває чітко вираженого педагогічного характеру.

Формування в учнів уміння безпечно поводитися в інтернеті є педагогічною проблемою насамперед тому, що це уміння не виникає стихійно в процесі користування цифровими технологіями. Наприклад, діти молодшого шкільного віку мають недостатній життєвий досвід, сформовані на невисокому рівні критичне мислення та навички самоконтролю, щоб самостійно оцінювати ризики цифрового середовища та прогнозувати наслідки власних онлайн-дій.

Як зазначає А. Шишак, уміння безпечно поводитися в інтернеті слід тлумачити як «сформовану на основі знань і досвіду здатність здійснювати онлайн-діяльність без шкоди для власного здоров'я, безпеки інших людей та матеріального становища» [6, с. 165]. Проте для молодших школярів така здатність потребує спеціально організованого педагогічного супроводу, оскільки діти цього віку характеризуються довірливістю, емоційною вразливістю та схильністю до наслідування.

Проблемність формування безпечної поведінки в інтернеті також зумовлена розривом між реальними потребами дітей і можливостями освітнього середовища. Школа традиційно орієнтована на засвоєння навчального матеріалу, тоді як цифрова безпека належить до сфери практичних життєвих навичок, які потребують міжпредметної інтеграції, виховної роботи та систематичного закріплення. До того ж не всі педагоги мають достатній рівень цифрової компетентності для ефективної роботи з цією проблематикою.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що сучасне цифрове середовище породжує широкий спектр ризиків для здобувачів початкової освіти. Наприклад, С. Петренко та інші дослідники виокремлюють загрози особистому здоров'ю, особистій безпеці, безпеці оточуючих та ризики витоку персональних даних [4, с. 88–89; 7, с. 66–68]. Діти нерідко стикаються з агресивним або маніпулятивним контентом, кібербулінгом, небезпечними контактами та шахрайськими діями, не усвідомлюючи повною мірою їхніх наслідків.

Педагогічна сутність проблеми формування безпечної поведінки в інтернеті полягає в необхідності поєднання навчального, виховного та соціального впливу. Як підкреслюють Л. Канішевська та А. Лесик, цифрова безпека здобувачів освіти має формуватися системно та у тісній співпраці школи й сім'ї, оскільки саме дорослі відповідають за інформаційне середовище дитини [2].

Важливою складовою педагогічної проблеми є також швидка зміна цифрового середовища. Нові платформи, форми онлайн-комунікації та інформаційні загрози з'являються значно швидше, ніж оновлюються навчальні програми чи методичні рекомендації. Це потребує від педагогів постійного професійного розвитку та гнучкості в організації освітнього процесу.

На практичному рівні формування безпечної поведінки ускладнюється ще й віковими особливостями молодших школярів, зокрема кліповим мисленням, емоційністю та потребою в ігровій діяльності [1]. Саме тому ефективна педагогічна робота повинна спиратися на інтерактивні методи, наочність і моделювання реальних ситуацій цифрової взаємодії.

Отже, формування у здобувачів освіти уміння безпечно поводитися в інтернеті є складною та багатогранною педагогічною проблемою. Її актуальність зумовлена віковими особливостями особистості, наявністю численних інтернет-ризиків, недостатньою готовністю до самостійної оцінки цифрових загроз і потребою в системному педагогічному супроводі.

Список використаних джерел

1. Виховання дітей та молоді у цифровому просторі: посібник / К. О. Журба та ін. Київ, 2022. 124 с.

2. Канішевська Л. В., Лесик А. С. Формування безпечної поведінки молодших школярів у цифровому просторі. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1. С. 115–121.

3. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення: 25.11.2025).

4. Петренко С. І. Аналіз проблеми безпечної роботи учнів початкових класів у мережі інтернет. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 85–92.

5. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.12.2025).

6. Шишак А. М. Вміння безпечно поводитися в інтернеті: сутність та засоби формування в учнів початкової школи. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи*: матеріали наук.-практ. інтернет-конф. молодих науковців та студентів. Вип. 8. Бердянськ, Вінниця, Донецьк, Дрогобич, Житомир, Запоріжжя, Івано-Франківськ, Ізмаїл, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Луцьк, Львів, Мукачево, Ніжин, Одеса, Ужгород, Умань, Херсон, Чернівці, Чернігів, 2022. С. 164–166.

7. Шишак А. М. Формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів в умовах диджиталізації початкової освіти : дис. ... д-ра філософії : 013 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2025. 337 с.

Марія Постолюк,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу аспірантури і докторантури,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ВАЛЕОЛОГІЧНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У закладі дошкільної освіти валеологічна освіта розглядається як цілісна система формування уявлень про збереження і зміцнення здоров'я дитини, що тісно поєднується з пізнанням навколишнього світу. Усвідомлення власного здоров'я відбувається у дітей у процесі взаємодії з природним і соціальним середовищем, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей та довкілля. Ознайомлення з природою у поєднанні з валеологічним вихованням спрямоване на розвиток розуміння взаємозалежності між людиною і природою, набуття досвіду практичного застосування знань, дотримання правил поведінки в природному середовищі та формування готовності допомагати дорослим у повсякденній діяльності.

Безпосередній контакт дитини з природою — спостереження за рослинами, відчуття запахів квітів, звуків птахів, шелесту трав — сприяє розвитку чуттєвої сфери та формує дбайливе ставлення до навколишнього світу. Такий досвід унеможлиблює байдуже або руйнівне ставлення до природи, оскільки дитина починає сприймати її як цінність. Гармонійна взаємодія з природним середовищем стимулює розвиток органів чуття, які виконують роль своєрідних посередників між довкіллям і пізнавальними процесами дитини.

Важливим чинником зміцнення здоров'я дошкільників є створення у групових приміщеннях сприятливого природного мікросередовища. Наявність кімнатних рослин, акваріумів чи інших природних елементів позитивно впливає на емоційний стан дітей та якість повітря. Добір рослин здійснюється з урахуванням їх корисних властивостей, зокрема здатності очищувати повітря, зволожувати його або нейтралізувати шкідливі речовини, що має оздоровчий ефект.

Валеологічне виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на системі взаємопов'язаних педагогічних принципів. Передусім воно спрямоване на цілеспрямоване збереження та зміцнення здоров'я дитини. Наукове підґрунтя валеологічної освіти забезпечує опору на об'єктивні закономірності розвитку людини і природи. Важливу роль відіграє діяльнісний підхід, відповідно до якого формування валеологічної культури відбувається у процесі спільної діяльності дітей і дорослих. Валеологічне виховання реалізується у взаємозв'язку з моральним, естетичним та емоційним розвитком дитини, що забезпечує його системний характер. Принцип гуманізму передбачає визнання самоцінності особистості дитини, а принцип міри акцентує увагу на доцільності та поміркованості оздоровчих впливів.

Формування здорового способу життя дошкільника здійснюється у тісній взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї. Водночас на практиці нерідко

спостерігається неузгодженість вимог і підходів до виховання дитини в родині та в закладі освіти. Батьки, як правило, прагнуть бачити своїх дітей здоровими, проте не завжди усвідомлюють взаємозв'язок між станом здоров'я та стилем життя. У зв'язку з цим виникає потреба у цілеспрямованому вивченні виховного потенціалу сім'ї та особливостей сімейного середовища.

Для налагодження ефективної взаємодії з батьками доцільно використовувати комплекс педагогічних методів, зокрема спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування. Робота вихователів із родинами спрямовується на визначення рівня валеологічної обізнаності батьків та особливостей організації здорового способу життя в сім'ї, а також на надання практичної допомоги у вигляді консультацій, обговорень та тематичних зустрічей.

Ефективність співпраці закладу дошкільної освіти з родинами значною мірою підвищується завдяки використанню нетрадиційних форм роботи. Зустрічі у родинному колі, індивідуальні консультації валеологічного спрямування, спілкування з медичними працівниками та психологами сприяють підвищенню педагогічної культури батьків і формуванню єдиних підходів до виховання здорової дитини.

Отже, формування у дітей дошкільного віку світогляду здорового способу життя є важливим завданням сучасної дошкільної освіти. Його реалізація забезпечується через систематичне прищеплення культурно-валеологічних навичок, розвиток відповідального ставлення до власного здоров'я та створення сприятливого освітнього і сімейного середовища.

Надія Ростикус,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
Яна Ярмоленко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

РОЛЬ ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ СЛОВА В РОЗВИТКУ ФОНЕТИЧНОГО СЛУХУ ДІТЕЙ

Оволодіння навичкою читання є складним процесом і вимагає відповідної підготовки, зокрема достатнього рівня розвитку фонетичного слуху.

М. С. Вашуленко зазначає, що: «Однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану зі звуковою стороною мовленнєвої дійсності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного, який складається з кількох компонентів: фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності); фонетичний слух (уміння розрізняти і відтворювати всі звуки мовлення та їх відтінки); звуковисотний слух (відчуття різної висоти тону); тембровий слух (відчуття мовного тембру); почуття ритму (відчуття наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка)» [2, с. 42]. Саме звуковий аналіз слова є одним і з тих прийомів звукового аналізу, який сприяє розвитку й удосконаленню зазначених вище компонентів фонетичного слуху.

Оволодіння грамотою 6-річними дітьми, особливості звукового аналізу слова і його роль у формуванні читацької грамотності представлено у працях М. Вашуленка, О. Вашуленко, С. Гірняк, Н. Ростикус, О. Прищепи, В. Сухомлинського та ін.

Мета доповіді полягає у визначенні ролі звукового аналізу слова в розвитку фонетичного слуху як основи оволодіння грамотою.

Провідним методом оволодіння грамотою залишається сучасний звуковий аналітико-синтетичний метод, який ґрунтується на принципі «від звука до букви» та прийомах звукового аналізу і синтезу. Основоположником зазначеного вище методу є К. Ушинський.

Вибір методу «від звука до букви» зумовлений особливостями систем слов'янських мов, зокрема й української, – в основі фонетичний і морфологічний принципи правопису. Не менш важливим аспектом є вікові особливості дітей 6-річного віку для оволодіння навичкою читання: центр Брока, зона Верне, кутова звивина.

Саме зазначені вище дві особливості і визначають віковий діапазон початку формування навички читання.

Враховуючи особливості проведення звукового аналізу слова (послідовне виокремлення кожного звука в аналізованому слові, поділу слова на склади, визначення наголосу, характеристика кожного звука – голосний чи приголосний, твердий чи м'який, побудова звукової моделі) можемо констатувати вплив його застосування на розвиток зазначених вище компонентів фонетичного слуху.

Послідовне вимовляння кожного звуку аналізованого слова сприяє розвитку фізичного і фонетичного слуху, адже тренує здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності, що зумовлено індивідуальними особливостями кожного мовця під час вимовляння слова, а також тонкощів вимови глухих і дзвінких приголосних, їхнього уподібнення залежно від позиції. Характеристика кожного звуку у слові сприяє розвитку вміння розрізняти і відтворювати всі звуки мовлення та їхні відтінки залежно від способу творення конкретного звуку та вміння виділити аналізований звук зі словесного потоку.

Поділ слова на склади та визначення наголосу тренує звуковисотний слух і почуття ритму, адже для їхнього визначення потрібно відчувати ритмічний малюнок, що залежить від висоти тону.

Означені компоненти фонетичного слуху є складними для спостереження і мають досить тонку межу їхньої диференціації. Однак застосування прийомів звукового аналізу і синтезу, зокрема звукового аналізу слова в системі навчання в період навчання грамоти забезпечують міцну основу для оволодіння навичкою читання та формування орфографічної пильності в подальшому опануванні мови.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «українська мова» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. / М. С. Вашуленко. Київ: Видавничий дім «Основа», 2019. 192 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.

Ростислав Руденський,
доктор філософії,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Ангеліна Галандюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ігрова діяльність у дошкільному віці є базовим механізмом особистісного розвитку дитини, через який забезпечується її входження у соціальний простір, засвоєння норм взаємодії та формування ціннісних орієнтирів. У процесі гри дошкільник не лише відтворює враження від навколишнього світу, а й активно моделює соціальні ситуації, випробовує різні ролі, розвиває здатність до саморегуляції та ініціативності. Саме тому у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях гра характеризується як провідний вид діяльності, що забезпечує гармонійний розвиток пізнавальної, емоційної, соціальної та мовленнєвої сфер дитини.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ігрова діяльність має поліфункціональний характер, оскільки поєднує навчальні, виховні, розвивальні та функції соціалізації [1; 4]. Через гру дитина опановує способи взаємодії з однолітками й дорослими, навчається узгоджувати власні дії з діями інших, дотримуватися правил та приймати спільні рішення. Важливим результатом ігрової діяльності є формування ігрової компетентності, яка у нормативних документах з дошкільної освіти визначається як здатність дитини ініціювати, розгортати та підтримувати різні види ігор, творчо реалізовувати ігрові задуми, дотримуватися рольової поведінки й партнерських норм взаємодії.

У теорії дошкільної педагогіки представлено численні підходи до класифікації ігор, що відображають багатоманітність їх змісту та функцій. Серед найбільш значущих для особистісного розвитку дошкільників виокремлюються сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі, будівельно-конструктивні, театралізовані та народні ігри [1]. Кожен із цих видів має специфічний розвивальний потенціал: сюжетно-рольова гра сприяє соціалізації та розвитку уяви, дидактична — формуванню пізнавальних умінь, рухлива — фізичному вдосконаленню, а народна — засвоєнню культурних традицій і моральних норм. Особливе значення в дошкільному віці має сюжетно-рольова гра, оскільки саме в ній дитина найповніше відображає соціальні взаємини, опановує рольову поведінку та формує здатність до співпраці.

Водночас сучасна практика дошкільної освіти засвідчує наявність проблем, пов'язаних зі зменшенням обсягу вільної творчої гри, спрощенням її змісту та заміщенням самостійної ігрової активності формалізованими дидактичними завданнями. Такі тенденції негативно позначаються на розвитку ігрової компетентності, обмежують можливості дітей щодо прояву ініціативи,

імпровізації та самостійного розгортання ігрового сюжету. У цьому контексті особливої ваги набуває професійна готовність педагогів до організації ігрової діяльності, створення сприятливого предметно-ігрового середовища та забезпечення педагогічного супроводу гри без надмірної регламентації.

Експериментальне дослідження, проведене на базі закладу дошкільної освіти, було спрямоване на вивчення реального стану організації ігрової діяльності та рівнів сформованості ігрової компетентності дітей різних вікових груп. Моніторинг здійснювався з використанням педагогічного спостереження, аналізу продуктів діяльності дітей, спеціально організованих ігрових ситуацій та діагностичних завдань, що дозволило отримати цілісну картину розвитку ігрових умінь. Результати констатувального етапу засвідчили, що більшість дошкільників демонструють середній і достатній рівні сформованості ігрової діяльності, водночас спостерігаються труднощі у самостійному ініціюванні гри, підтриманні тривалого сюжету та дотриманні правил партнерської взаємодії.

На основі отриманих даних було визначено педагогічні умови, реалізація яких забезпечує ефективну організацію ігрової діяльності. До таких умов належать узгоджена співпраця педагогів і батьків, створення розвивального предметно-ігрового середовища, використання діяльнісного та ігрового підходів, а також підвищення професійної компетентності вихователів. Особлива увага приділялася організації ігрових осередків, забезпеченню вільного доступу до іграшок і матеріалів, стимулюванню самостійності дітей та підтримці їхніх творчих задумів.

Формувальний етап експерименту передбачав системне впровадження різних видів ігор упродовж дня, інтеграцію ігрової діяльності з іншими освітніми напрямками та використання методів опосередкованого педагогічного керівництва. У результаті зафіксовано позитивну динаміку розвитку ігрової компетентності: зросла кількість дітей, здатних самостійно розгортати сюжет гри, творчо використовувати предмети-замінники, узгоджувати дії з партнерами та дотримуватися правил. Особливо помітні зміни спостерігалися у старшому дошкільному віці, де більшість вихованців досягли високого рівня сформованості ігрової діяльності.

Отримані результати підтверджують, що цілеспрямована організація ігрової діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей є ефективним засобом формування ігрової компетентності. Гра виступає універсальним простором для розвитку пізнавальних, соціальних і комунікативних умінь, забезпечує внутрішню мотивацію до діяльності та створює умови для гармонійного особистісного становлення дошкільника. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання його результатів у діяльності педагогів закладів дошкільної освіти з метою підвищення якості ігрової діяльності та реалізації вимог сучасних освітніх стандартів.

Особливу роль у забезпеченні ефективної ігрової діяльності відіграє педагогічний супровід, який полягає не в директивному керівництві, а у створенні умов для самостійного розгортання гри [2]. Професійна позиція

вихователя передбачає вміння тонко відчувати момент педагогічного втручання, підтримувати ініціативу дитини, збагачувати ігровий досвід через непрямі стимули та водночас уникати надмірної регламентації, що обмежує творчу свободу дошкільників. Саме опосередковане керівництво грою сприяє формуванню у дітей відповідальності за перебіг ігрової діяльності, уміння домовлятися, узгоджувати дії та дотримуватися прийнятих правил.

Важливою умовою розвитку ігрової компетентності є організація предметно-ігрового середовища, яке має бути доступним, варіативним і відповідати віковим можливостям дітей. Наявність різноманітних ігрових осередків, достатньої кількості іграшок, предметів-замінників та матеріалів для творчої діяльності створює підґрунтя для виникнення самостійних ігрових задумів. Предметно-ігрове середовище виконує не лише функцію матеріального забезпечення гри, а й виступає чинником активізації пізнавальної діяльності, розвитку уяви та символічного мислення. За умови вільного доступу до ігрових матеріалів діти демонструють вищий рівень самостійності та ініціативності, що позитивно позначається на якості ігрової взаємодії [4].

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив чітку вікову динаміку формування ігрової компетентності. У молодшому дошкільному віці гра має переважно предметно-маніпулятивний характер, а ігрові дії часто залежать від дорослого. У середньому дошкільному віці зростає здатність до прийняття ролі, з'являються елементи сюжетної побудови, посилюється інтерес до взаємодії з однолітками. Старші дошкільники демонструють сформованість ігрового задуму, уміння тривало підтримувати сюжет, варіювати ролі та використовувати предмети-замінники, що свідчить про високий рівень ігрової компетентності [3].

Результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики організації ігрової діяльності. Порівняльний аналіз показників засвідчив зростання частки дітей з високим і достатнім рівнями ігрової компетентності, зменшення кількості вихованців із низьким рівнем сформованості ігрових умінь, а також підвищення якості ігрової взаємодії в групах. Діти стали активніше ініціювати ігри, демонстрували готовність до співпраці, дотримувалися рольових і соціальних норм, що позитивно вплинуло на загальний психологічний клімат у дитячому колективі.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що ігрова діяльність є не лише засобом організації дозвілля, а потужним педагогічним ресурсом, здатним забезпечити всебічний розвиток дошкільника. Системне використання різних видів ігор у поєднанні з продуманим педагогічним супроводом сприяє формуванню ключових особистісних якостей, необхідних для подальшого навчання й соціалізації дитини. У цьому контексті гра постає як універсальний простір, у межах якого інтегруються навчальні, соціальні та емоційні компоненти розвитку, що підтверджує її провідну роль у сучасній дошкільній освіті.

Список використаних джерел

1. Борисова З. Проблема гри в педагогічній теорії. *Дошкільне виховання*. 2015. № 12. С. 6-8.
2. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. 2-е вид. зі змін. та доп. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 296 с.
3. Карабаєва І. Визначаємо рівень сформованості ігрової компетенції. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. №2. С. 52–58.
4. Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Ігровий простір дитини. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.

Вікторія Русин,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Андріана Шишак,
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах реформування початкової освіти особливого значення набуває проблема розвитку пізнавальної активності молодших школярів, адже саме в цьому віці закладаються основи мотивації до навчання. Різний рівень здібностей, темп засвоєння знань і навчальні потреби учнів зумовлюють необхідність індивідуального підходу в освітньому процесі. Диференційоване навчання створює умови для врахування цих особливостей. Тому формування пізнавальної активності молодших школярів засобами диференційованого навчання є актуальною педагогічною проблемою сучасної початкової школи.

Мета доповіді полягає в тому, щоб дослідити сутність пізнавальної активності молодших школярів та шляхи її формування засобами диференційованого навчання.

Пізнавальна активність – це «риса особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності» [3, с. 95].

Пізнавальна активність розглядається науковцями як складний і багатогранний феномен, що є необхідною умовою пізнавальної діяльності особистості та виявляється в її перетворювальній взаємодії з навколишнім світом, ставленні до явищ і предметів дійсності. Вона постає як особливий психічний і діяльнісний стан, що характеризується готовністю та внутрішнім прагненням учня до розв'язання інтелектуальних завдань, енергійного оволодіння знаннями, напруження розумових і вольових зусиль. Водночас пізнавальна активність є особистісним утворенням і важливою рисою характеру, яка проявляється в ініціативності, самостійності, творчості та здатності мобілізувати інтелектуальні й морально-вольові ресурси для досягнення навчально-пізнавальних цілей. Вона спрямовує пізнавальні потреби людини на різних етапах життя і в різних видах діяльності – грі, навчанні, праці – та знаходить свій вияв у якості й результативності пізнавальної діяльності [6, с. 205–206].

На основі поданих положень пропонуємо таке узагальнене визначення поняття «пізнавальна активність молодших школярів»: це – інтегративна риса особистості дитини молодшого шкільного віку, що виявляється в її стійкому інтересі до пізнання, позитивному ставленні до навчальної діяльності, внутрішній готовності та прагненні до самостійного й ініціативного оволодіння

знаннями, уміннями й способами діяльності, а також у здатності докладати розумових і вольових зусиль для розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Диференційоване навчання – це цілісна система організації освітнього процесу, що ґрунтується на систематичному застосуванні різних типів і видів диференціації змісту, форм, методів і завдань навчання з метою урахування індивідуально-типологічних особливостей, навчальних можливостей, інтересів і потреб учнів, забезпечення для кожного з них оптимальних умов навчальної діяльності, індивідуальної підтримки та досягнення максимально можливих навчальних результатів. За своєю сутністю диференційоване навчання передбачає варіативну організацію роботи учнів (індивідуальну, групову, колективну), використання різнорівневих і варіативних завдань, дозування педагогічної допомоги та створення ситуацій успіху, що сприяє активному залученню здобувачів освіти до навчальної діяльності й розвитку їхніх пізнавальних можливостей [5].

Формування пізнавальної активності молодших школярів засобами диференційованого навчання можливе за умови цілеспрямованої організації освітнього процесу з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дітей, їхніх навчальних можливостей, темпу засвоєння знань, рівня навчальної мотивації та пізнавальних інтересів.

Важливу роль у цьому процесі відіграє диференціація змісту навчального матеріалу, що реалізується через добір завдань різного рівня складності, обсягу й ступеня самостійності. Варіативність навчальних завдань сприяє розвитку інтересу до пізнання, формуванню впевненості у власних силах і поступовому зростанню пізнавальної активності учнів. Не менш значущою є диференціація методів і прийомів навчання, яка передбачає використання ігрових, проблемних, дослідницьких та інтерактивних методів відповідно до навчальних можливостей молодших школярів [1]. Це активізує мислення дітей, стимулює допитливість, самостійність і творчу ініціативу.

Ефективному розвитку пізнавальної активності сприяє організація диференційованої самостійної роботи, що передбачає виконання індивідуальних і групових завдань відповідно до рівня підготовленості учнів. Така діяльність формує навички самоконтролю, самооцінки та відповідальності за результати власного навчання. Водночас поєднання різних форм організації навчальної діяльності – фронтальної, групової, парної та індивідуальної – забезпечує активну участь кожної дитини в освітньому процесі та підвищує інтерес до навчання [2].

Суттєвим чинником є створення ситуації успіху для кожного учня, що досягається завдяки посиленості навчальних завдань і педагогічній підтримці [4]. Це формує позитивну навчальну мотивацію, віру у власні можливості та бажання проявляти пізнавальну ініціативу. Важливим є також диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень, який ґрунтується на врахуванні індивідуального прогресу кожного школяра, використанні формувального оцінювання та заохоченні пізнавальних зусиль [4].

У сукупності зазначені шляхи забезпечують ефективне формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі диференційованого навчання та створюють умови для гармонійного розвитку їхніх інтелектуальних і особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Боднар В. О., Кузьма-Качур М. І. Особливості пізнавального інтересу учнів початкових класів. *Наука майбутнього* : збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених / гол. ред. колегії В.В. Гоблик; заст. гол. ред. Т.І. Молнар. Мукачево : РВВ МДУ, 2025. Вип. 1(15). С.13–19.

2. Лагутіна Т. Ф. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації групової навчальної діяльності молодших школярів : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта» / наук. керівник Ю. Є. Зубцова. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 61 с.

3. Мостова Л. О. Стимулювання пізнавальної активності молодших школярів засобами дидактичних ігор. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2016. № 6. С. 95–100.

4. Радченко Г. М. Забезпечення ситуації успіху навчальної діяльності молодших школярів через впровадження інноваційних технологій. *Інноваційні практики наукової освіти* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 6–12 грудня 2023 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. С. 667–675.

5. Шевчук Л. М. До питання про теоретичні основи дидактичної системи диференціації роботи учнів початкової школи з навчальними текстами. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 87. С. 260–263.

6. Шелестова Л. В. Дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності молодших школярів. *The VII International Scientific and Practical Conference «Science, trends and modern methods of solving problems»*. Lisbon, Portugal, 2023. С. 205–212.

Ольга Рушак,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Наталія Ратушняк,
доктор філософії, доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО ТА ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мнемотехніка є потужним і надзвичайно ефективним засобом стимулювання мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку, оскільки вона забезпечує комплексну взаємодію когнітивних, емоційних та моторних процесів, що сприяє формуванню цілісної системи знань та умінь у дошкільників. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки велике значення надається активним методам навчання, до яких належить мнемотехніка, яка поєднує в собі елементи гри, асоціативного мислення, образної пам'яті та творчої уяви. Використання мнемотехнічних прийомів дозволяє максимально активізувати ресурси короткочасної та довготривалої пам'яті, що є критично важливим для формування мовленнєвої компетентності, розширення словникового запасу та вдосконалення граматичних навичок у старших дошкільників [3, с. 180].

Процес застосування мнемотехніки у навчальній діяльності передбачає організацію спеціально структурованих вправ, які сприяють формуванню стійких асоціативних зв'язків між звуками, словами, образами та діями. Наприклад, використання римованих віршів, скоромовок, малюнкових схем, символів та карток із зображеннями дозволяє дітям наочно уявляти абстрактні поняття, що полегшує їх запам'ятовування та відтворення. Особливо важливо, що мнемотехніка стимулює не лише вербальну пам'ять, а й розвиває у дітей здатність до логічного мислення, аналізу, порівняння та систематизації інформації, що безпосередньо впливає на рівень їхньої пізнавальної активності [2, с. 177].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що систематичне використання мнемотехнічних прийомів у навчально-виховному процесі сприяє значному підвищенню ефективності засвоєння нових слів та понять, збагаченню лексичного запасу, вдосконаленню фонетичних навичок та формуванню правильної мовленнєвої артикуляції. Крім того, мнемотехніка активізує процеси самоконтролю та саморегуляції, оскільки діти вчаться самостійно відтворювати інформацію за допомогою асоціативних опор, що стимулює розвиток внутрішньої мотивації до навчання та самостійного пізнання. Використання ритмічних і музичних компонентів у мнемотехнічних вправах сприяє посиленню емоційного відгуку, що забезпечує кращу закріпленість матеріалу у пам'яті дітей та стимулює їхнє бажання активно брати участь у навчальній діяльності [4, с. 18].

Особливої уваги потребує питання диференціації мнемотехнічних методів залежно від індивідуальних особливостей дітей. Врахування рівня розвитку

мовленнєвих та когнітивних здібностей, типу сприйняття інформації та рівня сформованості пам'яті дозволяє педагогам підбирати оптимальні прийоми, які максимально ефективно стимулюють мовленнєву активність і пізнавальну діяльність. Наприклад, дітям із високим рівнем образного мислення доцільно пропонувати асоціативні картки та сюжетні малюнки, тоді як дітям із переважанням вербальної схеми сприйняття інформації корисно застосовувати римовані вірші, загадки та словесні ігри. Такий індивідуальний підхід дозволяє забезпечити гармонійний розвиток мовленнєвої компетентності кожної дитини, стимулювати її пізнавальну активність та самостійність у навчанні [1].

Таким чином, мнемотехніка виступає не лише інструментом ефективного запам'ятовування, а й комплексним засобом розвитку когнітивних і мовленнєвих функцій старших дошкільників. Вона поєднує в собі педагогічну доцільність, психологічну обґрунтованість і творчий потенціал, що робить її невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу. Завдяки систематичному застосуванню мнемотехнічних прийомів діти формують міцні асоціативні зв'язки, розвивають мовленнєві та пізнавальні здібності, удосконалюють пам'ять, мислення та увагу, що у комплексі створює надійну основу для подальшого навчання в школі та успішної соціальної адаптації. Мнемотехніка, таким чином, є одним із ключових інструментів формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості, здатної активно пізнавати навколишній світ та ефективно взаємодіяти з ним через мовлення та мислення.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Затверджено наказом МОН № 33 від 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovyikomponentdoshk-osv.pdf> (дата звернення: 12.12.2025).

2. Бобровська Х.В., Самсонова О.О., Чорна Г.В. Методи і прийоми мнемотехніки як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта*. Запоріжжя, 2022. Вип. 53. Т. 1. С. 177-182.

3. Трофименко Л. І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 180 с.

4. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : навч.-метод. посіб., 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.

Христина Сковронська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Західноукраїнський національний університет
Ростислав Руденський,
доктор філософії,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Сучасний розвиток суспільства, динамічні соціальні зміни та модернізація системи дошкільної освіти актуалізують проблему формування базових особистісних якостей дитини вже на ранніх етапах онтогенезу. У контексті реалізації положень чинних нормативно-правових документів у сфері дошкільної освіти особлива увага приділяється розвитку активної, самостійної, соціально зрілої особистості, здатної до прояву ініціативи, творчості та відповідального вибору [2]. Саме ініціативність розглядається як одна з ключових якостей, що забезпечує готовність дитини до взаємодії з соціальним середовищем, адаптації до нових умов та подальшого успішного навчання.

У психолого-педагогічному дискурсі ініціативність трактується як інтегрована особистісна якість, що виявляється у прагненні дитини самостійно започатковувати діяльність, висувати власні ідеї, приймати рішення та втілювати їх у практичних діях. Дослідники підкреслюють, що ініціативність не є вродженою рисою, а формується поступово в процесі виховання та соціалізації, за умови створення сприятливого освітнього середовища й адекватного педагогічного супроводу [1; 4]. У структурі ініціативності виділяють емоційний компонент, що пов'язаний із внутрішнім бажанням діяти та позитивним ставленням до діяльності; пізнавальний компонент, який відображає усвідомлення дитиною змісту й значення власних дій; та діяльнісний компонент, що виявляється у реальному виконанні ініціативних вчинків.

Дошкільний вік визначається науковцями як сенситивний період для формування базових якостей особистості, оскільки саме в цей час активно розвиваються емоційно-вольова сфера, пізнавальні процеси, комунікативні вміння та соціальні мотиви поведінки. Особливістю старшого дошкільного віку є зростання потреби дитини в самостійності, визнанні з боку однолітків і дорослих, а також прагнення до самореалізації у значущій діяльності. За таких умов виховання ініціативності набуває особливого значення, адже саме вона забезпечує перехід від ситуативної активності до усвідомленої, цілеспрямованої поведінки.

Провідним видом діяльності старших дошкільників є гра, зокрема сюжетно-рольова, яка створює унікальні можливості для розвитку особистості. Сюжетно-рольова гра виступає особливою формою відображення дитиною соціальної дійсності, у межах якої вона моделює взаємини дорослих, засвоює соціальні ролі, норми та правила поведінки. У процесі гри дитина самостійно

визначає тему, розподіляє ролі, планує хід подій, що сприяє розвитку ініціативності як внутрішньо вмотивованої активності.

Наукові дослідження підтверджують, що саме в сюжетно-рольовій грі ініціативність проявляється найбільш природно та невимушено [3; 4]. Діти виявляють здатність пропонувати нові ідеї, змінювати розвиток сюжету, творчо використовувати ігрові атрибути, вступати у партнерську взаємодію з однолітками. На відміну від інших видів діяльності, гра не передбачає жорсткої регламентації з боку дорослого, що дозволяє дитині діяти відповідно до власних інтересів і потреб, формуючи внутрішню мотивацію до активності.

Водночас сучасна практика дошкільної освіти засвідчує тенденцію до зменшення частки вільної ігрової діяльності у розпорядку дня дітей, що негативно позначається на розвитку ініціативності. Надмірна орієнтація на раннє навчання, використання директивних методів організації діяльності, авторитарний стиль взаємодії дорослих із дітьми призводять до обмеження можливостей для самостійного вибору, творчості та ініціативних проявів. За таких умов гра втрачає свою розвивальну функцію та перетворюється на формалізований процес, керований дорослим.

Особливої ваги у вихованні ініціативності набуває позиція педагога, який має виступати не керівником, а партнером у грі [1]. Опосередкований педагогічний супровід передбачає створення умов для самостійної ігрової діяльності, підтримку ініціативних проявів дітей, заохочення творчих рішень і водночас ненав'язливе коригування взаємодії у разі виникнення труднощів. Така позиція сприяє формуванню у дітей впевненості у власних силах, відповідальності за прийняті рішення та готовності до співпраці.

Важливою умовою розвитку ініціативності є також організація предметно-ігрового середовища, яке має бути варіативним, доступним і динамічним. Різноманітність ігрових матеріалів, можливість їх багатофункціонального використання, оновлення атрибутів відповідно до інтересів дітей стимулюють виникнення нових сюжетів і сприяють активізації творчої уяви. Предметно-ігрове середовище виконує роль своєрідного каталізатора ініціативних дій, спонукаючи дітей до самостійного вибору та реалізації власних задумів.

У контексті сучасних гуманістичних підходів до дошкільної освіти виховання ініціативності розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, що передбачає поєднання свободи вибору з педагогічною підтримкою. Формування цієї якості відбувається за умови емоційно безпечного середовища, у якому дитина не боїться помилок, відчуває підтримку дорослого та схвалення з боку однолітків. Саме такі умови сприяють розвитку внутрішньої активності, готовності до самовираження та ініціювання нових форм діяльності.

Отже, сюжетно-рольова гра є ефективним засобом виховання ініціативності старших дошкільників, оскільки забезпечує природні умови для прояву самостійності, творчості та соціальної активності. Системна організація ігрової діяльності, партнерська позиція педагога та створення розвивального ігрового середовища дозволяють реалізувати потенціал гри як провідного чинника особистісного становлення дитини. У сучасних умовах дошкільної

освіти актуальним є повернення ігрової діяльності на провідне місце в житті дитини як необхідної умови формування ініціативної, соціально активної та творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. Місце ігрової діяльності в житті сучасного дошкільника та її особливості. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* 2009. Вип. 1. С. 62–68.

2. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: метод. посіб. / Беленька Г., Гавриш Н., Васильєва С., Маршицька В., Нечай С., Орлова Г., Шкляр Н. Харків: Мадрид, 2015.

3. Дудова Т. Сюжетно-рольова гра – школа життя. *Дошкільне виховання.* 2003. № 8. С. 7–9.

4. Патрабой І. Батькам про цінність сюжетної гри. *Дошкільне виховання.* 2014. № 1. С. 15–17.

Олександра Шаран,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції розвитку освіти свідчать про стрімке поширення інноваційних цифрових технологій, які докорінно змінюють зміст, форми та методи навчання в початковій школі. Одними з найбільш перспективних інструментів є технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), які забезпечують новий рівень занурення в навчальний матеріал, створюють інтерактивні ситуації та моделюють досвід, недоступний у традиційному освітньому середовищі.

VR та AR-технології сприяють формуванню пізнавальної активності, розвитку просторового мислення, уяви, мотивації та дослідницьких здібностей молодших школярів. Завдяки використанню віртуальних моделей, анімацій, інтерактивних об'єктів та 3D-середовищ учні можуть вивчати явища природи, математичні поняття, культурні об'єкти чи історичні події у форматі практичного занурення. Це відкриває можливості для створення навчальних ситуацій, які є більш наочними, емоційно насиченими та такими, що відповідають діяльнісному й компетентнісному підходам Нової української школи.

Метою статті є проаналізувати педагогічний потенціал технологій віртуальної та доповненої реальності в освітньому процесі початкової школи, окреслити переваги й можливі ризики використання AR та VR-середовищ.

Технології віртуальної та доповненої реальності не так давно увірвалися в освіту, та, як показує аналіз літературних джерел, вже існує багато досліджень, які вказують на широкі можливості застосування імерсивних технологій: у літературній освітній діяльності (Н. Солодюк, А. Віннічук, В. Крупка); у професійній підготовці та оцінці навичок (О. Шкатула, Л. Олексієнко, Д. Решетіло); у повсякденній діяльності (О. Пелех, М. Сенів) тощо. Можливості впровадження AR та VR-технологій в освітній процес початкової школи розглядають: О. Буров, Г. Захарова, Ю. Єчкало, С. Литвинова, Ю. Савюк, С. Семеріков, К. Словацький, О. Шкуренко, М. Швардак та ін. Підготовку учителів початкових класів до використання імерсивних технологій описують: С. Алексов, А. Дідик, Л. Нежива, С. Паламар, С. Стецик, Р. Шпіца та ін.

Провівши аналіз публікацій, робимо висновок, що автори – дослідники імерсивних ехнологій віддають перевагу використанню доповненої реальності в початковій школі, тоді як у старшій та вищій школах – навпаки, акцент зміщується у бік віртуальних ресурсів. Це можна пояснити низкою причин. Використання доповненої реальності є безпечнішим для молодших школярів, адже дитина працює у знайомому реальному середовищі, менше перевтомлюється, зберігається просторова орієнтація. Засоби доповненої реальності є доступнішими, ніж для віртуальної, оскільки не потребують

спеціального обладнання, додаткової підготовки до їх використання. AR вписується у природний спосіб пізнання молодших школярів, «підсилює» досвід учнів, а не замінює його. AR методично гнучкіша, легко інтегрується у будь-яку навчальну дисципліну.

На думку О. Шкатули, Л. Олексієнко, Д. Решетіло, «з педагогічного погляду, AR – не просто засіб наочності, а повноцінний дидактичний ресурс, що поєднує когнітивний, емоційний і практичний складники навчання» [2, с. 279]. «Однією із ключових позицій використання технологій доповненої реальності в освітньому середовищі – це зробити навчання більш цікавим та легким для засвоєння», – зазначають автори С. Алексов та А. Дідик [1, с. 6].

Тому вважаємо, що технологія доповненої реальності має певні переваги та її доцільно застосовувати в освітньому процесі початкової школи. На уроках математики можна візуалізувати об'ємні фігури, інший геометричний матеріал; вивчати будову рослин, спостерігати за моделями планет, тварин під час вивчення природознавчих тем; описувати візуалізовані об'єкти на уроках мистецтва, «оживлені» герої, інтерактивні книги – на мові та читанні тощо. До AR-додатків належать: Arloopa, Quiver, Merge Cube тощо.

VR у початковій школі добре підходить для віртуальних екскурсій, «подорожей», короткочасних досліджень. До корисних VR-ресурсів відносимо: Google Expeditions VR, CoSpaces Edu, VR-labs тощо.

Цікавими для молодших школярів є засоби віртуальних лабораторій та комп'ютерних симуляцій, до яких належить, наприклад, цифровий освітній ресурс PhET. У ньому учні працюють із симуляціями фізичних, математичних, хімічних та біологічних процесів, які неможливо або складно відтворити в умовах класу, досліджують вплив різних параметрів на результат досліджень.

Основними умовами ефективного використання VR/AR-технологій у навчанні молодших школярів вважаємо: методично обґрунтована доцільність інтеграції віртуальної та доповненої реальності у зміст уроків; добір дидактичних завдань, що відповідають віковим особливостям учнів; дотримання принципів здоров'язбереження та цифрової безпеки; підготовка вчителя до роботи з VR/AR-інструментами.

Отже, інтеграція віртуальної та доповненої реальності в освітній процес початкової школи є важливим чинником модернізації сучасної освіти. Використання VR/AR-технологій забезпечує глибшу наочність, емоційне залучення учнів, підвищення інтересу й мотивації до навчання та сприяє розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Алексов С. В., Дідик А. В. Залучення технологій доповненої реальності в освітній процес. *Трансформаційна економіка*, 2023. № 1 (01), С. 5–9.
2. Шкатула О.П., Олексієнко Л.А., Решетіло Д.В. Доповнена та віртуальна реальність у професійній підготовці та оцінці навичок. *Педагогічна академія: наукові записки*. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1422/1291>

Андріана Шишак,
доктор філософії,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) (2021 р.) у вихованців закладу дошкільної освіти під час реалізації освітнього напрямку «Дитина у природному довкіллі» у межах становлення природничо-екологічної компетентності потрібно формувати емоційно-ціннісне ставлення до природи. Воно проявляється у виявленні інтересу дитини «до пізнання природи рідного краю, близького оточення, своєї держави України», зацікавленні «об'єктами і явищами планети Земля і видимих об'єктів Космосу»; наданні емоційної реакції на природне довкілля; повазі різних форм життя; виявленні позитивних емоцій від взаємодії з природними об'єктами; демонструванні зацікавлення пізнанням природи та оволодінням навичками доцільної поведінки в ній [5, с. 12]. Крім цього, дошкільник має прагнути присвоїти цінності сталого розвитку, серед яких – раціональне використання природних ресурсів [5, с. 13].

Хоч організація освітнього процесу у закладі дошкільної освіти сьогодні відбувається згідно з вищезазначеним документом, уже цього річ затверджено новий Державний стандарт дошкільної освіти, зміст якого згодом необхідно буде враховувати під час формування у дошкільників знань, умінь, навичок, досвіду діяльності тощо [6]. Так, у контексті становлення екологічної компетентності варто зорієнтувати дітей на присвоєння цінностей збереження природи, взаємозв'язку між діями людини та станом довкілля, дбайливого й відповідального ставлення до природних ресурсів та створених людиною речей, культури раціонального споживання, прагнення доглядати за рослинами та тваринами [6, с. 4].

Реалізуючи принцип наступності, під час продовження здобуття освіти дитиною у початковій школі й надалі потрібно формувати у неї тематичні цінності. Зокрема, чинним Державним стандартом початкової освіти окреслено, що необхідно сприяти усвідомленню молодшим школярем важливості «основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів з розумінням важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства» [4].

На нашу думку, усі зазначені цінності можна узагальнити у межах поняття «екологічні цінності», яке розуміють як «систему особистісних переконань, установок і мотивів, спрямованих на усвідомлення значущості природи, відповідальність за її збереження та активну участь у вирішенні екологічних проблем» [10, с. 1200]. В контексті їх формування у дошкільників та молодших школярів значним освітнім потенціалом володіють художні твори, що і зумовило вибір теми.

Мета дослідження полягає в тому, щоб обґрунтувати освітній потенціал художніх творів для формування екологічних цінностей дошкільників та молодших школярів.

Запропонуємо приклади кількох текстів та їх аналіз для досягнення мети наукових пошуків.

Твори В. Сухомлинського доцільно використовувати для усвідомлення екологічних цінностей здобувачів дошкільної та початкової освіти, які часто пов'язані з моральними. Зокрема, оповідання «Квітка сонця», у якому йдеться про день життя соняшника, формує у дітей цінність краси природи та захоплення нею [8]; «Покинуте кошеня», у якому розповідається про дівчинку, що попиклувалася про самотнього котика, – цінність догляду за тваринами та й загалом природними об'єктами [9].

Значний освітній потенціал для формування екологічних цінностей дошкільників та молодших школярів є у віршах В. Коломійця. Наприклад, поезія «Не журишь, журавлику!», сюжет якої містить розповідь про кимось навмисно пораненого птаха [2]. Художній твір стимулює емпатію до тварин, готовність допомагати живим істотам, усвідомлення відповідальності людини за природу та неприйняття завдання їй шкоди.

Вірш В. Лучука «Чорний жук» описує маленького чорного жука, який боїться бути ввійманим людиною [3]. Поезія вчить читачів поважати різні форми життя та емпатійно ставитися до них, адже показує жука як істоту, що має право на свободу перебувати у природному середовищі. Через заклик не ловити та не закривати його в коробці автор твору вказує на те, що важливо усвідомлювати неприпустимість завдання шкоди усьому живому та необхідність здійснення природоохоронної діяльності і дій відповідно до цих переконань.

Робота над поезією «Щиглик», написаною В. Скомаровським, також дає змогу дошкільникам та молодшим школярам засвоїти екологічні цінності. Вірш описує життя пташки взимку, коли вона голодна, але все ж знаходить наповнені годівнички [7]. Вірш стимулює емоційно-ціннісне ставлення до природи, повагу до усіх живих істот та необхідність піклування про них, особливо у холодну пору, а також усвідомлення взаємозв'язку між діями людини і станом довкілля та відповідальність за це.

Поезія «Захворіла Земля...» Н. Карпенко має значний освітній потенціал для формування екологічних цінностей у дошкільників та молодших школярів [1]. Через художній образ Землі вірш викликає співчуття та прагнення дбайливо ставитися до природи. У творі акцентовано увагу на негативних наслідках діяльності людини (забруднення рік, знищення лісів, засмічення довкілля), що сприяє усвідомленню взаємозв'язку між людськими вчинками та станом планети, формуванню відповідальності за збереження природних ресурсів і цінностей сталого розвитку.

Отже, проаналізовані художні твори реалізують освітній потенціал для формування екологічних цінностей дошкільників і молодших школярів. Вони сприяють становленню у них емоційно-ціннісного ставлення до природи,

розвитку інтересу до її пізнання, формуванню поваги до різних форм життя та усвідомленню необхідності відповідальної взаємодії з природним довкіллям.

Список використаних джерел

1. Карпенко Н. Земля – наш дім! Мала Сторінка : вебсайт. URL: <https://mala.storinka.org/наталья-карпенко-вірші-про-природу-та-її-збереження.html>
2. Коломієць В. Не журись, журавлику! URL: http://abetka.ukrlife.org/virshi_dytnstva31.html
3. Лучук В. Дарунки для мами. Київ : Веселка, 1985. 20 с.
4. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
5. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. 38 с. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
6. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 р. № 1557. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>
7. Скомаровський В. Завтра в школу. Київ : Веселка, 1988. 32 с.
8. Сухомлинський В. О. Квітка сонця : збірка творів. Харків : ВД «Школа», 2024. 240 с.
9. Сухомлинський В. О. Покинуте кошеня. URL: <http://abetka.ukrlife.org/sukhom63.html>
10. Толочко С. В., Васюк О. В. Екологічні цінності здобувачів освіти: сутність, зміст, особливості формування. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47) (2025). С. 1196–1207. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-1196-1207](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-1196-1207)

Аліна Яриш,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Ростислав Руденський,
доктор філософії, старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДОСВІДУ УЧАСТІ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ

Досвід участі дошкільників у суспільному житті є важливою складовою формування соціально-громадянської компетентності дитини. Це важлива складова розвитку, яка забезпечує адаптацію, інтеграцію у суспільство, самореалізацію, ціннісне ставлення до спільнот та активну громадянську позицію. Соціалізація старших дошкільників відбувається в умовах змінного середовища суспільства України, що ускладнює процес формування громадянських якостей та готовності до соціальної діяльності, зокрема в умовах сучасних викликів. Становлення соціального досвіду в дошкільному віці визначає подальші успіхи особистості в навчальній, соціальній та громадській діяльності. Важливою складовою формування соціального досвіду старшого дошкільника є взаємодія через гру, пізнавальні та спільні види діяльності, прояв ініціативності.

Отже, основними завданнями формування досвіду участі дошкільників у суспільному житті є, на нашу думку, такі:

1. створення сприятливого соціального середовища для дітей у ЗДО;
2. організація різних форм спільної діяльності дітей;
3. залучення дітей до елементарних соціально значущих подій;
4. партнерська взаємодія з батьками;
5. педагогічна підтримка індивідуальної участі дитини у суспільних подіях.

Сучасні діти, народжені після 2000 року, формують власну картину світу, маючи вільний доступ до соціальних мереж, для яких вони є звичним, знайомим з перших днів життя, середовищем існування. Як зазначає В. Бочелюк «заряд акумулятора смартфона та доступ до Wi-Fi для них так само значущі, як інші базові потреби піраміди Маслоу» [1, с. 87]. Окреслену тенденцію не доцільно вважати нормою. Як свідчить практика спілкування з батьками дошкільників, діти виходять на вулицю переважно після того, як це організують батьки, а не з власної ініціативи. Діяльність зі смартфонами та іншими гаджетами зацікавлює дошкільників, однак не стимулює розвитку навичок спілкування, спільної взаємодії. Тому, в умовах родинного виховання, батькам важливо організовувати дозвілля так, щоб сучасна техніка технології не перешкоджали розвитку умінь комунікувати, гратися разом тощо.

Процес соціалізації дитини дошкільного віку, як зазначає Т. Грицишина, «відбувається у період особистісного становлення та взаємодії з соціальним оточенням. Система соціальних зв'язків створює підґрунтя для активного засвоєння суспільного досвіду та конструювання образу соціального світу» [3, с. 15].

В умовах групи закладу дошкільної освіти вихователь повинен створити таку атмосферу, у якій формується уявлення дітей про важливість поваги між людьми. Наявність позитивного емоційного мікроклімату в групі дітей – це фактор, який впливає на формування досвіду у суспільному житті. Ефективніше засвоюється зміст освіти дітьми в колективі, де панує радість та взаємоповага.

У питанні формування ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу, перш за все, необхідно з'ясувати зміст поняття «навколишній світ». Навколишній – той, який оточує кого-, що-небудь, розташований навколо або поблизу когось, чогось. Отже, необхідно розуміти, що дитина неабияк залежна від оточуючих і у більшості ситуацій бере з них приклад, наслідує їх. Зазначене обґрунтовує важливість батьківського та педагогічного авторитету у вихованні дошкільників [4].

Ігрова діяльність – найбільш характерна ознака дошкільника, у якій соціалізація є органічним складником. Гра – це не розвага, це спосіб навчання і соціалізації, тобто саме в ігровій взаємодії дитина засвоює соціальні ролі, набуває досвіду міжособистісного спілкування та участі у спільній діяльності. Це неабияк згуртовує дітей, і так вони поступово оволодівають навичками, соціальними ролями, не у формі прямого навчання, а у цікавий та зрозумілий для них спосіб – в ігровій діяльності. Ігри з власної ініціативи дітей – не вимагають примусу, забезпечують можливість реалізувати власний потенціал та є емоційно насиченою діяльністю для дитини [5, с. 199-200]. Тому соціальний досвід, набутий у грі, засвоюється ефективніше, органічно тощо.

В іграх з власної ініціативи дитина формує соціальний досвід через власну активність, а не з пояснень та інструкцій дорослого, як потрібно вчиняти в тій чи іншій життєвій ситуації. Зміст таких моральних правил поведінки таким чином засвоюється не через примус, а через усвідомлення дитиною необхідності його дотримання. Саме у грі дитина є учасником соціального життя, адже дотримується певних встановлених правил, розвиває вміння домовлятися з іншими, шукати компроміси, узгоджувати певні дії та вирішувати конфлікти.

Таким чином, гра є основним засобом формування досвіду участі у суспільному житті, оскільки вона відповідає віковим особливостям дітей, забезпечує активну взаємодію з однолітками, моделює соціальні ролі та відносини, сприяє засвоєнню норм поведінки й формуванню досвіду спільної діяльності.

Залучення дітей є важливим завданням формування досвіду участі у суспільному житті. Такі події чи групові справи, проєкти формують реальну взаємодію з навколишнім світом (наприклад, чергування перед прийомами їжі, в осередках діяльності). Одежржавчи трудове чи пізнавальне доручення, у процесі його реалізації діти виконують спільні обов'язки, вчаться дотримуватися певних встановлених правил поведінки та взаємодії, навчаються працювати у колективі. Це допомагає соціалізуватися і сприяє розвитку почуття обов'язку перед колективом. Доцільно залучати дітей до догляду за рослинами, адже цей вид діяльності сприяє формуванню дбайливого ставлення до навколишнього середовища, усвідомленню дій та наслідків, розвитку відповідальності.

Ефективною формою залучення дітей може стати проведення ярмарків у садочку. Виховний вплив таких заходів є суттєвим, адже формує у дітей уявлення про добродійність, взаємодопомогу та розвиває моральні цінності. Діти розумітимуть, що за допомогою їхньої праці та небайдужості вони можуть допомогти іншим людям. Таким чином, залучення дітей до елементарних посилюючих соціально значущих справ та подій сприяє формуванню у старших дошкільників досвіду участі у суспільному житті через розвиток відповідальності, емпатії, вміння співпрацювати та усвідомлення власної ролі у суспільстві.

Важлива складова формування досвіду участі у суспільному житті – просоціальна поведінка дитини у сім'ї. Адже саме вона є першим і найтривалішим соціальним середовищем дитини, у якому закладаються базові норми поведінки, цінності та моделі взаємодії з іншими людьми.

Батьківську відповідальність розуміємо як одну зі складових моральної свідомості особистості, яка передбачає піклування з боку батьків про якісне виховання та розвиток своїх дітей, їх виховання. Якісне виконання виховної функції залежить від соціально-педагогічного досвіду сім'ї, ідейно-моральної зрілості, світогляду та моральних установок батьків. Батьківський авторитет – один із найдієвіших педагогічних виховних засобів. Тому їх роль у формуванні особистості та подальше формування поведінки дитини у соціумі є істотною [2].

Під час побутових сімейних і святкових традицій дитина одержує приклад певних моральних вчинків, прилучається до праці, вчиться налагоджувати себе на співдружність і співробітництво з іншими, прислухатися до поглядів і оцінок інших. Отже, сімейні стосунки, психологічна атмосфера сім'ї, її емоційний настрій для дитини є соціальним зразком моральної поведінки.

Учені Т. Валентьєва та Т. Богдан визначають педагогічну рефлексію як «уміння педагога аналізувати власну діяльність, критично оцінювати її та робити висновки про ефективність виховних дій» [2, с. 37]. Педагог, який може правильно проаналізувати власну діяльність, зможе також ефективно оцінити діяльність або навпаки бездіяльність дошкільників, надати коректний зворотний зв'язок та настанови щодо подальших дій. Це невід'ємна частина формування досвіду дитини участі в суспільному житті, адже дошкільник зможе розуміти, які помилки не варто повторювати, як у цілому правильно поводитись з іншими.

Отже, до сфери компетенцій вихователів ЗДО входить низка освітніх завдань, які слід розв'язати для ефективного формування в дошкільників адекватного досвіду участі в суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Психологія сучасної дитини: виклики цифрової епохи: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 176 с.
2. Валентьєва Т. І., Богдан Т. М. Педагогіка дошкільна: навчальний посібник. Чернігів: Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2017. 92 с.

3. Грицишина Т. О. Соціалізація дитини дошкільного віку в сучасному соціальному середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 178. С. 13–17.

4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 456 с.

5. Руденський Р. Формування пізнавальної активності та самостійності старших дошкільників у педагогічній системі Марії Монтесорі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2024. Випуск 40. С. 192-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12259>

Ольга Яцюк,

вихователь,

Тернопільський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 5

СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна система дошкільної та початкової освіти перебуває у процесі глобальних трансформацій, зумовлених змінами в суспільстві, розвитком інформаційних технологій та підвищеними вимогами до якості навчання. Розвиток дошкільної та початкової освіти є важливим чинником формування освіченого, соціально активного та конкурентоспроможного покоління.

Дошкільна та початкова освіта-це перші кроки дитини у широкий світ пізнання. Саме в ці роки формуються базові уявлення про себе, про інших людей і про навколишню реальність. Тому важливо, щоб освітнє середовище було не лише комфортним і захищеним, а й надихаючим, сповненим цікавих відкриттів і можливостей для творчості. Стратегії розвитку цієї ланки освіти мають враховувати чутливість дитячого віку та будуватися на природному бажанні малюка досліджувати й творити.

Одним з головних орієнтирів є розвиток дитини як цілісної особистості. Педагоги все більше уваги приділяють не лише навчанню, а й емоційному благополуччю, навичкам спілкування, умінню працювати в команді та здатності долати труднощі. Адже кожна дитина має право на власну думку, на пошук власного темпу. Коли дорослі бачать у дитині не тільки вихованця, а передусім людину зі своїми потребами, здібностями та мріями, тоді формується справжня особистість-творча, ініціативна, відповідальна. Тому у центрі стратегії стоїть ідея гармонії: знання мають поєднуватися з радістю, гра-з пізнанням, а навчання-із внутрішньою мотивацією дитини.

Також ключовою стратегією є формування ключових компетентностей – це фундамент, на якому будується вся подальша освіта людини. Саме дошкільний період вважається сенситивним для становлення базових психічних функцій, соціальних навичок і особистісних якостей, які забезпечують успішну адаптацію дитини до подальшого навчання й соціального середовища. У межах дошкільної освіти компетентності не лише формуються, а й набувають операційно-діяльнісного характеру, що створює основу для безперервного розвитку впродовж життя.

Важливим аспектом є наступність між дошкільною та початковою ланками, яка забезпечує плавний перехід дитини до систематичного навчання. Це не лише організаційний зв'язок між двома етапами освіти, а комплексний процес, що узгоджує зміст, методи, форми та освітні вимоги. Забезпечення наступності формує у дітей позитивне ставлення до навчання, знижує рівень тривожності, сприяє швидкому формуванню навчальної мотивації. Діти, які проходять цей процес поступово й з підтримкою дорослих, легше адаптуються до нових умов, виявляють вищу пізнавальну активність і стійкість до труднощів. Наступність також сприяє розвитку таких якостей, як організованість, самостійність, відповідальність, уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Ефективна реалізація цього принципу можлива лише за умов тісної співпраці педагогів, батьків та адміністрації закладів освіти. Адже наступність-це не просто передача досвіду, а продуманий, чутливий і гнучкий процес підтримки дитини на порозі нового етапу життя.

У розвитку дошкільної та початкової освіти важливу роль відіграють новітні технології. Адже сучасний дошкільний заклад та початкова школа перетворилися на динамічний простір, де поєднуються традиції та інновації, а розвиток дитини забезпечується за допомогою різноманітних технологій, які не тільки підвищують ефективність навчально-виховного процесу, а й роблять його більш цікавим, наочним та доступним. Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання. Однією з найпотужніших є проєктна діяльність, яка навчає дітей планувати, досліджувати, презентувати результати та співпрацювати. Проєкти можуть бути дослідницькими, творчими, або соціальними, але їхня головна ціль-у поєднанні знань із реальним досвідом. Також зростає роль емоційно-ціннісних технологій, що сприяють розвитку емоційного інтелекту. Казкотерапія, ігротерапія, арт-терапія та колективні творчі справи допомагають дітям краще розуміти себе, керувати емоціями та будувати здорові стосунки з оточенням.

Важливе місце посідають цифрові технології, але їх використання має бути виваженим. Інтерактивні освітні програми, мультимедійні засоби, аудіоказки, віртуальні лабораторії та онлайн-платформи стимулюють мотивацію, роблять навчання доступним і різноманітним. Водночас педагоги мають тримати баланс між цифровою та традиційною діяльністю, зберігаючи живе спілкування й активну гру як основу розвитку дитини.

Не менш перспективною є STEM- та STREAM-освіта, яка залучає дітей до моделювання, конструювання, експериментів, дослідження природних явищ і творчих рішень. У таких підходах діти не просто виконують завдання, вони аналізують, роблять висновки й навчаються самостійно знаходити відповіді. У дитячому садку це може виглядати як досліди з водою і піском, спостереження за природою, конструювання, прості математичні ігри. Діти навчаються не за готовими зразками, а шляхом відкриття: ставлять запитання, роблять припущення, перевіряють їх у дослідах.

Успішний розвиток дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці значною мірою залежить від ефективної взаємодії педагогів і родини. Вихователі закладів дошкільної освіти та вчителі виконують важливу місію-створюють умови для всебічного розвитку дитини, формують її перші соціальні навички, цінності, ставлення до навчання. Проте жодна, навіть більш професійна, педагогічна робота не буде результативною без активної участі й підтримки батьків. Саме тому партнерство між вихователем, учителем і родиною є обов'язковою умовою якісного освітнього процесу. Адже батьки краще за всіх знають її індивідуальні особливості, потреби, задатки. Педагоги, у свою чергу, можуть професійно підтримати розвиток дитини, спрямовувати його, створити умови для набуття соціального досвіду. Об'єднавши свої зусилля, батьки й

педагоги забезпечують цілісну підтримку дитини, узгоджують вимоги, допомагають їй адаптуватися до нових умов.

Результати досліджень засвідчують, що стратегічне та технологічне оновлення дошкільної освіти і початкової школи є необхідною умовою забезпечення якісної, інноваційної та конкурентоспроможної освіти, що відповідає вимогам Нової української школи та глобальних освітніх тенденцій. Таким чином, стратегії та технології сучасної освіти допомагають дитині стати впевненою, творчою і допитливою. Вони формують не просто знання, а життєві навички, що залишаться на все життя. Кожен урок, кожна гра, кожне відкриття – це маленький крок до великого майбутнього. І якщо ми зможемо створити правильні умови для навчання, наше суспільство отримає не лише освічених людей, а й щасливих, гармонійних і творчих особистостей.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Київ: Либідь, 2003.
2. Запорожан О.В., Машовець М.А. Інноваційні технології навчання в початковій школі. Київ: Педагогічна думка, 2020.
3. Кононко О.Л. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти. Київ: Освіта, 2010.
4. Кремень В.Г. (ред.). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2017.
5. Лисенко Н.В. Компетентнісний підхід у початковій освіті: теорія і практика. Харків: Ранок, 2019.
6. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки, застосований до виховання дітей. Львів: Світ, 2015.
7. Ничкало Н. Г. Освітні інновації: теорія і практика впровадження. Київ: педагогічна думка, 2019.
8. Савченко О.Я. Розвиток початкової освіти: теорія і практика. Київ: Алатон, 2018.
9. Смирнова Є.О. Сучасні педагогічні технології: компетентнісний вимір. Київ: Освіта України, 2021.
10. Фребель Ф. Виховання людини. Київ: Либідь, 2012.

СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 3 ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

SECTION ON THEMATIC AREA 3 ENSURING THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION

Наталія Андрущенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ВЗАЄМОДІЯ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Забезпечення інклюзивного освітнього простору для дітей дошкільного віку – одне з головних завдань розбудови якісної роботи закладу дошкільної освіти (ЗДО). Команда психолого-педагогічного супроводу відіграє ключову роль у забезпеченні якості інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти. Саме завдяки злагодженій діяльності фахівців здійснюється планування та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дитини дошкільного віку, систематичне спостереження за її розвитком, коригування освітніх впливів відповідно до потреб, а також створення сприятливих умов для соціалізації та включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в освітній процес. Важливою складовою роботи команди психолого-педагогічного супроводу є надання методичної та консультативної підтримки педагогам у впровадженні інклюзивних підходів у щоденну практику ЗДО [3].

Команда психолого-педагогічного супроводу створюється індивідуально для кожної дитини з особливими освітніми потребами, яка відвідує заклад дошкільної освіти.

Однією з типових організаційних помилок є формування єдиної команди супроводу для всіх дітей з ООП у ЗДО, якщо таких дітей декілька. Такий підхід є неприпустимим, оскільки до складу команди, окрім вихователів, асистента вихователя, практичного психолога, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та інших спеціалістів, обов'язково залучаються батьки (законні представники) конкретної дитини.

Команда супроводу володіє конфіденційною інформацією щодо особливостей розвитку дитини, її індивідуальних потреб, стану здоров'я, рекомендацій фахівців. Об'єднання всіх батьків дітей з ООП в одну команду супроводу створює ризик порушення права дитини на конфіденційність та неналежного захисту персональних даних.

У центрі діяльності команди психолого-педагогічного супроводу перебуває дитина, її потреби та висвітлення найсильніших сторін. Основними принципами роботи команди є повага до індивідуального розвитку кожної дитини з ООП, забезпечення конфіденційності інформації, недопущення дискримінаційних

проявів і захист прав дитини. Реалізація цих принципів можлива лише за умов злагодженої командної взаємодії педагогічних працівників закладу дошкільної освіти з батьками (законними представниками) дитини з особливими освітніми потребами, а також за участі фахівців інклюзивно-ресурсного центру та інших суб'єктів міжвідомчої співпраці [4].

Команда психолого-педагогічного супроводу у закладі дошкільної освіти проводить планові зустрічі не рідше трьох разів на рік – на початку навчального року, у середині та наприкінці (вересень, грудень, травень-червень). За потреби можливе проведення додаткових засідань, ініціатором яких може виступити будь-який член команди супроводу. Під час таких зустрічей здійснюється аналіз динаміки розвитку дитини, обговорюються результати освітньої та корекційно-розвиткової роботи, а також ухвалюються колегіальні рішення щодо розроблення, уточнення або коригування індивідуальної програми розвитку (ІПР). Крім того, команда визначає оптимальні умови перебування дитини в групі, можливі зміни режиму відвідування закладу, особливості організації освітнього процесу та інші питання, що сприяють успішній адаптації й повноцінній інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище ЗДО [4].

Отже, індивідуальний підхід до формування команди психолого-педагогічного супроводу в закладі дошкільної освіти є необхідною умовою дотримання етичних норм, забезпечення безпеки інформації та ефективної підтримки кожної дитини. Ефективна взаємодія всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу відіграє центральну роль у плануванні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини дошкільного віку, систематичному спостереженні за розвитком, корекції освітніх впливів та створенні сприятливих умов для соціалізації та інтеграції дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Закон України від 15.03.2022 року №2126-ІХ «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#n2>

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 16.12.2009р. No 1767-VI. 06.07.2016. URL: www.zakon1.rada.gov.ua.

3. Порошенко М.А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник. Київ, 2018. 252 с.

4. Прохоренко Л.І. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2021, 3(2), 1-8. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-11>

Анастасія Божаківська
Західноукраїнський національний університет
Ростислав Руденський
доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ігрові технології є одним із найефективніших засобів підтримки емоційної стабільності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти [2, с. 45]. У сучасних реаліях, коли система дошкільної освіти зазнає значних трансформацій, зумовлених воєнним станом, питання створення емоційно безпечного середовища виходить на перший план [9, с. 78]. Особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами, для яких стабільність, передбачуваність та можливість емоційного вираження є ключовими умовами успішної адаптації [1, с. 32]. У таких умовах ігрові технології набувають статусу універсального інструменту, що дозволяє педагогам здійснювати м'який вплив на психоемоційний стан дитини, не створюючи додаткового стресу та не порушуючи природного темпу її розвитку [6, с. 110].

Гра виступає ключовим механізмом формування навичок і соціальних компетенцій у дітей дошкільного віку [2, с. 46]. Саме через гру дитина пізнає навколишній світ, взаємодіє з іншими, освоює нові соціальні ролі та вчиться висловлювати й усвідомлювати власні емоції [4, с. 60]. Діти, які ростуть в умовах нестабільності або пережили травматичні події, часто мають труднощі з вираженням почуттів, проявляють тривожність і емоційну нестабільність [10, с. 95]. Використання ігрових методик сприяє розвитку у дітей умінь контролювати власні емоції та регулювати поведінку, формує стійкість до стресових ситуацій і знижує рівень внутрішнього напруження [5, с. 50].

У контексті інклюзивної освіти ігрові технології виконують подвійну функцію: підтримують психоемоційну стабільність і сприяють соціальній інтеграції дітей із особливими освітніми потребами [1, с. 78]. Завдяки грі дитина може включатися у взаємодію, приймати правила, проявляти ініціативу та поступово освоювати нові моделі поведінки [2, с. 51]. Групові рухливі ігри та вправи на взаємодопомогу, допомагають формувати позитивний досвід спілкування, розвивають уміння домовлятися, ділитися та діяти разом із однолітками [8, с. 120]. Для дітей, які мають труднощі з комунікацією або схильні до самоізоляції, такі види діяльності є особливо цінними, адже забезпечують безпечний і підтримувальний спосіб входження у групу [7, с. 88].

Особливу увагу приділено емоційно-орієнтованим методикам. Ігри з емоційними картками, вправи на розпізнавання емоцій за мімікою чи жестами та казкотерапевтичні сюжети допомагають розвивати емоційний інтелект дітей [3, с. 33]. Вони вчать визначати, називати й усвідомлювати власні почуття, не пригнічуючи їх і не накопичуючи внутрішнього напруження [5, с. 54]. Для

дошкільників із ООП, особливо з порушеннями емоційно-вольової сфери або мовлення, такі ігри допомагають структурувати емоційний досвід і роблять його більш усвідомленим і зрозумілим [6, с. 115].

Сенсорно-орієнтовані ігри також мають важливе значення для зниження рівня емоційної напруги. Пісочна та водна терапія, вправи з тактильними матеріалами, маніпулятивні набори та інтегративні вправи, сприяють гармонізації сенсорної реактивності дитини [8, с. 125]. У період воєнного стану, коли діти можуть бути більш чутливими до гучних звуків, світла та змін у режимі дня, сенсорні ігри компенсують перевантаження й забезпечують відчуття стабільності та безпеки [10, с. 99].

Сюжетно-рольові ігри допомагають дітям поступово відновлювати психологічну рівновагу. Через рольові вправи дитина може відтворювати життєві ситуації, що її турбують, і таким чином проживати їх у безпечному середовищі [2, с. 55]. Для дітей, які пережили евакуацію, зміну місця проживання або тривале перебування в укриттях, сюжетно-рольова гра забезпечує контроль над ситуацією, що є важливою умовою формування внутрішньої стійкості й зниження тривожності [9, с. 81].

Ефективність ігрових технологій залежить від системного й професійного їх застосування педагогом [1, с. 84]. Вихователь має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, рівень її сенсорної, емоційної та когнітивної активності. Важливо правильно підбирати ігри: діти з високим рівнем емоційного збудження потребують заспокійливих, ритмічних і повторюваних ігор, тоді як діти зі зниженим емоційним тонусом потребують ігор, що стимулюють активність й інтерес [4, с. 63]. Педагог забезпечує підтримку, непряме керівництво грою та спостереження за емоційним станом дитини під час діяльності [5, с. 57].

Велике значення має також участь асистента вихователя, який допомагає дитині з ООП адаптуватися до правил гри, підтримує взаємодію з іншими дітьми та сприяє розвитку комунікативної компетентності [6, с. 120]. Спільна діяльність педагога, асистента та батьків створює єдиний емоційний простір, що забезпечує стабільність, передбачуваність і формує позитивне ставлення дитини до навчання [7, с. 90].

Отже, ігрові технології є ключовим засобом підтримки емоційної стабільності дошкільників в умовах інклюзивної освіти [2, с. 58]. Вони сприяють не лише зниженню емоційного напруження, а й формуванню навичок саморегуляції, розвитку соціальних компетенцій, адаптації дітей до нових умов і підвищенню якості освітнього процесу [8, с. 130]. У сучасних умовах, коли війна вносить значну емоційну нестабільність у життя дітей, ігрові технології стають дієвим інструментом для створення безпечного, підтримувального й розвивального інклюзивного середовища [10, с. 102].

Список використаних джерел

1. Бабенко Т. В. Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти. Київ: Освіта, 2018. 224 с.

2. Гончаренко Н. П. Ігрові технології в дошкільній освіті. Харків: Ранок, 2019. 176 с.
3. Златкіна І. М. Психологічний супровід дітей з ООП. Київ: Либідь, 2020. 256 с.
4. Костенко О. В. Дошкільна освіта в умовах інклюзії. Львів: Світ, 2017. 192 с.
5. Лазарева М. І. Ігрові методики розвитку емоційної компетентності дітей. Одеса: Астропринт, 2018. 150 с.
6. Мельник С. О. Психологічна стабілізація дошкільників. Київ: Вища школа, 2021. 208 с.
7. Руденко Р. Є. Інклюзивна освіта та розвиток емоційної компетентності дітей. Харків: Ранок, 2019. 200 с.
8. Соловйова Л. В. Ігрові технології у дошкільному навчанні. Київ: Освіта, 2017. 184 с.
9. Шевченко І. М. Психолого-педагогічна підтримка дітей у стресових умовах. Львів: Світ, 2020. 220 с.
10. Ющенко В. В. Соціалізація та емоційна стабільність дошкільників. Київ: Либідь, 2019. 198 с.

Ольга Васи́лак,
доктор філософії (PhD) освітніх, педагогічних наук
м. Тернопіль, Україна

ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних умовах розвитку суспільства інклюзивна освіта набуває особливої значущості, оскільки спрямована на забезпечення рівних можливостей доступу до якісного навчання для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей чи наявності особливих освітніх потреб. Водночас створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) постає як пріоритетне завдання, адже саме воно слугує визначальною умовою їхнього гармонійного розвитку та успішної соціальної інтеграції.

Інклюзивне середовище передбачає організацію освітнього простору, у якому кожна дитина почувається прийнятою, захищеною та цінною. Для дітей з інтелектуальними порушеннями таке середовище сприяє розвитку пізнавальних процесів, мовлення, емоційно-вольової сфери, а також формуванню навичок самостійності та соціальної взаємодії [3].

Важливу роль у розвитку інклюзивної освіти або сприятливого інклюзивного освітнього середовища відіграє державна політика та нормативно-правова база, які створюють умови для реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами у свою чергу для дітей з інтелектуальними порушеннями. Законодавча підтримка забезпечує сталість і системність упровадження інклюзії [4].

Важливою передумовою ефективності інклюзивного навчання є створення психолого-педагогічних умов, під якими розуміємо індивідуалізацію навчання, адаптацію освітніх програм, використання спеціальних методик і прийомів навчання, безперервну підтримку позитивного клімату в класі. Де вчитель та асистент вчителя відіграє одну з ключових ролей у цьому процесі, саме вони допомагають дитині подолати труднощі навчання та соціальної адаптації [5].

Визначальною є співпраця з батьками та міждисциплінарною командою фахівців: психологами, соціальними педагогами, логопедами, дефектологами. Спільна робота дозволяє більш точно визначити потреби дитини та вибудувати ефективну стратегію її розвитку [2].

Позитивно впливає на дитячий колектив інклюзивне середовище в цілому. У такому середовищі формується толерантне ставлення одне до одного, розвивається емпатія, взаємодопомога та повага до різноманітностей. У поєднанні це все сприяє створенню доброзичливої атмосфери в класі, що підвищує ефективність навчального процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями [6].

Варто зазначити, що попри все на шляху впровадження інклюзії існують різні бар'єри, зокрема недостатня підготовка педагогічних кадрів, обмеженість ресурсів і наявність соціальних стереотипів. Подолання цих труднощів можливе

шляхом підвищення кваліфікації педагогів, розвитку системи методичного супроводу та проведення інформаційно-просвітницької роботи серед учасників освітнього процесу [1; 6].

Інклюзія сприяє формуванню позитивної самооцінки та мотивації до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями. Але на сьогодні вона потребує спеціальних дидактичних матеріалів та допоміжних технологій, які дозволять засвоювати навчальний матеріал для дітей з інтелектуальними порушеннями на високому рівні за допомогою інноваційних методик.

Отже, створення інклюзивного середовища є ключовою умовою для успішного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Забезпечує не лише доступність освіти, але й формує простір, у якому кожна дитина може реалізувати свої можливості. Ефективність такого середовища можлива за командної роботи фахівців, партнерства з батьками, використання адаптованих матеріалів для дітей з ІП. Саме таке середовище не лише забезпечує рівні можливості, а формує гуманний й та зрілий соціум у якому кожна дитина має право на розвиток та успіх.

Список використаних джерел

1. Василяк О. Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями: стратегії та підходи. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матеріали ІV всеукр. міждисципл. наук.-практ. конф. з міжнар. уч. (м. Тернопіль, 25 квітня 2024 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 33–36. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33713>

2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПШ ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

3. Про освіту: Закон України від 05.09. 2017 р. № 2145-VIII. URL : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=58639

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. Відомості Верховної Ради України. 2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text>

5. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Ранок, 2018. 40 с.

6. Inclusion in Education. UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Інклюзивна освіта стала однією з ключових тенденцій сучасної педагогічної політики України, що обумовлено необхідністю забезпечення рівних прав та можливостей для кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей. У системі дошкільної освіти ця проблема набуває особливого значення, оскільки саме на ранньому віковому етапі закладаються основи соціалізації, пізнавальної активності, емоційної стабільності та формуються первинні навички взаємодії з однолітками. Професійна підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі стає необхідною умовою ефективного функціонування дошкільних закладів, оскільки неякісна підготовка призводить до педагогічних труднощів, низького рівня адаптації дитини та зниження результативності освітнього процесу.

Проблематика професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі ґрунтовно висвітлена у працях вітчизняних учених, які зробили вагомий внесок у розвиток сучасної української інклюзивної освіти. Значну роль у формуванні теоретико-методологічних засад інклюзії відіграють дослідження А. Колупасової, Л. Шипіциної, В. Бондар, Н. Софій, В. Засенка, М. Чайковського, І. Дмитрієвої та ін.

Нормативною основою підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні є Закон «Про освіту», Закон «Про дошкільну освіту», Порядок організації інклюзивного навчання та діяльності команди психолого-педагогічного супроводу та ін. Ці документи визначають принципи інклюзивності, професійні компетентності педагогів, вимоги до адаптації освітнього середовища та механізми підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Підготовка до роботи з дітьми з ООП передбачає формування у педагога комплексу компетентностей:

- професійно-педагогічних – знання онтогенезу, методів корекційно-розвивального навчання, особливостей адаптації та модифікації програм;
- комунікативних – ефективна взаємодія з батьками, командою супроводу, іншими педагогами;
- психологічних – вміння розуміти індивідуальні особливості дитини, працювати зі стресом, формувати безпечний емоційний клімат;
- соціально-гуманістичних – толерантність, емпатія, прийняття різноманітності, готовність до партнерської взаємодії;
- інклюзивно-методичних – здатність розробляти Індивідуальну програму розвитку, добирати дидактичні матеріали, використовувати адаптивні технології [3; 5].

Сформованість цих компетентностей визначає рівень професійної готовності педагога працювати у середовищі, де кожна дитина потребує індивідуального підходу.

Освітні програми педагогічних університетів поступово трансформуються у напрямі посилення інклюзивної складової. До змісту курикулуму включено дисципліни: «Основи інклюзивної освіти», «Основи дефектології та логопедії», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП», «Спеціальна педагогіка», «Методика роботи з дітьми з особливими потребами», «Корекційна психологія», «Сучасні технології інклюзивної освіти», «Методики адаптації освітнього середовища» тощо. Збільшується кількість практичних модулів, що передбачають аналіз кейсів, симуляційні заняття, проходження тренінгів та практик на базі інклюзивних ЗДО. Така інтеграція теоретичних і практичних компонентів сприяє формуванню здатності майбутнього педагога гнучко реагувати на потреби дитини, критично мислити та приймати педагогічно виважені рішення [6].

Закцентуємо увагу на тому, що основою професійного становлення фахівця є практична діяльність у закладах дошкільної освіти, що функціонують на засадах інклюзії. Під час проходження різних видів практик здобувачі освіти отримують досвід спостереження за дітьми з ООП, аналізу їхніх потреб, участі у розробленні індивідуальної програми розвитку, проведення корекційно-розвивальних занять та взаємодії з асистентом вихователя. Така діяльність дозволяє не лише закріпити теоретичні знання, а й розвинути професійно важливі якості, такі як: відповідальність, гнучкість, стресостійкість, педагогічний такт. Практика сприяє усвідомленню важливості мультидисциплінарної співпраці як основи успіху інклюзивної освіти. Вона розвиває мотиваційну систему до навчально-пізнавальної діяльності, формує передумови професійного самовизначення [8].

У підготовці фахівців дошкільної освіти надавачі освітніх послуг широко використовують інноваційні педагогічні технології. Сучасні освітні програми активно впроваджують технології Universal Design for Learning, диференційованого та проєктного навчання, арт-терапевтичні методики, технології формування емоційного інтелекту. Зростає роль цифрових інструментів: адаптивних навчальних платформ, програм для альтернативної та додаткової комунікації, сенсорних ігор, спеціалізованого програмного забезпечення для логопедичних та корекційних занять. Оволодіння цими інноваціями дозволяє майбутнім педагогам ефективніше організувати діяльність дітей з різними потребами та розширює можливості індивідуалізації освітнього процесу [2].

Курсові та кваліфікаційні роботи здобувачів освіти, присвячені проблематиці інклюзії, посідають важливе місце у вдосконаленні практики дошкільної освіти. Проведені ними дослідження сприяють глибшому розумінню унікальних освітніх потреб дітей з особливостями розвитку та особливостей їхнього залучення до загального освітнього простору. Такі наукові розвідки акцентують увагу на необхідності формування інклюзивного середовища, яке

забезпечує умови для всебічного й гармонійного розвитку кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей, а також підсилює якість освітнього процесу для всіх його учасників [1; 4].

Крім того, результати подібних кваліфікаційних досліджень мають практичне значення для педагогів і керівників закладів дошкільної освіти, оскільки пропонують конкретні шляхи вдосконалення методик, підходів та організаційних умов інклюзивного навчання. Вони сприяють формуванню професійної готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі, стимулюють запровадження інноваційних освітніх технологій та підсилюють науково-методичне підґрунтя сучасної дошкільної освіти [4].

Характерно, що готовність до роботи в інклюзивному середовищі не завершується на етапі здобуття вищої освіти. Система підвищення кваліфікації передбачає регулярні тренінги, семінари, майстер-класи, курси дистанційного та змішаного навчання. Важливим напрямом є наставництво та участь педагогів у професійних спільнотах, де відбувається обмін досвідом, аналіз складних випадків, обговорення новітніх методик. Безперервний професійний розвиток забезпечує адаптивність педагога до нових викликів, включаючи роботу з дітьми з комбінованими порушеннями або складними поведінковими проявами.

Ефективна робота в інклюзивному середовищі неможлива без налагодженої співпраці педагога з батьками. Професійна підготовка включає формування навичок педагогічного консультування, проведення бесід, створення індивідуальних маршрутів розвитку дитини за участю родини. Майбутні вихователі повинні вміти налагоджувати довірливе спілкування, враховувати потреби сім'ї, підтримувати батьків, долати конфліктні ситуації та сприяти створенню єдиного виховного простору [7].

Надзвичайно важливим аспектом є те, що сучасна інклюзивна освіта передбачає роботу в команді психолого-педагогічного супроводу, до якої входять логопед, психолог, дефектолог, соціальний педагог, асистент вихователя та інші фахівці. Тому важливим завданням професійної підготовки є формування у студентів навичок командної взаємодії: розподіл обов'язків, узгодження рішень, участь у консиліумах, спільне планування корекційно-розвивальної роботи. Такий підхід забезпечує комплексність підтримки дитини та підвищує ефективність інклюзивного середовища [5].

Попри все є певні труднощі та бар'єри у професійній підготовці майбутніх фахівців. Серед найпоширеніших проблем – це недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення, нестача практичних баз інклюзивної освіти, обмежена кількість фахівців вузького профілю для консультування студентів, недостатня кількість навчально-методичних матеріалів. Важливим бар'єром залишається низький рівень мотивації частини педагогів, стереотипи щодо дітей з ООП та емоційно-професійне вигорання. Подолання цих перешкод потребує удосконалення освітніх програм, державної підтримки та розвитку культури інклюзії в суспільстві.

Таким чином, професійна підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі є багатовимірним процесом, що поєднує теоретичну

підготовку, практичний досвід, формування професійних компетентностей, розвиток інноваційних умінь та особистісної готовності педагога працювати з дітьми з ООП. Ефективність цього процесу визначає якість інклюзивної освіти, рівень адаптації дитини, її успішність у соціумі та комфорт у дошкільному просторі. Відтак удосконалення системи підготовки педагогів виступає одним із ключових чинників формування гуманістично орієнтованої, доступної та якісної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Главацька О.Л., Чайка В.М., Писарчук О.Т. Підготовка та оформлення курсової роботи: методичні рекомендації для здобувачів (першого) бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Тернопіль : Вектор, 2025. 70 с.

2. Зорочкіна Т., Чичук А., Рокосовик Н. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому просторі. Педагогічні науки. 2022. № 95. С. 54–60.

3. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. К. : Видавництво Ранок, 2018. 176 с.

4. Методичні рекомендації з підготовки, оформлення, захисту та оцінювання кваліфікаційної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта / Автори упорядн.: Чайка В.М., Главацька О.Л., Писарчук О.Т. Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2024. 64 с.

5. Наумчук Т., Клім С. Інклюзивне навчання в закладі дошкільної освіти, К. : Літера ЛТД, 2024. 160 с.

6. Смолянко Ю. М., Стефанишин І. В., Барабан Л. В. Підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Педагогіка формування творчої особистості. 2023. № 85. С. 112–118.

7. Четверікова Н. В. Інклюзивне навчання в ЗДО / упоряд. Шаповал А. Т. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 128 с.

8. Чупахіна С. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Освітній простір України. Вип.11. 2017. С.114–123.

Анна Майборода
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Главацька О.Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ВПРОВАДЖЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система в Україні ґрунтується на європейських стандартах інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (ООП). В наш час ця тема є найбільш актуальною, тому що зростає кількість таких дітей у закладах дошкільної освіти (ЗДО) та потребує модернізації системи взаємодії між педагогами та сім'ями.

Інклюзивна освіта вимагає комплексного підходу, де ключову роль відіграє партнерство з батьками. Традиційні форми роботи зі сім'ями часто виявляються недостатньо ефективними, тому актуальним є впровадження інноваційних, інтерактивних і цифрових методів.

Мета наукового пошуку полягає у визначенні та обґрунтуванні інноваційних форм взаємодії зі сім'ями дітей з ООП у середовищі ЗДО.

На основі вивчення наукової літератури, міжнародних концепцій інклюзії (ЮНЕСКО, Salamanca Statement) встановлено необхідність партнерства між освітнім закладом та родиною [2; 3].

Сім'я розглядається як перший освітній осередок, що визначає успішність адаптації дитини в інклюзивному середовищі. Педагоги інклюзивної групи мають володіти компетенціями щодо сімейно-центричного підходу, коучингових технологій, психологічної підтримки [1].

Найбільш ефективними інноваційними формами роботи зі сім'ями дітей з ООП є:

- цифрові форми комунікації: мобільні додатки, онлайн консультації, віртуальні сторінки підтримки, цифрові щоденники спостережень;
- інтерактивні методи: тренінги, майстер-класи, воркшопи, спільні ігрові проекти «дитина-родина-педагог»;
- технології педагогічного коучингу: індивідуальні траєкторії розвитку дитини, батьківський коучинг;
- партнерські форми: сімейні клуби, інклюзивні ранкові зустрічі, групи взаємопідтримки для батьків;
- -медіаосвіта: відеоконсультації, підкасти, освітні онлайн-платформи, використання соціальних мереж як інструмент освітньої взаємодії [4; 6].

Нами встановлено такі організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії:

- забезпечення психологічної безпеки та довіри у взаєминах між педагогами й батьками;
- підвищення професійної компетентності педагогів щодо роботи з сім'ями дітей з ООП;
- створення інклюзивного середовища, адаптованого для індивідуальних потреб дитини;
- налагодження системного командного підходу: вихователь, асистент, психолог, логопед, дефектолог, батьки.

Психолого-педагогічний супровід сім'ї в умовах інклюзивного ЗДО має передбачати систематичне консультування фахівців – вихователя, практичного психолога, логопеда, дефектолога, соціального педагога щодо ефективних методів розвитку дитини.

Впровадження інноваційних форм взаємодії сприяє покращенню емоційного клімату в сім'ях, зменшенню психологічного напруження батьків та формуванню позитивної мотивації до участі у вихованні й навчанні дітей з ООП [3; 7].

Результативність впровадження інноваційних форм найбільш успішні при підвищенні залученості сімей до освітнього процесу; покращення соціалізації, мовленнєвого та когнітивного розвитку дітей з ООП; зростання рівня компетентності батьків з питань розвитку та підтримки дитини; підвищення ефективності командної взаємодії в інклюзивній групі [4; 5].

Таким чином, інноваційні форми роботи зі сім'ями є невід'ємною складовою сучасного інклюзивного освітнього середовища, впровадження нових технологій та практик сприяє індивідуалізації підходу до дітей з ООП та успішній взаємодії між усіма учасниками процесу; ефективна співпраця сім'ї та ЗДО є ключовим чинником успішної інклюзії.

Список використаних джерел

1. Артеменко Т.А. Інклюзивне навчання дітей дошкільного віку. Київ, 2020. 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т.О. Піроженко; авт. кол. : О. М. Байєр, О. К. Безсонова, Н. В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/static-bjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Баран Г.О. Інклюзивна освіта: теорія та практика. К. : Педагогічна думка, 2017. 214 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: теоретико-методологічні засади. К. : Либідь, 2003. 280 с.
5. Богданов С.О. Інклюзивна педагогіка: навч. посіб. Харків : Основа, 2019. 148 с.
6. Богданович М. В. Психологічні особливості співпраці з родинами дітей з ООП. К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2017. 192 с.
7. Савченко О. Я. Теоретико-методичні засади формування інклюзивного освітнього середовища. К. : Педагогічна думка, 2019. 220 с.

Оксана Оришак,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Сучасна логопедична практика засвідчує актуальність удосконалення методик корекції порушень звуковимови у дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей період інтенсивно формуються фонетичні та фонематичні процеси, що забезпечують повноцінний мовленнєвий розвиток. Особливої уваги потребують дошкільники 5-го року життя які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, для яких характерні труднощі у сприйманні, диференціації та відтворенні звуків рідної мови. Одним із найбільш ефективних напрямів логопедичної роботи на цьому етапі є цілеспрямоване використання наочних засобів, що сприяють активізації мовленнєвих механізмів, формуванню правильних артикуляційних укладів та розвитку фонематичного слуху.

Застосування різноманітних наочних матеріалів (артикуляційних схем, сюжетних малюнків, символів звуків, дидактичних карток тощо) дозволяє підвищити мотивацію дітей, зробити корекційний процес емоційно привабливим та доступним для сприймання. Розробка ефективної методики їх використання є важливою складовою оптимізації логопедичної роботи та забезпечення позитивної динаміки у подоланні фонетико-фонематичних порушень.

У тезах розглядаються практичні підходи та специфічні методичні прийоми використання наочних матеріалів у корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ, що має важливе значення для підвищення результативності логопедичного впливу.

Навчально-корекційна робота із дітьми 5-го року життя, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), вимагає застосування різноманітних, науково обґрунтованих методів і прийомів. Основну роль у цьому процесі відіграє наочність, оскільки дошкільний вік характеризується переважно наочно-образним мисленням та високою потребою у маніпулятивній діяльності. Ефективна корекція звуковимови дітей 5-го року життя з ФФНМ ґрунтується на комплексному застосуванні п'яти основних методів, кожен з яких максимально використовує наочні засоби для впливу на різні аналізаторні системи [2]. Прокоментуємо їх детальніше [1; 3; 4].

1. Артикуляційний метод. Методика орієнтована на відпрацювання правильного положення органів артикуляції й вдосконалення моторики мовленнєвого апарату. Наочність забезпечує візуальний контроль та формування точного артикуляційного укладу. До наочних засобів належать: картки-схеми з

зображенням положення артикуляційних окладів; індивідуальне дзеркало для самоконтролю; моделі мовленнєвого апарату; відео із артикуляційною гімнастикою. Методи включають: показ артикуляції із використанням картинок; виконання артикуляційної гімнастики перед дзеркалом для порівняння зображення на схемі, застосування лялькового артикуляційного театру для ігрової демонстрації.

2. *Акустико-артикуляційний метод*. Метод формує слухове та зорове сприйняття мовлення, необхідне для кращого розрізнення та правильної вимови звуків. Наочність тут слугує як зовнішній орієнтир для фонематичного аналізу. До наочних засобів належать: графічні символи звуків (наприклад, змійка для шиплячих, вітер для свистячих); графічні зображення слів для розвитку фонематичного аналізу; зорові опори паронімів (слів, що відрізняються лише одним звуком, наприклад, «жук» – «звук»). Методи: гра «Назви, що зображено» (визначення правильного варіанта слова на слух); вправи на диференціацію звуків із використанням наочних засобів.

3. *Ігровий метод*. У дошкільному віці провідною є ігрова діяльність, тому наочність у поєднанні з ігровими методами створює високу мотивацію, емоційну залученість та краще засвоєння матеріалу. До наочних засобів належать: логопедичні лото й доміно (пошук пар «звук – картинка»); настільно-друковані ігри з мовленнєвими завданнями; ілюстрації із зображенням предметів, що містять проблемний звук; ляльковий театр. Методи: гра «Чарівний мішечок» (дитина виймає предмет і чітко називає його); гра «Хто сховався?» (визначення пропущеного звука).

4. *Метод моделювання мовлення*. Даний метод використовує схеми та графічні зображення для формування усвідомленої та аналітичної звуковимови, що є важливою передумовою для подальшого опанування грамоти. До наочних засобів належать: графічні моделі звукового складу слів (позначення складів, звуків); фонематичні таблиці; кольорові символи для класифікації різних груп звуків (наприклад, шиплячі – червоним, свистячі – синім). Прийоми: викладання слів за схемами (дитина розставляє картки); гра «Будуємо слово» (викладання слів за схемами); використання карт артикуляційних рухів.

5. *Мультимедійний метод*. Застосування сучасних технологій підвищує ефективність та урізноманітнює корекційну роботу. До наочних засобів належать: інтерактивні логопедичні додатки для розвитку фонематичного сприймання; анімаційні відеоуроки (показ артикуляційної гімнастики); електронні книги із аудіосупроводом. Засоби: прослуховування й повторення звуків із запису; опрацювання вправ із цифровими програмами; застосування інтерактивних ігор для закріплення правильної звуковимови.

Таким чином, результативна корекція звуковимови у дітей 5-го року життя з ФФНМ засобами наочності, містить комплексний підхід, що інтегрує п'ять основних методів. Використання статичних, динамічних та мультимедійних наочних засобів (картинок, схем, відеоматеріалів, іграшок, інтерактивних ресурсів) сприяє залученню різних аналізаторів, що прискорює засвоєння

правильної вимови, розвиток фонематичного слуху та забезпечує високу мотивацію дитини до мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Гречишкіна І.А. Вимоги до наочності у навчанні мовлення молодших дошкільників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2019. №1 (324) березень. Ч. 2. С. 133–139.

2. Прищепна О. М. Формування фонетичної компетенції у дошкільників з вадами звуковимови. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи: збірник наукових праць / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун*. Житомир: ФОП «Н. М. Левковець», 2018. С. 157–163.

3. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Основа, 2013. 239 с.

4. Семенко О. В. Використання дидактичної гри у корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції / за загальною редакцією акад. І. Ф. Прокопенка*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 745–747.

Наталія Ратушняк,
доктор філософії,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ CO-TEACHING В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Co-teaching відповідає актуальним напрямкам розвитку освіти, адже сприяє втіленню ідей інклюзії, партнерської взаємодії та міждисциплінарного підходу. Результативність цієї форми роботи ґрунтується на спільно визначених цілях, єдності цінностей і професійних переконань, паритетності учасників освітнього процесу, колегіальному лідерстві та налагодженій співпраці. До провідних характеристик взаємодії педагогів і фахівців у процесі **co-teaching** належать особистісна комунікація, позитивна взаємозалежність, формування міжособистісних навичок, регулярне відстеження освітніх результатів і відповідальність кожного учасника за спільну діяльність [1].

Окреслений комплекс ознак став підґрунтям для виокремлення різних підходів до організації **co-teaching**. Зокрема, в зарубіжних дослідженнях представлено шість моделей, запропонованих американськими науковицями М. Френд і Л. Кук [3]. Подальший аналіз дає змогу розкрити сутність і особливості впровадження цих моделей, які подано в порядку зростання рівня необхідної співпраці між педагогами – від мінімальної взаємодії до максимально інтегрованої спільної діяльності.

Один навчає – інший спостерігає. У межах цієї моделі один педагог проводить урок, тоді як інший здійснює спостереження за діяльністю учнів, фіксує їхню залученість, рівень засвоєння навчального матеріалу та поведінкові прояви. Такий формат **co-teaching** дає змогу зібрати аналітичні дані для подальшого осмислення й удосконалення освітнього процесу.

Один навчає – інший підтримує. За цього підходу **co-teaching** передбачає, що один учитель виконує провідну роль у викладанні, а інший надає адресну допомогу учням, які цього потребують: реагує на труднощі в навчанні чи поведінці, відповідає на запитання, допомагає з навчальними матеріалами[3].

Перші дві моделі **co-teaching** характеризуються чітким розмежуванням функцій між педагогами. Їхньою перевагою є відносна легкість упровадження, оскільки вони не потребують значних часових витрат на спільне планування, а під час уроку кожен учасник діє автономно. Водночас такі підходи не завжди забезпечують належний рівень інтеграції учнів і можуть посилювати ризик стигматизації дітей з особливими освітніми потребами, адже асистент учителя або спеціальний педагог часто сприймається як фахівець, відповідальний виключно за підтримку цієї категорії учнів, тоді як основний учитель зосереджується на роботі з рештою класу [4].

Навчальні станції. У цій моделі **co-teaching** клас поділяється на кілька малих груп, кожна з яких виконує окремий тип завдань. Педагоги працюють на різних «станціях», попередньо узгоджуючи структуру уроку та розподіл

обов'язків як на етапі підготовки, так і під час проведення заняття. Перевагою моделі є можливість зосередитися на роботі з обмеженою кількістю учнів, що підвищує якість індивідуальної підтримки. Водночас реалізація цього підходу потребує чіткої координації часу та ретельної організації навчального простору, щоб групи не заважали одна одній і могли вільно переходити між «станціями».

Паралельне викладання передбачає спільну підготовку уроку двома педагогами, однак його проведення здійснюється окремо для двох рівноцінних за складом груп учнів. Упродовж заняття склад груп не змінюється, що дає змогу кожному вчителю працювати з меншою кількістю здобувачів освіти та надавати більш адресну індивідуальну підтримку. Така модель **co-teaching** є особливо результативною під час опрацювання складного навчального матеріалу, оскільки дозволяє глибше й детальніше працювати з кожним учнем. Ключовими умовами ефективної реалізації паралельного викладання є узгодженість темпу роботи та педагогічних підходів, ретельне планування навчальних завдань і чітке визначення ролей та відповідальності між учителями [4].

Альтернативне викладання – це формат **co-teaching**, який дає змогу педагогам гнучко змінювати ролі та склад навчальних груп упродовж заняття, забезпечуючи диференційований підхід до учнів. У межах цієї моделі один учитель працює з невеликою групою здобувачів освіти (зазвичай 3–8 осіб), які мають труднощі в навчанні, пропустили попередні заняття або потребують додаткової допомоги для засвоєння матеріалу. Водночас інший педагог організовує роботу решти класу, підтримуючи безперервність освітнього процесу та загальний темп уроку. Такий підхід сприяє активнішій участі всіх учнів, підвищенню їхньої мотивації та раціональному використанню навчального часу. Разом із тим серед потенційних труднощів виокремлюють ризик соціальної ізоляції учнів малої групи та складність об'єктивного оцінювання результатів навчання. За умови належної організації альтернативне викладання суттєво посилює ефективність індивідуальної підтримки та загальну результативність освітнього процесу [3].

Командне викладання є завершальною та найбільш інтегрованою моделлю **co-teaching**, що передбачає рівноправну участь двох або більше педагогів у всіх складниках освітньої діяльності. У межах цієї моделі викладачі спільно планують навчальний процес, узгоджують цілі, зміст і методи навчання, а також колективно розподіляють ролі й відповідальність. Під час проведення занять усі педагоги одночасно взаємодіють з учнями, доповнюючи й підтримуючи один одного, що сприяє створенню динамічного та інтерактивного освітнього середовища.

Командне викладання відкриває можливості для міждисциплінарної інтеграції, демонструючи учням взаємозв'язки між різними навчальними темами та формуючи цілісне бачення навчального матеріалу. Окрім того, педагоги спільно здійснюють оцінювання навчальних досягнень учнів, спираючись на узгоджені критерії та результати спостережень. Зазначена модель сприяє підвищенню якості навчання, посиленню підтримки здобувачів освіти та розвитку професійних навичок командної взаємодії серед педагогів.

Варто зазначити, що окреслені моделі **co-teaching** можуть слугувати підґрунтям для формування інших організаційних підходів до спільної педагогічної діяльності [3, 4].

Технологія **co-teaching** широко застосовується в освітніх системах багатьох країн, зокрема Польщі та Фінляндії, де вона є важливим складником інклюзивної освіти, забезпечуючи ефективну інтеграцію учнів з різними освітніми потребами та сприяючи розвитку професійних компетентностей педагогів.

Список використаних джерел

1. Андрущук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції, 27–30 лист. 2018 р. Житомир, 2018.

2. Мартинчук О. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля). Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. 2019. № 12. 358 с.

3. Cook L., Friend M. Six Approaches to CoTeaching. Continental Press, 2022. URL: <https://www.continentalpress.com/blog/explorethe-6-models-of-co-teaching>

4. Narkun-Jakubińska Z., Smogorzewska J., TrębaczRitter A., Wołowicz A., Szumski G. Współnauczanie w praktyce – poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych integracyjnych. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2022. URL: <https://wuw.pl/data/include/cms//>

Wspolnauczanie_Narkun_Jakubinska_Z_Smogorzewska_J_Trebacz_Ritter_A_Wolowicz_A_Szumski_G_2022.pdf

Христина Рогачук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Ростислав Руденський,
доктор філософії,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ЛОГОПЕДИЧНІ ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ: СУТНІСТЬ ТА ВИДИ

Сучасна дошкільна освіта в умовах інклюзії орієнтується на створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість повноцінної участі в спільній діяльності незалежно від індивідуальних освітніх потреб. Одним із ключових чинників успішної інклюзії є мовлення як засіб комунікації, соціальної взаємодії та пізнання світу. Саме тому логопедичні дидактичні ігри дедалі частіше розглядаються не лише як інструмент спеціалізованої корекційної допомоги, а як універсальний педагогічний засіб, доступний у щоденній практиці вихователя та асистента вихователя інклюзивної групи.

У науково-педагогічному дискурсі мовленнєвий розвиток дошкільників трактується як інтегрований процес, що охоплює формування звукової культури мовлення, збагачення словникового запасу, оволодіння граматичними структурами та розвиток комунікативної компетентності. Дослідники наголошують, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки мовленнєва активність дитини включена в природні для неї види діяльності, передусім у гру [1]. Саме дидактична гра створює умови для ненав'язливого мовленнєвого впливу, уникаючи надмірної формалізації та перевантаження дитини навчальними вимогами.

У контексті інклюзивної освіти логопедичні дидактичні ігри набувають розширеного педагогічного значення. Вони використовуються як засіб підтримки мовлення не лише дітей з мовленнєвими порушеннями, а й усіх вихованців групи, сприяючи формуванню мовленнєво збагаченого середовища. Такий підхід відповідає сучасним принципам інклюзивної освіти, згідно з якими освітні методи мають бути гнучкими, варіативними та орієнтованими на різноманітність можливостей дітей, а не на виокремлення «корекційної» категорії [4; 6].

Особливу роль у впровадженні логопедичних дидактичних ігор відіграє вихователь, який організовує спільну діяльність дітей і забезпечує мовленнєву насиченість освітнього процесу. У щоденній практиці вихователь використовує ігри для розвитку словника, формування правильного мовленнєвого зразка, стимулювання діалогічного мовлення та активізації комунікативної ініціативи. Наукові джерела підкреслюють, що саме ігрова форма сприяє залученню дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку до спільної діяльності без страху помилки та негативної оцінки [2; 5].

Не менш значущою є діяльність асистента вихователя, який виконує функцію педагогічної підтримки та посередництва в інклюзивній групі. Асистент вихователя допомагає дитині включатися в гру, адаптує інструкції, моделює мовленнєві зразки, підтримує ініціативу та забезпечує позитивний емоційний фон взаємодії. У такому форматі логопедичні дидактичні ігри стають засобом не лише мовленнєвого, а й соціального розвитку, сприяючи формуванню впевненості дитини у власних комунікативних можливостях [3].

Сутність логопедичних дидактичних ігор у роботі вихователя та асистента полягає в поєднанні навчальної мети з ігровою мотивацією. На відміну від спеціалізованих логопедичних занять, ці ігри не акцентують увагу на мовленнєвих труднощах, а створюють ситуації природного мовленнєвого спілкування. У цьому контексті гра виконує функцію педагогічної «маски», за якою приховано реалізуються завдання розвитку мовлення.

У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації логопедичних дидактичних ігор. Найпоширенішим є поділ за мовленнєвою спрямованістю: ігри для розвитку звуковимови, ігри на збагачення словника, ігри для формування граматичної правильності мовлення, ігри на розвиток зв'язного мовлення та комунікативних умінь [5]. Для інклюзивної групи найбільш доцільними є ігри відкритого типу, які допускають різні рівні участі дітей і можуть бути легко адаптовані відповідно до індивідуальних потреб.

Окрему групу становлять ігри, спрямовані на розвиток фонематичного слуху та звукової культури мовлення. Вони широко використовуються вихователями в повсякденній діяльності: під час ранкових кіл, мовленнєвих хвилинок, сюжетно-рольових ігор. Такі ігри не потребують спеціального обладнання й органічно інтегруються в освітній процес, що особливо важливо в умовах інклюзії [1; 8].

Важливим аспектом є також класифікація логопедичних дидактичних ігор за формою організації діяльності. У практиці інклюзивної групи перевага надається підгруповим і фронтальним іграм, які сприяють формуванню навичок взаємодії, чергування мовленнєвих реплік та співпраці. Індивідуальні ігри використовуються як елемент підтримки, але не мають домінувати, щоб уникнути ізоляції дитини з особливими освітніми потребами [6].

Зарубіжні дослідження підтверджують, що дидактичні ігри є ефективним інструментом розвитку мовлення в інклюзивному середовищі, оскільки поєднують мовленнєву практику з соціальною інтеграцією. У таких підходах гра розглядається як засіб педагогічної інтеграції, що сприяє формуванню позитивного ставлення до різноманітності та розвитку емпатії серед дітей [7; 8].

Таким чином, логопедичні дидактичні ігри в діяльності вихователя та асистента вихователя інклюзивної групи постають як багатофункціональний педагогічний засіб. Вони забезпечують розвиток мовлення, підтримують соціальну взаємодію, сприяють формуванню комунікативної впевненості та створюють умови для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі. Перехід від вузького корекційного трактування логопедичних ігор до їх розуміння як інклюзивного педагогічного ресурсу відповідає сучасним

тенденціям дошкільної освіти та підсилює роль педагогів як ключових агентів мовленнєвого розвитку в умовах інклюзії [1; 3; 4; 6].

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : Слово, 2020. 320 с.
2. Горбань Д. Ф. Дидактичні ігри як метод роботи логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями // Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. 2023. Вип. 4. С. 87–94.
3. Зданевич Л. В., Новак О. М., Лоб О. В. Теоретичні підходи до корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами // Перспективи та інновації науки. 2025. № 10(56). С. 132–141.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
5. Косован І. М. Логопедичні ігри як засіб розвитку та корекції мовлення дітей дошкільного віку // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти. Чернівці : ЧНУ, 2023. С. 112–118.
6. Савінова Н. В. Інклюзивна освіта: виклики для педагогів та мовленнєва взаємодія в дошкільному середовищі // Сучасна освіта. 2025. № 3. С. 41–48.
7. Rubahova G. Didactical games for speech development for children with language disorders // Education Research (ER). 2022. Vol. 5, No 2. P. 45–52.
8. Zahorodnia L. Forming the speech sound culture in the fifth year of life // Preschool Education: Theory and Practice. 2022. No 1. P. 23–29.

Анжеліка Романишин,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується активним упровадженням ідей інклюзії, що зумовлено як міжнародними зобов'язаннями держави, так і внутрішніми соціальними викликами. Інклюзивна освіта розглядається не лише як педагогічна інновація, а як комплексна управлінська проблема, що потребує системних рішень на рівні державної освітньої політики, органів управління освітою та безпосередньо закладів освіти. В умовах децентралізації та автономії закладів освіти саме управлінський аспект створення інклюзивного освітнього середовища набуває особливої ваги.

Теоретико-методологічні засади створення інклюзивного освітнього середовища ґрунтовно представлені у працях вітчизняних науковців. Колупаєва А. А. розкриває сутність інклюзивної освіти, її ціннісні орієнтири, проблеми та перспективи розвитку в умовах реформування освітньої галузі [2]. Питання організації та створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема в системі вищої освіти України, висвітлено в наукових працях Бондар Т. І., де акцентується увага на управлінських механізмах забезпечення доступності та якості освіти [3]. Вагомий внесок у дослідження проблеми якості освіти, як ключового чинника ефективності інклюзивного середовища, здійснила Савченко О. Я., обґрунтувавши взаємозв'язок між освітніми умовами, управлінськими впливами та результатами навчання [5].

У документах міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО та органів із захисту прав людини, наголошується на необхідності забезпечення доступу до освіти в умовах загальноосвітніх закладів для дітей і дорослих з інвалідністю без будь-яких проявів дискримінації. Підкреслюється, що обмеження участі осіб з інвалідністю в освітньому процесі здебільшого зумовлені не самими порушеннями розвитку, а наявністю соціальних, організаційних і управлінських бар'єрів, які перешкоджають повноцінній інтеграції в систему загальної освіти [2, с. 6]. У наукових дослідженнях інклюзивне освітнє середовище трактується як сукупність умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від їхніх освітніх потреб, можливостей чи соціального статусу. З позицій управління воно є складною соціально-педагогічною системою, яка включає нормативно-правові, організаційні, кадрові, матеріально-технічні та психолого-педагогічні компоненти.

Управління створенням інклюзивного середовища передбачає цілеспрямовану діяльність керівника закладу освіти щодо планування, організації, координації, мотивації та контролю процесів, пов'язаних з упровадженням інклюзивної практики. При цьому ефективність управління значною мірою залежить від сформованості інклюзивної культури в колективі,

готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та налагодженої міждисциплінарної взаємодії. У «Концепції інклюзивного навчання» підкреслюється, що визначення ефективних шляхів і механізмів упровадження інклюзивного навчання можливе лише за умови цілісного підходу до його забезпечення, який охоплює нормативно-правову базу, навчально-методичний супровід, кадрове забезпечення, матеріально-технічні ресурси та інформаційну підтримку [3, с. 22; 4].

Основою управлінських рішень у сфері інклюзивної освіти є чинна нормативно-правова база. Закон України «Про освіту» закріплює право осіб з особливими освітніми потребами на здобуття освіти за місцем проживання та обов'язок держави створювати відповідні умови [1].

Для керівника закладу освіти нормативно-правове поле виконує не лише регулятивну, а й стратегічну функцію, оскільки визначає напрями розвитку інклюзивного середовища, вимоги до кадрового забезпечення та критерії оцінювання якості освітніх послуг [4]. Управлінська компетентність у цій сфері передбачає вміння адаптувати загальнодержавні вимоги до конкретних умов закладу освіти.

Інклюзивна освіта як комплексна система освітніх послуг реалізується через діяльність інклюзивного закладу освіти, який забезпечує адаптацію освітніх програм і навчальних планів, модифікацію фізичного простору, добір ефективних методів і форм навчання. Інклюзивний заклад освіти активно використовує ресурси місцевої громади, залучає батьків і фахівців до надання необхідної підтримки з урахуванням індивідуальних потреб кожного здобувача освіти, а також створює психологічно безпечне й доброзичливе освітнє середовище. Важливим управлінським пріоритетом у цьому контексті виступає формування згуртованої та професійно підготовленої команди фахівців. Дослідники наголошують, що ефективна інклюзія неможлива без системної підготовки педагогів, асистентів учителя, практичних психологів та інших фахівців [2, с. 15-17]. Управлінський вплив у цьому контексті реалізується через організацію підвищення кваліфікації, створення умов для командної роботи та запровадження внутрішніх механізмів підтримки педагогів. Організаційний аспект управління охоплює планування інклюзивного розвитку закладу освіти, розподіл ресурсів, взаємодію з інклюзивно-ресурсними центрами та батьківською громадськістю. Особливої уваги потребує налагодження партнерських відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу, що сприяє підвищенню результативності управлінських рішень.

Важливою складовою управлінського забезпечення інклюзивної освіти є система моніторингу та оцінювання якості освітнього середовища. Вона передбачає аналіз досягнень здобувачів освіти, рівня задоволеності учасників освітнього процесу, ефективності використання ресурсів. На основі отриманих даних керівник має можливість коригувати стратегію розвитку інклюзивного середовища та приймати обґрунтовані управлінські рішення [5, с. 10-13]. Особливої уваги потребує питання оцінювання ефективності управлінських рішень у процесі формування інклюзивного освітнього середовища. З'ясовано, що

використання індикаторів якості інклюзивної освіти, зокрема рівня залученості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, задоволеності батьків, професійної готовності педагогів та результативності міжвідомчої взаємодії, дає змогу своєчасно коригувати управлінську діяльність. Даний підхід сприяє підвищенню адаптивності закладу освіти до освітніх змін і забезпечує сталість інклюзивних практик.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища є багатовимірним процесом, у якому управлінський аспект відіграє визначальну роль. Ефективне управління інклюзією ґрунтується на поєднанні нормативно-правової обізнаності, стратегічного планування, розвитку кадрового потенціалу та системного моніторингу якості освіти. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на вивчення інноваційних управлінських моделей, що забезпечують сталий розвиток інклюзивної освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
3. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II(14). Issue 27. P. 20-24.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 01.12.2010 № 1482-р. Київ, 2010.
5. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, вип. 33. С. 9-15.

Тетяна Стасюк,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО

Організація предметно-практичної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в інклюзивних групах ЗДО в Україні супроводжується низкою системних труднощів, що зумовлені одночасним впливом фінансових, кадрових, методичних та організаційних чинників. Матеріально-технічна недостатність, яка часто виявляється у відсутності сенсорних зон, адаптованих меблів та спеціалізованих дидактичних ресурсів, суттєво звужує можливості для формування практичних умінь і сенсомоторного розвитку дітей, що особливо критично в умовах інклюзивного освітнього простору. Не менш вагомою проблемою постає недостатній рівень професійної підготовки педагогів, які часто не мають достатніх компетентностей для впровадження індивідуалізованих форм навчання, адаптації програм та використання корекційно-розвивальних методик. Незважаючи на наявні міжнародні ініціативи з підвищення кваліфікації, охоплення педагогічних кадрів залишається фрагментарним, що знижує рівень готовності ЗДО до ефективної роботи з дітьми з ООП [1, С. 86].

Кадровий дефіцит, що виявляється у нестачі асистентів вихователя, психологів, логопедів і корекційних педагогів, обмежує потенціал командної взаємодії, яка є ключовою умовою реалізації інклюзивної моделі. Відсутність системного міжфахового супроводу унеможливорює створення стабільного освітнього маршруту дитини та своєчасне коригування індивідуальних освітніх програм. Важливим організаційним бар'єром є неузгодженість методичного забезпечення та відсутність уніфікованих стандартів розроблення й впровадження інклюзивного освітнього простору, що спричиняє нерівномірність якості інклюзивних послуг у різних ЗДО. Формальна співпраця між педагогами, асистентами та батьками нерідко перешкоджає ефективній взаємодії, знижуючи якість підтримки предметно-практичної діяльності дітей [2, С. 13].

Попри наявні труднощі, перспективи розвитку інклюзивних груп є значними й ґрунтуються на системних змінах, які вже реалізуються в окремих громадах та за підтримки міжнародних партнерів. Модернізація матеріальної бази, зокрема через фінансування від Всесвітнього банку, сприяє створенню адаптованих освітніх просторів, необхідних для розвитку практичних умінь дітей з ООП. Позитивні результати демонструють громади, де сформовано ефективні

мультидисциплінарні команди, що забезпечують комплексний супровід дитини – від оцінки ІРЦ до реалізації корекційних заходів у ЗДО. Важливим напрямом є посилення методичної підтримки педагогів шляхом упровадження систематичних курсів, розроблення сучасних методичних матеріалів та створення локальних груп професійного розвитку. Активна участь громадських організацій та батьківських спільнот у наданні корекційно-розвивальних послуг та облаштуванні сенсорних середовищ свідчить про можливість формування партнерської моделі підтримки дітей.

У довгостроковій перспективі вирішення виявлених проблем сприятиме формуванню інклюзивного освітнього простору, здатного забезпечити дітям з ООП умови для розвитку предметно-практичних навичок, підвищення самостійності та успішної соціалізації. Системний підхід, що охоплює фінансування, професійний розвиток педагогів, кадрове укріплення та стандартизацію методичної роботи, є ключовим напрямом до побудови ефективної інклюзивної моделі у закладах дошкільної освіти України.

Список використаних джерел

1. Кузава І., Луканьова Л. Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2023. №2(5). С. 84–87.

2. Ribtsun Y., Pinchuk Y., Cherednichenko N., Tarasenko H., Melnyk V., Kapliienko A. Difficulties of Inclusive Education in Preschool: Neurophysiological Features. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2025. Vol. 16. P. 7–15.

**СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 4
МЕДІАОСВІТА ТА СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ
СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

**SECTION ON THEMATIC AREA 4
MEDIA EDUCATION AND SOCIAL COMMUNICATIONS IN THE
CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS**

Юлія Боднарчук

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності,
Західноукраїнський національний університет

**СТАНОВЛЕННЯ ПРИНЦИПУ «ВІЛЬНА НАУКА»
У МІЖНАРОДНОМУ ПРОСТОРИ:
ІСТОРИКО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ**

У період глобалізації інформаційних потоків, стирання кордонів у їхній передачі та створення нових комунікативних мереж залишаються проблеми для реалізації принципу «вільна наука». На наш погляд, існують три взаємопов'язані сучасні виклики, які роблять історичне дослідження принципу «вільна наука» надзвичайно важливим.

Першим з них є сучасні дискусії щодо Open Science (Відкриту Науку), де Open Science розглядається як сучасний глобальний рух, який прагне зробити всі етапи наукового дослідження (дані, методологія, публікації, код програм) відкритими, доступними, сумісними та можливими для повторного використання. Це не просто технічна інновація, а глибока трансформація наукової парадигми. Сутність дискусій формується за різновекторними суспільними напрямками, серед них – етичний, економічний, соціологічний та політичний аспекти. Зокрема, у руслі етичного аспекту розглядається питання «Чи є знання, отримані за державні кошти, суспільним благом?» [7, с. 189]. З точки зору економіки важливим є питання: «Хто і як має оплачувати процес публікації та архівацію знань?» (Моделі Article Processing Charges (APC) vs. підписки) [8, с. 230]. У спектрі соціологічного диспуту сформувався питання «Як оцінювати вченого – за престижем журналу або за реальним впливом роботи? Як захистити авторські права?» [5, с. 91]. У свою чергу, політики різних світових країн, ЄС (Plan S), національні уряди та фонди приймають мандатні вимоги відкритого доступу, що змушує всю систему наукового обігу адаптуватися.

Open Science є прямим спадкоємцем та новою формою ідеалу «вільної науки». Дослідивши історичну боротьбу за відкритість, можна краще зрозуміти мотиви, опір та можливі шляхи реалізації сучасних ініціатив.

Наступним суттєвим викликом для реалізації принципу Open Science є подолання кризи репозитарної моделі. Традиційна модель, де бібліотеки (університетів, інститутів) купують підписки на дорогі наукові журнали у

комерційних видавців (Elsevier, Springer Nature, Wiley тощо), зазнала системної кризи. Її проявами є експоненційне зростання цін на підписки, що перевищує інфляцію та бюджети бібліотек («serials crisis») [9, с. 20]. Концентрація ринку в руках кількох видавничих гігантів створює монополію, що породжує парадокс, коли дослідники (як автори та рецензенти) безоплатно передають свої результати видавцям, а потім їхні ж установи мусять дорого купувати до них доступ [11, с. 95]. Суспільство двічі оплачує науку: через фінансування досліджень і через підписки. Більше того, науковці, щоб продемонструвати результати своєї діяльності, змушені оплачувати кошти видавцям, які викупили право на друк результатів наукових досліджень.

Таким чином, ця криза є логічним наслідком відходу від початкових комунікативних ідеалів наукового співтовариства. Історичний аналіз показує, як наукова комунікація з інструменту співпраці перетворилася на потужну комерційну індустрію і як спроби подолати це є повторенням історичних циклів боротьби за контроль над каналами поширення знань.

Дорогі підписки роблять сучасну наукову літературу недосяжною для дослідників та установ з країн, що розвиваються, а також для малих підприємств, неурядових організацій, лікарів та громадськості. Це поглиблює науково-технологічне провалля. Навіть у межах країн із розвиненою наукою доступ обмежений стінами університетів, що позбавляє суспільство можливості критично оцінювати результати досліджень, які воно часто фінансує.

Авторське право та правила видавців часто обмежують легальне поширення, цитування та повторне використання матеріалів, гальмуючи інновації.

Проблема доступу – це ядро історичного концепту «вільної науки». Дослідження того, як вчені минулого (в епоху листів або ранніх журналів) долали просторові та соціальні бар'єри для обміну знаннями, може дати концептуальні підказки для вирішення сучасних проблем цифрової нерівності.

Сучасна ситуація – це не менш драматичний етап у тривалій історичній боротьбі між ідеалом вільного поширення знань і силами, що прагнуть його контролювати (комерційними, політичними, інституційними). В історичному минулому кризи репозитарної моделі та глобальна нерівність доступу наочно демонструють, що технологічний прогрес, зокрема інтернет, сам по собі не гарантує реалізації ідеалу «вільної науки». Його втілення вимагає свідомих інституційних рішень, нових соціальних норм та етичних кодексів, сформованих на основі глибокого розуміння минулого досвіду. Тому історико-комунікативне дослідження генезису цього принципу стає не просто академічним завданням, а необхідним інструментом для розуміння сучасних процесів та вироблення ефективних стратегій майбутнього науки.

Існує необхідність історичного поглиблення дослідження для розуміння сучасних викликів. Без глибокого історичного аналізу сучасні кризи в науковій комунікації можуть сприйматися помилково – як унікальні та безпрецедентні, що призводить до неефективних або наївних рішень. Історичне поглиблення сприяє деконструкції «спонтанності» сучасних явищ.

Сучасні явища, такі як плата за публікацію (APC), влада видавничих гігантів чи боротьба за препринти, не виникли з нічого. Вони мають глибокі історичні аналоги. Зокрема, APC можна розглядати як сучасну трансформацію моделей фінансування наукових видань XVIII–XIX ст. (передплата, патронаж) [4, с. 33]. Концентрація видавничого ринку повторює логіку інституційної централізації контролю над комунікацією, яка спостерігалася з формуванням національних академій [1, с. 45]. Рух препринтів прямо наслідує практику розсилки «листів» та «циркулярів» у Республіці Вчених для швидкого встановлення пріоритету [3, с. 35]. Без історії ми ризикуємо «винаходити колесо» або боротися з симптомами, не розуміючи довготривалих системних причин.

Дослідження історії розвитку науки сприяє розпізнаванню циклічності та повторюваних конфліктів, дає можливість уникнути їх. Циклічна боротьба між відкритістю та закритістю, співпрацею та конкуренцією, громадським благом та приватним контролем. Наприклад, конфлікт Ньютона та Лейбніца – це ранній приклад боротьби за пріоритет та контроль над науковим нарративом [10, с. 61]. «Залізна завіса» в науці – радикальний приклад того, як політика може паралізувати ідеал вільного обміну [2, с. 79]. Кризи доступу до журналів відбувалися й раніше, наприклад, у XIX ст. з причини високої вартості міжнародних видань [6, с. 70].

Таким чином, сучасні дебати про Open Science – не перша, а чергова фаза цієї вікової боротьби. Історичний аналіз дозволяє визначити, що в ній є принципово нового (масштаб, цифрові технології), а що є повторенням старих моделей у новому антуражі.

Список використаних джерел

1. Бойко А. М. Інституціалізація науки як чинник контролю знання: історичний нарис. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія*. Київ, 2017. Вип. 2 (3). С. 45–51.
2. Гриценко О. В. Політичні аспекти міжнародної наукової комунікації в період «холодної війни». *Наукові записки НаУКМА. Серія: Філологічні науки*. Київ, 2019. Вип. 15. С. 78–85.
3. Даниленко В. І. Від листів до препринтів: еволюція швидких форм наукової комунікації. *Наука та наукознавство*. Київ, 2021. Вип. 112(2). С. 34–49.
4. Захаров Є. О. Економічні моделі наукового видавництва: від патронажу до відкритого доступу. *Інтелектуальна власність в Україні*. Київ, 2018. Вип. 5. С. 28–35.
5. Калінін Г. М. Соціологія науки: між нормою відкритості та інституцією власності. *Філософська думка (Спецвипуск)*. Київ, 2020. С. 89–102.
6. Коваленко Л. П. Кризи наукового комунікування у XIX столітті: історичні паралелі з сучасністю. *Український історичний журнал*. Київ, 2020. Вип. 4. С. 67–81.
7. Міщенко Р. М. Відкрита наука як суспільне благо: етико-філософський вимір. *Філософія освіти*. Київ, 2021. Вип. 27(1). С. 188–205.

8. Пилипчук В. Є. Фінансові моделі відкритого доступу: проблеми та перспективи для України. *Наукові перспективи*. Київ, 2022. Вип. 8(26). С. 225–238.

9. Рижак С. А. Криза репозитарної моделі наукових публікацій: причини та шляхи подолання. *Бібліотечний вісник*. Київ, 2020. Вип. 3. С. 12–21.

10. Шевченко І. Ю. Конфлікт Ньютона та Лейбніца: боротьба за пріоритет і формування норм науки. *Історія науки і біографістика*. Київ, 2016. Вип. 1. С. 55–67.

11. Яцишин О. В. Олігополія наукових видавництв та її вплив на розвиток науки. *Економіка розвитку*. Київ, 2019. Вип. 20(3). С. 91–99.

Єлизавета Ковтонюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
соціально-гуманітарного факультету,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Дячок,
доктор архітектури,
професор кафедри архітектури та дизайну,
Західноукраїнський національний університет

ДИЗАЙН – ЦЕ НЕ ДЛЯ КРАСИ: ЯК ЕСТЕТИКА ВПЛИВАЄ НА ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ – ПРИКЛАДИ ТОГО, ЯК ФОРМА ЗМІНЮЄ ФУНКЦІЮ, СПРИЙНЯТТЯ ТА РІШЕННЯ КОРИСТУВАЧА

Сучасне розуміння дизайну виходить далеко за межі традиційних уявлень про нього як про суто декоративну практику, орієнтовану на створення зовнішньо привабливих об'єктів. Дизайн сьогодні – це складна система, яка накопичує в собі функціональність, психологію та соціокультурні аспекти. Його основним призначенням є не лише естетика матеріального середовища, але й формування ефективної та комфортної взаємодії між людиною та світом. Актуальність теми зумовлюється тим, що дизайн є невід'ємним супутником людини в усіх сферах її життєдіяльності – від побутових до цифрових. Його вплив є постійним і багатовимірним: через форму, колір, освітлення та організацію простору дизайн здатний модифікувати не лише зручність використання, а й психоемоційний стан людини.

Метою дослідження було з'ясувати, як дизайн впливає на людину і показати приклади того, як форма здатна змінювати рішення, функцію та сприйняття.

Дизайн не обмежується зовнішньою красою, гармонійним поєднанням кольорів чи привабливою формою. Це система, яка визначає головне призначення речей та передає індивідуальний підхід до їх створення. Людське сприйняття світу нерозривно пов'язане з естетикою, яка має набагато глибший вплив, ніж здається на перший погляд. Саме форма предмета визначає спосіб його використання, зручність і навіть емоційні реакції людини.

Форма відіграє важливу роль у повсякденному житті, хоча її вплив часто залишається непомітним. Прикладом може слугувати дверна ручка: вона здається незначною деталлю, але її дизайн впливає на рівень комфорту. Кругла форма ручки потребує обертання, що не завжди зручно, тож і як плоска, подовжена ручка дозволяє легко відкрити двері однією рукою або ліктем. Така форма полегшує користування в ситуаціях, коли руки зайняті або є фізичні обмеження. Це показує, що дизайн безпосередньо впливає на зручність користування і може спрощувати або ускладнювати взаємодію з предметом, якщо він орієнтований виключно на естетику, а не на функціональність (рис. 1).



Рис. 1. Interior Door Handle

Автор: LIVE.HOMES.in

Естетика дизайну має значний вплив на психоемоційний стан людини та її сприйняття світу. Гармонійне організоване середовище сприяє відчуттю комфорту, затишку та внутрішньої безпеки. Наприклад, громадські парки з добре продуманим освітленням, зручними доріжками, якісним озелененням та зонами відпочинку заохочують до прогулянок та спілкування. Такі простори створюють позитивний фон, формують довіру до навколишнього середовища та викликають відчуття комфорту. З іншого боку, темні, занедбані або одноманітні місця змушують людей не бажати перебувати тут і викликають дискомфорт. Таким чином, візуальна організація простору безпосередньо впливає на поведінкові реакції, формуючи емоційний досвід (рис. 2).



Рис. 2. Дві сторони краси. Зображення автора

Дизайн є також ключовим фактором у повсякденному прийнятті рішень. Естетично привабливий товар у магазині миттєво привертає увагу покупця і викликає позитивні асоціації, що безпосередньо впливає на ймовірність покупки. Цей ефект не є випадковим, а є результатом свідомого дизайнерського рішення, яке впливає на підсвідоме сприйняття. У цьому випадку естетика виступає інструментом комунікації між виробником і споживачем, формуючи бажану реакцію і направляючи вибір людини (рис. 3).



Рис. 3. Колекція етикеток для дизайну шаблону упаковки (Collection of labels packing template design)

Автор: ahmad faisal

Дизайн формує не тільки функціональне середовище, але й культурну пам'ять. Завдяки естетиці предметів або простору люди усвідомлюють власний досвід, емоційно пов'язують себе з минулим і формують нове бачення навколишнього світу. Предмети або простори, створені відповідно до естетичних принципів, можуть викликати ностальгічні спогади та пробуджувати почуття гармонії. Таким чином, дизайн може бути посередником між внутрішнім світом людини та соціальним контекстом її життя.

Дослідження показує, що дизайн є невід'ємною частиною життя людини, яка не тільки визначає зовнішній вигляд предметів, але й безпосередньо впливає на емоційний стан, поведінку та сприйняття навколишнього середовища. Доведено, що дизайн може мати як позитивний, так і негативний вплив залежно від того, наскільки вдало поєднується функціональність та зовнішній вигляд. Продуманий дизайн сприяє комфорту, покращує настрій і створює позитивні емоції, тоді як недосконалий дизайн може викликати дискомфорт чи роздратування.

Отже, дизайн слід розглядати не як суто художнє мистецтво, а як науковий інструмент впливу на психоемоційний стан і поведінку людини. Його соціальна роль полягає у створенні середовища, що поєднує естетичну привабливість, зручність і функціональність, сприяючи поліпшенню якості життя.

Список використаних джерел

1. Interior Door Handle. URL: <https://www.livehomes.in/> (дата звернення: 04.10.2025).

2. Collection of labels packing template design. URL: <https://www.vecteezy.com/vector-art/17598610-collection-of-labels-packaging-template-design-luxury-products-for-perfume-soap-wine-lotion> (дата звернення: 04.10.2025).

Юлія Салюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
соціально-гуманітарного факультету,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Дячок,
доктор архітектури,
професор кафедри архітектури та дизайну,
Західноукраїнський національний університет

КОЛИ ПЛАКАТ ЗМІНЮЄ ХІД ПОДІЙ: РОЛЬ ДИЗАЙНУ У ПРОТЕСТАХ І РЕВОЛЮЦІЯХ

У сучасному світі плакати залишаються достатньо дієвим засобом візуальної комунікації. Їхня суть полягає у поєднанні лаконічності, яскравого дизайну та здатності привертати увагу. Плакат виконує не лише інформаційну функцію, а й емоційну: стимулюючи до дій та формуванні думки. Так, ця, на перший погляд, другорядна річ є актуальним інструментом, що поєднує сучасні методи комунікації, зберігаючи свою ефективність у впливі на соціум.

Метою нашого дослідження було показати значення плакатів у повсякденному житті та історії, а також дослідити їхній вплив на свідомість людей і формування громадської активності.

Плакат, на перший погляд, здається незначною частиною нашого життя – проста реклама пігулок, агітація під час виборів чи запрошення на концерт улюбленого артиста. Проте, щодня проходячи повз ці яскраві зображення, ми часто навіть не усвідомлюємо, як вони впливають на наше сприйняття. Для когось це лише короткий погляд, а для когось – важливий поштовх до дії: знайти лікаря, зробити вибір або навіть змінити власне життя.

Як не дивно, але плакати не лише впливають на наше повсякденне життя, а й здатні змінювати хід історії. Саме тому вони посідають важливе місце у вивченні візуальної культури та історії мистецтва. Під час Першої світової війни, коли Британія гостро потребувала новобранців, художник Альфред Літе створив плакат із портретом лорда Герберта Кітченера з написом «Lord Kitchener Wants You» (рис. 1) [1]. Композиція цього зображення була побудована на чітких пропорціях, контрасті та прямому погляді персонажа, що створювало ілюзію особистого звернення. Використання насичених кольорів у моделі СМҮК та сильний візуальний ритм між фоном і текстом посилювали відчуття напруженості й відповідальності. Ця ідея швидко поширилася світом: згодом з'явився американський аналог – «Uncle Sam wants YOU», який завдяки гармонійній композиції, продуманій перспективі та зваженому використанню колористики став культовим. У таких плакатах важливу роль відігравала градація кольору, що допомагала акцентувати головне повідомлення, а також ритм – повторення елементів, що підсилювало динаміку зображення (рис. 2).

Використання плакатів в агітаційному сенсі часто сильно впливало на людей, особливо коли це роблять ненав'язливо, ба більше – із демонструванням вагомості тебе зі сторони влади. Але в історії часто відбувались протести: за

права людей, проти певних дій влади або просто із демонстрацією своїх поглядів, і тоді створювані зображення розліталися по всьому світу і змушували людей задуматися та навіть підтримати. Так, у 1968 році після трагедії у Мемфісі, де у санітарній службі померло двоє афро-американських працівників, у США відбувся рух за права чорношкірих із гаслом «I AM A MAN» (рис. 3) [2].

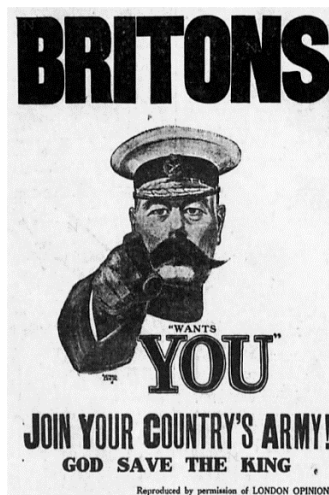


Рис. 1. Плакат «English Use Posters in Campaign for Recruits»

Автор: The Brooklyn Daily Eagle



Рис. 2. Плакат «Uncle Sam»

Автор: James Montgomery Flagg

Переважно чоловіки вийшли з однаковими табличками та вимагали рівності, гідності та справедливих умов праці для всіх людей, не розділяючи їх на касти, колір шкіри та спосіб мислення. Цей лозунг з часом став символом усього руху за громадянські права у США. Саме під час цих протестів у Мемфісі виступив досить відомий громадський діяч – Мартін Лютер Кінг, де його згодом убив білий американський рецидивіст та расист, що утік із в'язниці.

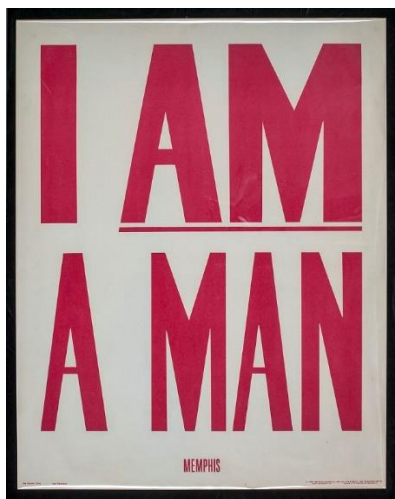


Рис. 3. Постер «I Am A Man»

Автор: Arthur J. Schmitt

Як бачимо, плакати міняли хід подій в історії та були основою будівництва сучасного та розвиненого суспільства [3].

Отже, плакат як інструмент візуальної комунікації довів свою актуальність і силу впливу на суспільство. Його здатність поєднувати яскравий образ і лаконічне гасло робить його ефективним засобом як для мобілізації людей, так і для вираження протестних настроїв. У результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що плакати залишаються одним із найефективніших засобів візуальної комунікації, поєднуючи інформаційну та емоційну функції. Отримані результати можуть бути використані для подальшого дослідження сучасних форм плакатного мистецтва та їхнього впливу на громадську думку в умовах інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Eley A. Kitchener: The most famous pointing finger. BBC News Magazine, 4 Aug. 2014. URL: <https://www.bbc.com/news/magazine-28642846> (дата звернення: 20.10.2025).

2. The history of «I Am a Man» protest poster. Broome Street General Store Blog, 28 Aug. 2020. URL: <https://www.broomestgeneral.com/blogs/news/the-history-of-i-am-a-man-protest-poster> (дата звернення: 20.10.2025).

3. Граматична та пунктуаційна перевірка тексту здійснена з використанням ШІ (ChatGPT, OpenAI, 2025).

Дар'я Сердюк,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
соціально-гуманітарного факультету,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Дячок,
доктор архітектури,
професор кафедри архітектури та дизайну,
Західноукраїнський національний університет

КОЛІР – ЦЕ МОВА, ЯКОЮ МОВОЮ ГОВОРЮ Я?

Колір є універсальною формою комунікації, що виступає нерозривним елементом невербальної передачі інформації та впливу на психоемоційний стан людини. У перші хвилини існування індивіда, колір стає невід'ємною частиною пізнання світу. Якщо слово дає змогу логічно формулювати думку, то колір дозволяє здійснювати її емоційне переживання, інтегруючи когнітивний та чуттєвий аспекти сприйняття. У цьому сенсі колір виконує не лише декоративну функцію, а й універсальність взаємодії із зовнішнім та внутрішнім світами.

Актуальність теми визначається дедалі більшим значенням невербальних форм вираження у сучасній комунікативній культурі. Мова кольору стає основою міжособистісної взаємодії та самоідентифікації, оскільки вона здатна не тільки впливати на емоційний стан, а й формувати визначені символічні значення та стійкі асоціації у процесі сприйняття. У контексті постійної експансії візуальної культури, знання особливостей психології кольору стає критично важливим для дизайнерів, яким необхідно створювати ефективні та естетично виразні візуальні продукти [1]. Незважаючи на його постійну присутність у буденному житті та широке використання у творчих індустріях, наукова база здебільшого зосереджена на фізіологічних аспектах сприйняття кольору чи його естетичних функціях, залишаючи поза увагою його потенціал як комунікаційного засобу. У результаті виникає розрив між практичним використанням кольору та теоретичним осмисленням цього явища, що потребує міждисциплінарного підходу.

Метою нашого дослідження було вивчити колір як автономну «мову», що передає емоції, формує асоціації та впливає на психоемоційний стан людини.

У природі кольорові явища набувають символічного значення, виконуючи функцію змін часу доби або погодних умов. Вони формують основні асоціативні зв'язки, які людина використовує для орієнтації у навколишньому середовищі. У сфері мистецтва колір розглядається як інструмент художньої виразності, що несе за собою світогляд певної епохи. Його інтерпретація залежить від особливостей культурних традицій та історичного контексту. Наприклад, білий у європейських країнах асоціюється з чистотою та урочистістю, тоді як у східних культурах часто означає траур та смуток [2]. Подібні культурні відмінності формують систему сприйняття кольору у суспільстві, оскільки ефективність використання кольору безпосередньо пов'язана з уявленнями та очікуваннями певної спільноти.

У графічному дизайні колір вважається одним із ключових елементів візуальної комунікації та формування брендової ідентичності. Він забезпечує ефективну взаємодію із цільовою аудиторією, сприяючи створенню впізнаваного образу бренду, а також формуванню емоційних та когнітивних асоціацій. Через ці асоціації передаються базові цінності й змісти, які бренд прагне донести до споживачів. Використання кольору у графічному дизайні обумовлюється психофізичними реакціями споживачів та культурними особливостями певної аудиторії. Колір також є емоційно-психологічним стимулом, здатним впливати на настрій та сприйняття індивіда.

Брендинг широко використовує колір як інструмент комунікації із аудиторією. Кожен відтінок несе за собою смислове навантаження й сприяє виділенню бренду в конкурентному середовищі. Характерним прикладом є ПриватБанк, який активно експлуатує зелений колір як основний компонент своєї візуальної ідентичності. Цей колір поступово інтегрований у логотип компанії, рекламні матеріали, офіційний вебсайт та мобільний застосунок. Зелений колір викликає асоціації у вигляді стабільності, фінансового зростання та безпеки, а також створює враження спокою й упевненості, що є важливими аспектами для фінансових установ (рис. 1). Ще одним прикладом успішного використання зеленого кольору є компанія Rozetka. Її вибір зумовлений комбінацією психологічного ефекту кольору та маркетингової потреби створити водночас унікальний та універсальний образ. Такий підхід підтримує відчуття надійності та технологічності, що сприяє зміцненню позиції бренду на ринку.



Рис. 1. Логотип ПриватБанку

Автор фото: PMG.ua

Протилежним за психологічним ефектом до спокійного зеленого кольору є червоний, який у візуальній комунікації символізує активність, енергію, швидкість та динаміку. З точки зору теорії кольору, червоний викликає підвищену увагу, стимулює емоційну активність, ініціативність та асоціюється із рішучістю та оперативністю [2]. У контексті українського ринку одним з найбільш наочних прикладів є компанія «Нова Пошта», що активно інтегрує

червоний колір у корпоративну айдентику (рис. 2), яка включає логотип, цифрові сервіси та пакування (рис. 3). Використання цього кольору у візуальній системі бренду спрямоване на акцентуванні швидкості та ефективності процесів доставки, створюючи у споживачів відповідні когнітивні та емоційні асоціації, що підсилюють сприйняття компанії як надійного суб'єкта ринку, надаючи їм перевагу.



**Рис. 2. Логотип логістичної компанії
Нова Пошта**
Автор фото: Logopedia



Рис. 3. Пакування Нової Пошти
Автор фото: Нова Пошта

Синьо-жовтий кольори мають особливе значення у контексті національної символіки України, де синій символізує чисте небо, а жовтий – родючі поля пшениці. Після 2014 року і особливо після 2022-го ця палітра стала брендом України, що втілює у собі свободу, боротьбу, єдність та силу. Її активно інтегрують у міжнародні та українські проекти, щоб висловити підтримку країни та зазначити власну політичну позицію. Після повномасштабної агресії з боку Російської Федерації американська транснаціональна корпорація Google інтегрувала синьо-жовту гаму на головній сторінці вебресурсу [3]. Інститут кольору Pantone виділив кольори українського прапора на знак підтримки українців [4].

На основі опрацьованих матеріалів можна дійти висновків, що колір є не просто декоративним елементом, а виступає автономною мовою, яка передає зміст, викликає асоціації та прямо впливає на психоемоційний стан людини. Його стратегічне використання у межах айдентики дозволяє підвищити ефективність в комунікації та формувати певний асоціативний ряд у свідомості споживача. Таким чином, колір слугує стратегічним інструментом у практичній діяльності, поєднуючи естетичну складову з психологічним і соціокультурним впливом, що робить його важливим елементом у створенні ефективної комунікації та формуванні айдентики.

Список використаних джерел

1. Психологія кольору: як кольори впливають на наше самопочуття та емоції. ФОТОПАРК: вебсайт. URL: <https://fotopark.ua/color-psy/> (дата звернення: 27.09.2025).

2. Вплив кольору на настрої: цікаві факти. Вивчаємо, як кольори впливають на наші почуття. ВАШ МАЙСТЕР: вебсайт. URL: <https://vash-master.com.ua/vpliv-koloru-na-nastrij-tsikavi-fakti-vivchajemo-yak-kolori-vplivayut-na-nashi-pochuttya/> (дата звернення: 30.09.2025).

3. Відповідь ChatGPT на запит щодо синьо-жовтої гами у міжнародних брендах. Open AI (2025). URL: <https://chatgpt.com/> (дата звернення: 30.09.2025).

4. Pantone dedicated two colors to Ukraine identifying them with freedom and energy. We are Ukraine: вебсайт. URL: <https://www.weareukraine.info/pantone-dedicated-two-colors-to-ukraine-identifying-them-with-freedom-and-energy/> (дата звернення: 10.09.2025)

5. Граматична та пунктуаційна перевірка тексту здійснена за допомогою AI. URL: <https://chatgpt.com/> (дата звернення: 30.09.2025).

СЕКЦІЯ ЗА ТЕМАТИЧНИМ НАПРЯМОМ 5 ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ

SECTION ON THEMATIC AREA 5 INNOVATIVE APPROACHES TO PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

Оксана Башуцька,

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

Надія Залужна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Сучасні тенденції цифровізації освіти та економіки зумовлюють потребу оновлення методики викладання цифрових технологій у системі професійної освіти. Підготовка майбутніх фахівців у галузі цифрових технологій вимагає поєднання теоретичних, технологічних й методичних компонентів, що забезпечують здатність студентів працювати з реальними цифровими інструментами та застосовувати їх у професійній діяльності [1].

Процес викладання цифрових дисциплін у професійній освіті має бути спрямований не лише на оволодіння технологічними інструментами, а й на формування педагогічної рефлексії, готовності до використання цифрових методів навчання та осмислення специфіки цифрової взаємодії у професійній підготовці [2]. У цьому контексті важливо забезпечити інтеграцію цифрових компонентів у професійні освітні програми, а також розроблення практикоорієнтованих методичних моделей, здатних адаптувати студентів до цифрових реалій професійного середовища.

Показовою є практика використання в освітньому процесі цифрових платформ управління навчанням (Moodle), інструментів створення навчальних матеріалів (Canva), програмного середовища Python, інтерактивних сервісів та інтелектуальних систем. Наприклад, у викладанні дисципліни «Основи цифрових технологій у сфері освіти» студенти спеціальності «Професійна освіта (цифрові технології)» створюють цифрові навчальні матеріали та інструкції, що дозволяє поєднати технологічний та методичний компоненти навчання. Використання платформи Canva сприяє засвоєнню принципів цифрового дизайну навчальних матеріалів та розвитку навичок створення освітнього контенту, що є важливим елементом підготовки майбутніх педагогів.

Окремого значення набувають методики створення цифрових продуктів – мультимедійних презентацій, цифрової документації, інтерактивних інструкцій,

мікрокурсів, 3D-матеріалів. Інноваційні методики застосовуються у викладанні таких дисциплін, як «Цифрові технології», «Основи програмування», «Інтернет-технології», «Комп'ютерна графіка», «3D-моделювання» тощо, що забезпечує практичну спрямованість навчання та формування здатності застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності.

Суттєві можливості для методичної підготовки відкриває Python, який дозволяє реалізовувати проектні, алгоритмічні та аналітичні завдання у професійній діяльності майбутніх педагогів. Навіть базові знання Python сприяють формуванню цифрової грамотності, здатності створювати інтерактивні навчальні завдання, аналізувати дані та використовувати алгоритмічні підходи в освітньому середовищі.

Одним із перспективних напрямів методики викладання цифрових дисциплін є застосування інтелектуальних освітніх систем і технологій штучного інтелекту, які забезпечують адаптацію навчального контенту, автоматизацію оцінювання та підтримку індивідуальних освітніх траєкторій. У сучасних дослідженнях підкреслюється важливість методичної готовності педагогів і майстрів виробничого навчання до застосування AI-інструментів у підготовці майбутніх фахівців [3; 4; 6].

Використання інтелектуальних освітніх платформ сприяє індивідуалізації навчання, реалізації адаптивних моделей та цифрових траєкторій навчання, однак потребує врахування етичних, методичних і педагогічних аспектів цифрової взаємодії [6]. Отже, методика викладання цифрових технологій у професійній освіті повинна забезпечувати поєднання цифрової, педагогічної та практичної складових, розвивати інноваційне мислення та здатність до самостійного оновлення цифрових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Cabero-Almenara J., Gutiérrez-Castillo J. J., Estrada-Vidal L. Digital Teaching Competence according to the DigCompEdu Framework. *New Approaches in Educational Research*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
2. Potarchuk O., Pukas A., Serman D. Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. *Освітнологія*, 2022.
3. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
4. Семенишина І. В., Башуцька О. С., Шуста В. С. Методика інтеграції цифрових інструментів та онлайн-ресурсів у викладанні математики у вищій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17503627>
5. Башуцька О. С., Нелепова А. В., Пиж Н. М. Діджиталізація освіти як ключовий чинник ефективності сучасного освітнього процесу. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16976167>

6. Башуцька О. С., Політов І. А., Фенцик О. М. Впровадження штучного інтелекту в освітні платформи: переваги та ризики. Академічні візії, №44, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15777291>

Оксана Башуцька,
кандидат економічних наук, доцент
доцент кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет
Софія Башуцька,
аспірант кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ОСВІТНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ЗАРУБІЖНИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

Сучасні трансформаційні процеси в освіті зумовлені необхідністю підготовки педагогів, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти, методики та технології в професійній діяльності. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів стає однією з ключових умов модернізації освітнього простору, а також відповіддю на глобальні виклики, пов'язані з цифровізацією освіти та суспільства загалом [3]. У зв'язку з цим актуальними є моделі професійної підготовки педагогів, які формуються на основі міжнародного досвіду та адаптуються в українській системі професійної освіти.

У європейських країнах розвиток цифрових компетентностей педагогів здійснюється в межах концепції цифрової педагогіки (digital pedagogy), яка включає інтеграцію цифрових інструментів у процес викладання та навчання, використання педагогічних платформ, а також оцінювання результативності цифрового викладання. При цьому цифрова компетентність педагога розглядається як багатовимірне явище, що охоплює педагогічні, технологічні, соціальні та комунікаційні складники [1].

Значну увагу в сучасних наукових дослідженнях приділено моделі ТРАСК, яка передбачає інтеграцію педагогічних, предметних і технологічних знань учителя. Модель спрямована на формування здатності педагогів не лише користуватися цифровими інструментами, а й усвідомлювати їхній дидактичний потенціал. У контексті ТРАСК цифрові технології розглядаються не як інструмент подання матеріалу, а як умова трансформації педагогічного процесу, зміни ролі викладача та підвищення активності студентів [3].

Суттєвою є й модель DigCompEdu, що визначає цифрову компетентність педагогів як здатність використовувати цифрові інструменти для професійного розвитку, педагогічної взаємодії, оцінювання результатів навчання та створення цифрового контенту. У багатьох країнах ЄС DigCompEdu є підґрунтям для національних стандартів підготовки педагогів, структурування програм професійного розвитку та системи підвищення кваліфікації [1].

Дослідження світових моделей цифрової педагогіки демонструє, що успішні освітні практики передбачають не лише методичну підготовку педагогів, а й цифрове середовище, підтримку академічного менеджменту, наявність відкритих цифрових ресурсів і доступ до цифрових платформ. Водночас українська система професійної освіти перебуває на етапі активного впровадження цифрових компонентів, що відображено в національних освітніх

стандартах, оновленні освітніх програм та розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів [2].

Порівняння міжнародного й українського досвіду свідчить, що на відміну від багатьох країн ЄС, де цифрова педагогіка є складником освітньої політики, в Україні цифрова складова ще не стала системним елементом підготовки педагогів. Водночас спостерігається тенденція до інтеграції цифрових дисциплін, впровадження EdTech-інструментів, використання платформ Moodle, GeoGebra, Kahoot, а також застосування штучного інтелекту в освітньому процесі [4; 5]. У сучасних дослідженнях, акцентується увага на можливостях інтеграції штучного інтелекту в освітні платформи та дидактичних наслідках таких інновацій [5].

Проблемним аспектом залишається недостатня інституційна підтримка цифрової підготовки педагогів, обмежена кількість програм підвищення кваліфікації, орієнтованих саме на цифрові педагогічні компетентності, а також недостатня методична готовність викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності. У цьому контексті необхідним є розвиток педагогічних програм, спрямованих на формування цифрової компетентності, включаючи моделювання, візуалізацію навчального матеріалу, створення цифрових освітніх ресурсів, використання інтерактивних платформ, а також розвиток цифрової культури педагогів.

Отже, міжнародний досвід демонструє значний потенціал цифрової педагогіки як чинника підвищення якості професійної освіти. Україна має можливості для адаптації ефективних моделей цифрової підготовки педагогів, що потребує подальших досліджень, методичного забезпечення та впровадження на рівні професійної та неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Cabero-Almenara J., Gutiérrez-Castillo J. J., Estrada-Vidal L. Digital Teaching Competence according to the DigCompEdu Framework. *New Approaches in Educational Research*, 2023, 12(2), 1452–1475. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
2. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L.-A., Otto A. Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022, 19:8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
3. Cid-Martínez L., Aznar-Díaz I., Gómez-García G., Martínez-Domingo J.-A. A Systematic Review on the Level of Digital Competence of In-Service Spanish Teachers According to the DigCompEdu Framework. *Education Sciences*, 2025, 15(6):655. <https://doi.org/10.3390/educsci15060655>
4. Потапчук О., Пукас А., Серман Д. Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. *Освітологія*, 2022. URL: <https://journals.snu.edu.ua>
5. Башуцька О. С., Політов І. А., Фенцик О. М. Впровадження штучного інтелекту в освітні платформи: переваги та ризики. *Академічні візії*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15777291>

Алла Бичок,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій,
Західноукраїнський національний університет

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ РІЗНИХ ПРИНЦИПІВ ТА КОМПОНЕНТІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА

Одним із найголовніших факторів розвитку нашої держави в умовах подолання кризових явищ є докорінна зміна системи професійної освіти з приведенням її до міжнародних стандартів. Інтеграція України в європейський освітній простір та орієнтація на провідні країни спричинили виникнення нагальної потреби у нових вимогах щодо підготовки майбутніх перекладачів до їхньої фахової діяльності. Треба зазначити, що калькування усіх європейських інновацій може спричинити ігнорування досвіду вітчизняної професійної освіти, адже тут також є чимало позитивного надбання. Також варто не забувати, що досконале знання іноземної мови та уміння застосовувати її у діловому спілкуванні нині становить від 50 до 85 % успіху бізнес-проектів. Результати проведених опитувань свідчать, що майбутні перекладачі вже під час проведення практик дуже часто відчують труднощі у спілкуванні іноземною мовою. Це спричинено насамперед тим, що вони не завжди чітко висловлюють свою думку, не в змозі відстояти її, в результаті цього уникають конфліктних ситуацій та неспроможні подолати психологічні бар'єри міжособистісної взаємодії. Варто зазначити, що причиною всього цього є брак саме «живого» спілкування з носіями іноземної мови [2].

Також необхідно зазначити, що надмірне використання під час навчального процесу комп'ютерів, активний супровід модульно-рейтингової системи навчання тестовою формою контролю навчальних досягнень не може замінити значущість використання живого спілкування при вивченні іноземної мови.

Актуальність дослідження проблеми щодо принципів навчання та компонентів змісту підготовки майбутніх фахівців-перекладачів зумовлене рядом чинників, а саме: удосконалення лексичних навичок та граматичних вмінь, компонентів змісту підготовки студентів при вивченні дисципліни «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою). Теоретичні засади процесів формування комунікативних умінь та культури спілкування висвітлені у працях Н. Бабич, Н. Бориско, В. Борщовецької. Аспекти формування професійної етики майбутнього перекладача вивчали М. Вудвок, Д. Карнегі, А. Піз, Д. Френсіс, та ін., а щодо професійного іншомовного спілкування – проблема досліджувалася Н. Драб, І. Козубовською та ін.

Варто зазначити, що дисципліна «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою) спрямована на вивчення іноземної мови з країнознавчою спрямованістю, з екскурсами в історію країн, вивченням пам'яток культури, які збереглися на

цих землях [3]. Для навчання «живому» спілкування іноземною мовою важливе значення мають реалії, пов'язані з історичними, культурно-історичними та соціальними асоціаціями.

Метою нашого дослідження є дослідження принципів навчання та компонентів змісту підготовки майбутнього перекладача при вивченні дисципліни «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою) спеціальності «Бізнес-комунікації та переклад».

Виходячи з цього, мета дослідження зумовила вирішення таких завдань, як: провести аналіз принципів навчання, які використовуються у навчальному процесі; з'ясувати компоненти змісту підготовки майбутнього фахівця; удосконалити систему відбір лексичного матеріалу для вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою).

В процесі підготовці майбутніх перекладачів лежать такі принципи [4, с. 713–714]: єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; науковості змісту і методів навчання; систематичності та послідовності; міцності знань; доступності; свідомості й активності студентів; наочності; зв'язку навчання з практикою; індивідуалізації. Ці принципи взаємопов'язані між собою та можуть взаємопроникати, взаємодоповнювати та взаємоконтролювати один одного.

Окрім цього, випускник вищого навчального закладу спеціальності «Бізнес-комунікації та переклад» має володіти певним рівнем творчості й духовності та особистісними якостями. Тому підготовка майбутніх фахівців здійснюється у трьох напрямках: як в теоретичному й практичному, так й в морально-психологічному.

При проведенні занять для кращої їх результативності навчання варто забезпечити взаємозв'язок міжпредметної координації усіх профільних та гуманітарних навчальних дисциплін.

Теоретична компонента має на меті забезпечення здобуття та формування необхідних теоретичних знань з гуманітарних, соціально-економічних, загальнопрофесійних й спеціальних дисциплін.

Практична компонента передбачає формування й удосконалення необхідних комунікативних й професійних знань, умінь та навичок; вирішення складних проблемних завдань; проходження практики; успішне складання екзаменів.

Морально-психологічна компонента спрямована на те, що майбутні фахівці мають усвідомити необхідність досконалого володіння іноземними мовами, діловим етикетом, а також набуття певних якостей особистості, які для професійної діяльності перекладача є незамінними [8].

На теперішній час важливою проблемою при підготовці висококваліфікованих спеціалістів є проблема відсутності міжпредметної координації циклів профільних та гуманітарних навчальних дисциплін. Треба зазначити, що у вітчизняній педагогічній науці вона достатньо вивчена, але не в повній мірі реалізовується практично.

Результатом теоретичного напрямку нашого дослідження є висновок про необхідність формування необхідних теоретичних знань з циклу гуманітарних, загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін, професійної етики та риторики. В основі морально-психологічного напрямку – усвідомлення значення досконалого володіння навиками професійного спілкування іноземною мовою, набуття елементів ділового етикету, а сформованих професійних навичок для здійснення професійно-мовленнєвої діяльності. Щодо практичного напрямку, то його результатом є обґрунтування необхідності формування певних комунікативних знань, умінь, навичок; уміння вирішення нагальних проблемних завдань.

Важливим завданням при підготовці майбутніх перекладачів є вдосконалення відбору лексичного матеріалу для занять з курсу «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою) [9]. Варто звернути увагу, що в нинішніх реаліях при надзвичайно великому потоці інформації сьогодення вимагає, щоб студенти в результаті навчання володіли також сформованими комунікативними умінями та навичками. Адже перекладацька діяльність ґрунтується на спілкуванні, яке виступає як міжсуб'єктна взаємодія. І мета цієї взаємодії – досягнення успіху при виконанні поставлених завдань.

Отже, спілкування – це вид комунікативної діяльності, яка функціонує самостійно у період розвитку особистості студента – майбутнього перекладача. Кваліфікований перекладач має вміти:

- опрацювати інформацію та аналізувати її;
- проаналізувати та правильно обрати мовні засоби;
- здійснювати аргументований виклад матеріалу;
- дискутувати для отримання повної та достовірної інформації;
- управляти своїм емоційним станом, а також контролювати власну поведінку під час комунікації;
- креативно вирішувати професійні комунікативні проблеми.

В результаті нашого дослідження принципів навчання та компонентів змісту підготовки майбутнього перекладача при вивченні дисципліни «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою) спеціальності «Бізнес-комунікації та переклад» можна зробити такі висновки:

1. Нами проаналізовано принципи навчання, які використовуються у навчальному процесі.
2. З'ясовано компоненти змісту підготовки майбутнього перекладача;
3. Удосконалено процедуру відбору лексичного матеріалу на заняттях з курсу «Лінгвокраїнознавство» (німецькою мовою).

Потребують подальшого розвитку питання, пов'язані із засобами розвитку творчого потенціалу майбутнього перекладача та створення відповідних електронних навчальних посібників.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення: навчальний посібник для ун-тів. Л.: Світ, 2015. 232 с.

2. Крайняк Л. К., Бичок А. В., Боднар О. Б. Лінгвокраїнознавство / Landeskunde (німецька мова): навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Тернопіль. ЗУНУ, 2022. 252 с.
3. Крайняк Л. К., Бичок А. В., Боднар О. Б., Авраменко Н. В. Завдання для виконання самостійної роботи з дисципліни «Лінгвокраїнознавство (німецька мова)». Тернопіль, ЗУНУ, 2022.
4. Корсакова О. К. Принципи навчання. Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2018.
5. Кузів М. З., Паничок Т. Я., Шилінська І. Ф., Бичок А. В. Проектна робота на занятті з іноземної мови. *Вісник науки та освіти*. 2025. №. 1(32). С. 333-342.
6. Neuner G. Kulturkontraste im Unterricht. München: Indicium, 2015. 280 s.
7. Niesyto Horst. Video-Culture. Video und interkulturelle Kommunikation. München: Kopaed, 2017. 376 s.
8. Stevick F. W. Humanizm in Language Teaching. Oxford and N. Y.: Oxford University Press, 2018. 162 p.
9. Wierlacher A. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Indicium-Verlag, 2014. Band 27. 648 s.

Ольга Главацька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ТЕХНОЛОГІЇ САМОРОЗВИТКУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Технології саморозвитку в процесі професійної підготовки здобувачів освіти набувають пріоритетного значення в сучасній педагогічній теорії та практиці, оскільки спрямовані на формування здатності майбутнього фахівця до тривалого особистісно-професійного удосконалення. В умовах інтенсивних суспільних змін, прискореного науково-технологічного прогресу, розширення глобального освітнього середовища та поступової інтеграції України в європейський освітній простір істотно підвищуються вимоги до професійної адаптивності, гнучкості, автономності та відповідальності здобувачів освіти. Сучасний студент має володіти не лише здатністю опановувати нові знання, а й умінням самостійно організовувати власну діяльність, окреслювати індивідуальні цілі розвитку, планувати шляхи їх досягнення, а також здійснювати самоконтроль і самооцінку результатів. У зв'язку з цим актуалізується необхідність упровадження ефективних технологій саморозвитку, які розглядаються як ключовий чинник формування конкурентоспроможного й професійно зрілого фахівця.

Проблематика саморозвитку ґрунтовно опрацьована як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій традиції. У концептуальних положеннях А. Маслоу та К. Роджерса саморозвиток трактується як базова потреба людини у самоактуалізації, реалізації власних можливостей і досягненні особистісних смислів. Українські дослідники В. Кремень, О. Савченко, І. Зязюн, Н. Ничкало наголошують на необхідності створення освітнього середовища, що сприяє розвитку суб'єктності здобувача освіти, формуванню його внутрішньої мотивації, рефлексивних умінь, здатності приймати виважені рішення та відповідати за результати власної діяльності [3; 5; 6; 9].

Сучасний розвиток педагогічної науки та практики засвідчує посилення уваги до технологічного підґрунтя процесу саморозвитку здобувачів освіти. У дослідженнях Б. Циммермана ґрунтовно розроблено концепцію саморегульованого навчання, відповідно до якої результативний професійний розвиток можливий за умови опанування студентами умінь планувати власну діяльність, здійснювати моніторинг її перебігу, оцінювати досягнуті результати та вчасно вносити корективи. Модель експериментального навчання Д. Колба, що інтегрує досвід, рефлексію, теоретичне осмислення та практичне застосування знань, забезпечує формування навичок свідомого учіння та послідовного професійного зростання [2].

У системі професійної підготовки здобувачів освіти особливого значення набуває використання технологій, що забезпечують активну, суб'єктну участь студента в освітньому процесі. До таких належать рефлексивні технології, засоби самоосвіти, цифрові інструменти саморозвитку, коучинг, менторинг,

проектно-діяльнісні підходи. Наукові праці І. Зязюна та Н. Білецької підкреслюють важливість рефлексивних практик для формування педагогічної майстерності: завдяки веденню професійного портфоліо, щоденників розвитку, участі в аналітичних дискусіях студент отримує можливість осмислювати власний досвід, здійснювати самооцінку результатів та визначати перспективні траєкторії професійного зростання. Коучингові технології, науково обґрунтовані Д. Уйтмором і М. Аткинсон, сприяють формуванню навичок цілепокладання, розвитку внутрішньої мотивації, упевненості у власних можливостях і здатності будувати реалістичні професійні плани [1; 3; 7].

Цифрові технології саморозвитку, що охоплюють освітні платформи, мобільні застосунки для рефлексії та тайм-менеджменту, інтелектуальні карти й різноманітні онлайн-ресурси, відкривають широкі можливості для індивідуалізації освітнього процесу. Результати досліджень Г. Селфа та Е. Десі засвідчують, що цілеспрямоване використання цифрових інструментів за наявності внутрішньої мотивації здобувача сприяє розвитку автономності, підвищенню професійної активності та формуванню відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії [4].

Проектно-діяльнісні технології, науково обґрунтовані О. Пометун та Л. Пироженко, сприяють формуванню в здобувачів освіти умінь командної взаємодії, пошуку оптимальних рішень, розвитку критичного й творчого мислення – складових, що безпосередньо визначають рівень їхньої професійної компетентності. Участь студентів у навчальних проектах забезпечує розширення досвіду самостійної роботи, формує здатність ефективно опрацьовувати інформацію, здійснювати реалістичну оцінку власних можливостей та результатів діяльності, що, у свою чергу, посилює їхню готовність до професійної відповідальності й самостійного прийняття рішень [8].

Окремої уваги заслуговують соціально-комунікативні технології, які передбачають розвиток навичок взаємодії, активного слухання, конструктивного діалогу та співробітництва в команді. Адже в сучасному освітньому та професійному середовищі успішність фахівця багато в чому визначається його здатністю ефективно комунікувати, брати участь у спільному прийнятті рішень і створювати позитивний соціальний простір.

Одним із пріоритетних напрямів є інтеграція міждисциплінарних технологій, що дають змогу поєднувати знання з різних галузей для розв'язання професійних завдань. Такий підхід розширює кругозір здобувачів освіти, стимулює розвиток творчого мислення, сприяє формуванню інноваційного стилю діяльності.

Важливу роль відіграє розвиток метакогнітивних умінь, які забезпечують здатність до усвідомлення власних навчальних стратегій, контролю за перебігом пізнавальної діяльності та вибору найбільш ефективних способів досягнення результату. Метакогнітивні стратегії підсилюють здатність студентів до самостійного аналізу, планування та критичної оцінки власної діяльності, що сприяє більш високому рівню саморегуляції [1].

Зростає значення емоційно-вольових технологій, спрямованих на формування стресостійкості, умінь керувати емоційними станами, долати професійні труднощі та зберігати мотивацію до навчання й розвитку. Використання технік майндфулнес, дихальних практик, візуалізації та емоційного щоденника підсилює здатність студентів підтримувати психоемоційний баланс та підвищує загальну ефективність освітньої діяльності.

Особливої уваги потребує формування в здобувачів освіти власної стратегії довгострокового професійного розвитку, що передбачає усвідомлення кар'єрних перспектив, визначення ключових компетенцій для опанування, планування індивідуальних кроків щодо самовдосконалення та готовність до безперервного навчання впродовж життя [2].

Ефективність упровадження технологій саморозвитку значною мірою залежить від сукупності педагогічних умов, що сприяють максимальному розкриттю особистісного потенціалу здобувачів освіти. До таких умов належать: формування розвивального освітнього середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом пізнавальної діяльності; забезпечення партнерського характеру взаємодії між викладачем і здобувачем; урахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей та темпу розвитку кожного учасника освітнього процесу. Педагогічна підтримка, спрямована на стимулювання особистісної активності, формування автономності та підсилення внутрішньої мотивації, постає невід'ємним елементом результативної організації професійної підготовки [4].

Отже, технології саморозвитку займають провідне місце в системі професійної підготовки здобувачів освіти, оскільки забезпечують формування компетентного, відповідального й автономного фахівця, здатного до безперервного самовдосконалення та гнучкої адаптації до динамічних умов професійної діяльності. Їх цілеспрямоване впровадження сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й становленню зрілої, активної особистості, готової відповідати на виклики сучасного ринку праці та реалізовувати власний інтелектуально-творчий потенціал.

Список використаних джерел

1. Білецька Н. О. Рефлексивні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2020. 216 с.
2. Вознюк О. В. Теорія і практика розвитку суб'єктності студентів у вищій освіті. Житомир : ЖДУ, 2016. 304 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ : Вища школа, 2008. 412 с.
4. Ковальчук В. І. Саморозвиток особистості майбутнього фахівця у вищій школі. Тернопіль : ТНПУ, 2017. 192 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. Київ: Знання, 2011. 520 с.
6. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Київ: Педагогічна думка, 2015. 284 с.

7. Пелипенко О. І. Професійна мобільність майбутніх педагогів: теорія та практика. Харків : ХНПУ, 2020. 228 с.

8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2018. 256 с.

9. Савченко О. Я. Дидактика сучасної школи. Київ : А.С.К., 2019. 368 с.

Володимир Горин,
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри фінансів ім. С. І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФІНАНСОВОЇ БЕЗПЕКИ ІНДИВІДА

В сучасних умовах фінансова безпека індивіда формується як результат взаємодії багатьох соціальних, економічних та інституційних чинників, серед яких особливе місце посідає професійна освіта. Її роль не обмежується лише підготовкою до виконання конкретних трудових функцій чи задоволенням поточних потреб ринку праці. У ширшому вимірі професійна освіта визначає здатність особи до стабільної економічної самореалізації, довгострокового збереження платоспроможності та протидії фінансовим ризикам. Саме через ці механізми вона стає важливою складовою системи фінансової безпеки індивіда.

Багатоаспектний вплив професійної освіти на фінансову безпеку людини найперше виявляється через формування потенціалу її доходів. Від рівня та якості професійної підготовки значною мірою залежать можливості доступу індивіда до формального сектору економіки, рівень оплати праці та стабільність зайнятості. Результати міжнародних емпіричних досліджень [3] переконливо демонструють стійку кореспонденцію між наявністю завершеної професійної або фахової передвищої освіти та вищими середніми доходами впродовж життєвого циклу людини. Для осіб з професійною кваліфікацією характерні не лише вищий рівень трудових доходів, але й нижча ймовірність тривалого безробіття, що принципово важливо для підтримання персональної фінансової стабільності.

Для фінансової безпеки індивіда вирішальне значення має не стільки абсолютний розмір доходів людини, як регулярність та передбачуваність їхнього отримання, захищеність від різких коливань. Професійна освіта підвищує ймовірність зайнятості в умовах офіційних трудових відносин, що забезпечує доступ до систем соціального страхування, пенсійного забезпечення та інших інституційних механізмів компенсації соціальних ризиків. У цьому сенсі вона виконує не лише економічну, а й захисну функцію, зменшуючи фінансову вразливість особи у випадку тимчасової чи повної втрати працездатності, а також вимушеної незайнятості.

Однак, забезпечення фінансової безпеки не може зводитися виключно до рівня доходів, адже як свідчить практика, за відсутності необхідних фінансових знань і навичок навіть відносно високий рівень доходу не гарантує стабільності фінансового становища індивіда. Зважаючи на це, сучасні моделі професійної освіти дедалі частіше містять компоненти фінансової грамотності, спрямовані на формування навиків раціонального управління власними доходами і витратами, формування заощаджень, оцінювання фінансових ризиків та ухвалення раціональних обґрунтованих фінансових рішень. У цьому контексті проведені Світовим банком дослідження підтверджують, що рівень фінансової обізнаності безпосередньо впливає на здатність домогосподарств формувати резерви

ліквідних коштів, необхідних для пом'якшення наслідків фінансових шоків. Особи з базовими знаннями у сфері фінансового планування значно частіше мають заощадження, достатні для покриття витрат впродовж кількох місяців у разі втрати основного джерела доходів. Таким чином, фінансова грамотність, інтегрована в систему професійної освіти, істотно підвищує рівень стійкості фінансового становища індивіда.

Вплив професійної освіти на фінансову безпеку індивіда виявляється також в адаптаційному аспекті. В сучасних умовах однією з ключових загроз фінансовій безпеці людини є ризик втрати зайнятості, зумовлений форсованими процесами цифровізації, автоматизації робочих процесів, поширенням гнучких і нестандартних форм праці. Особи з професійною підготовкою, як правило, володіють більш універсальними компетентностями, які дають можливість швидше адаптуватись до змін у структурі попиту на робочу силу. За даними Eurostat, тривалість періодів безробіття серед осіб із професійною освітою в країнах ЄС істотно нижча, ніж у працівників без кваліфікації [1]. У фінансовому вимірі наявність професійної освіти означає зменшення витрат доходів індивіда і зниження потреби у використанні боргових ресурсів для покриття поточних витрат. Зменшення тривалості періодів, коли індивід не має стабільних доходів, має принципове значення для запобігання переходу тимчасових фінансових труднощів у стан хронічної фінансової небезпеки.

Особливу роль професійна освіта відіграє на формування фінансово відповідальної поведінки людини, яка є важливим чинником фінансової безпеки. Низький рівень фінансової грамотності визначають серед головних чинників надмірної закредитованості населення і накопичення проблемної заборгованості [2]. Якщо людина не розуміє реальної вартості кредитних ресурсів або умов фінансових договорів, вона значно легше ухвалює рішення про взяття вартісних короткострокових позик, не усвідомлюючи повною мірою наслідки таких дій. Швидке накопичення кредитної заборгованості населення, особливо його вразливими верствами, загрожувало фінансовій стабільності суспільства, що навіть спонукало Національний банк України у 2023 році ініціювати обмеження процентних ставок за мікрокредитами [4]. Враховуючи це, інтеграція фінансової компоненти в професійну підготовку є об'єктивною необхідністю, яка знижує персональні фінансові ризики, сприяє більш зваженому використанню кредитних інструментів і, відповідно, підвищенню фінансової безпеки. Більш того, наявність професійних знань підвищує здатність індивіда ефективно взаємодіяти з фінансовими інститутами не тільки у царині кредитування, але й інших фінансових послуг. Професійна освіта, доповнена фінансовою складовою, таким чином знижує транзакційні витрати та підвищує здатність особи захищати власні економічні інтереси.

Професійна освіта забезпечує вищий рівень осмисленості інвестиційної поведінки індивіда, формує уявлення про людський капітал як економічний актив, який потребує постійного оновлення та розвитку. Важливим елементом фінансово відповідальної поведінки є усвідомлення доцільності інвестицій у підвищення власної кваліфікації, вміння оцінити співвідношення витрат на

професійне навчання з очікуваними вигодами та враховувати часовий горизонт їхнього отримання. Як свідчать предметні дослідження, індивіди з базовими навичками фінансового планування значно частіше приймають обґрунтовані рішення щодо додаткового професійного навчання в періоди структурних змін економіки. Це знижує ризик довгострокової фінансової маргіналізації та втрати конкурентоспроможності на ринку праці.

У підсумку, професійна освіта виступає системоутворюючим чинником фінансової безпеки індивіда, впливаючи на неї через комплекс взаємопов'язаних механізмів. Вона визначає стабільність формування потенціал доходів людини, зменшує ризики втрати зайнятості й тривалих періодів відсутності сталих доходів, підтримує здатність до інвестицій у власний людський капітал і забезпечує адаптацію до змін економічного середовища. У сучасних умовах ці аспекти фінансової безпеки індивіда не можна розглядати ізольовано, оскільки саме їхня взаємодія визначає реальний рівень фінансової захищеності особи.

Список використаних джерел

1. Bjornavold J. (eds.) Education and labour market outcomes for vocational education and training graduates in different types of VET systems in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training, 2017. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/working_paper_4.1_education_and_labour_market_outcomes_for_vet_graduates_in_different_types_of_vet_systems_in_europe.pdf

2. Supporting informed and safe use of short-term online credit and Buy Now Pay Later through digital financial literacy. OECD Better Policy for Better Lives. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/supporting-informed-and-safe-use-of-short-term-online-credit-and-buy-now-pay-later-through-digital-financial-literacy_21264c7d/37d47be4-en.pdf

3. What are the earnings advantages to education? Education at a Glance 2025. OECD Indicators. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/what-are-the-earnings-advantages-to-education_7a7e64e0.html

4. Білоус О. Миттєві гроші під 1500% річних: НБУ готує обмеження за мікрокредитами. URL: <https://www.rbc.ua/rus/news/mittevi-groschi-pid-1500-richnih-nbu-gotue-1682930500.html>

Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Глобальні трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють суттєві зміни в системі освіти, зокрема у сфері професійної та неперервної освіти. Розвиток цифрових технологій, динаміка ринку праці, поява нових професій і трансформація традиційних видів діяльності зумовлюють підвищені вимоги до рівня підготовки фахівців, їхньої професійної мобільності, здатності до адаптації та безперервного навчання впродовж життя. В цих умовах інноваційні підходи в професійній і неперервній освіті набувають статусу стратегічного чинника сталого розвитку освітніх систем.

Концепція навчання впродовж життя (lifelong learning), закріплена в міжнародних освітніх документах, розглядається як основа формування конкурентоспроможного людського капіталу та соціально-економічного розвитку держав. Водночас реалізація цієї концепції потребує оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій і створення гнучких освітніх траєкторій, орієнтованих на потреби особистості та суспільства. Інноваційні підходи в освіті визначаються як цілеспрямовані якісні зміни в організації освітнього процесу, що охоплюють цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання і спрямовані на підвищення ефективності освітньої діяльності. В професійній і неперервній освіті інновації розглядаються не лише як впровадження нових технологій, а як комплексна педагогічна система, що забезпечує розвиток ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти [3].

Методологічною основою впровадження інноваційних підходів виступають компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та андрагогічний підходи. Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію освітнього процесу на формування здатності застосовувати знання в реальних професійних ситуаціях, що є особливо важливим для системи професійної підготовки здобувачів. Особистісно-орієнтований підхід сприяє врахуванню індивідуальних освітніх потреб, досвіду та мотивації здобувачів освіти, що відповідає принципам неперервної освіти. Діяльнісний підхід забезпечує залучення здобувачів освіти до практико-орієнтованої діяльності та розвитку професійних умінь, тоді як андрагогічний – врахування досвіду й мотивації дорослих та зміну ролі викладача на фасилітатора [2].

Сучасна професійна освіта активно інтегрує інноваційні педагогічні технології, спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців і наближення освітнього процесу до потреб ринку праці. До таких технологій належать проблемно-орієнтоване навчання, проєктна діяльність, кейс-методи, симуляційне та дуальне навчання. Вони забезпечують формування професійних умінь і навичок у процесі розв'язання практично значущих завдань, розвиток

критичного мислення та здатності до командної роботи. Особливе значення в професійній освіті має впровадження дуальної форми навчання, яка поєднує теоретичну підготовку в закладі освіти з практичною діяльністю. Такий підхід сприяє формуванню практичних компетентностей, підвищує рівень працевлаштування випускників і забезпечує тісну взаємодію освіти з виробництвом [1].

Неперервна освіта характеризується орієнтацією на дорослу людину, її професійні та особистісні потреби, що зумовлює специфіку впровадження інноваційних підходів. У цьому контексті важливого значення набувають андрагогічні принципи, які передбачають активну участь здобувачів освіти в плануванні та оцінюванні результатів навчання, використання їхнього життєвого та професійного досвіду як ресурсу освітнього процесу. Інноваційні підходи в неперервній освіті реалізуються через модульні та мікрокваліфікаційні програми, короткострокові курси підвищення кваліфікації, сертифікаційні програми та неформальні освітні практики. Такі форми навчання забезпечують гнучкість і доступність освіти, дозволяють оперативно реагувати на зміни професійних вимог і сприяють формуванню культури самоосвіти.

Цифровізація освіти виступає ключовим чинником впровадження інноваційних підходів у професійній і неперервній освіті. Використання дистанційного та змішаного навчання, масових відкритих онлайн-курсів (МООС), цифрових освітніх платформ і електронних ресурсів розширює можливості доступу до освіти та забезпечує індивідуалізацію навчання [1; 3]. Цифрові технології сприяють формуванню цифрової компетентності як однієї з ключових компетентностей сучасного фахівця. Вони також забезпечують інтерактивність освітнього процесу, оперативний зворотний зв'язок, можливість аналітики освітніх даних і персоналізації навчальних траєкторій.

Інноваційні підходи в професійній і неперервній освіті сприяють не лише підвищенню рівня професійної підготовки, а й розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, таких як автономність, відповідальність за власне навчання, здатність до саморефлексії та професійного самовдосконалення. Дослідження міжнародних організацій підтверджують, що інноваційні освітні моделі позитивно впливають на рівень зайнятості, конкурентоспроможність і соціальну адаптацію фахівців. Таким чином, інноваційні підходи виступають важливим інструментом формування людського капіталу, здатного ефективно функціонувати в умовах динамічних соціально-економічних змін.

Узагальнюючи, можна констатувати, що інноваційні підходи в професійній і неперервній освіті є необхідною умовою модернізації освітніх систем в контексті цифрової трансформації суспільства. Їх впровадження забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування компетентного, мобільного та здатного до навчання впродовж життя фахівця. Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз ефективності конкретних інноваційних моделей і механізмів їх інтеграції в національні системи освіти.

Список використаних джерел

1. Боярська-Хоменко А., Собченко Т. Інноваційні методи навчання у професійній освіті. *Український педагогічний журнал* . 2025. № 2. С. 105–114.
2. Каленський А. Наукові підходи до розвитку дослідницької компетентності вчителів ліцею. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 444–450.
3. Learning throughout life: challenges for the twenty-first century. UNESCO.
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127537>

Світлана Іванова,
старший викладач кафедри інформаційної
та соціокультурної діяльності,
Західноукраїнський національний університет

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема організації самоосвітньої діяльності студентів має глибокі історико-педагогічні корені та постає одним із ключових чинників підготовки фахівців тих галузей, де професійний розвиток неможливий без здатності до безперервного навчання. У сфері соціономічних професій – педагогіці, соціальній роботі, психології, управлінні, комунікаціях – самоосвітня діяльність стає не лише індивідуальною практикою, але й професійною вимогою. Саме тому важливо простежити, як змінювалися наукові підходи до організації самоосвіти у ЗВО, які концепції домінували в різні періоди та як вони вплинули на сучасне розуміння формування самоосвітніх умінь. Тому метою нашого дослідження є історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку підходів до організації самоосвітньої діяльності студентів у закладах вищої освіти, розкрити внесок ключових зарубіжних і українських науковців, а також окреслити ті концептуальні положення, які стали підґрунтям для сучасного розуміння формування самоосвітніх умінь майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Розвиток ідей самоосвіти у світовій педагогіці значною мірою спирається на концептуальні засади, сформульовані Дж. Дьюї, який у своїх програмних працях «Демократія й освіта» та «Досвід і освіта» визначав навчання як активну дослідницьку діяльність, побудовану на особистісному досвіді, рефлексії та інтерпретації взаємодії людини зі світом. На думку Дж. Дьюї, студент не може бути пасивним реципієнтом інформації: освіта має спрямовувати його на самостійний пошук знань, вироблення власного судження та вміння вчитися протягом життя [1; 2].

На ґрунті цих підходів у середині ХХ ст. формується гуманістична педагогіка К. Роджерса, яка переносить акцент у навчанні на особистість студента, його автономію, мотиваційну сферу та внутрішню потребу у саморозвитку. У праці «Свобода навчання» К. Роджерс обґрунтовує концепцію освіти, зорієнтованої на студента, де ключовими умовами ефективного навчання є свобода вибору, довірлива взаємодія, відповідальність та самостійність [3]. У статті «Міжособистісні стосунки у фасилітації навчання» він підкреслює роль педагога як фасилітатора, який створює умови для самостійного пізнання, а не транслює готові істини [4]. Таким чином, гуманістична парадигма К. Роджерса поглибила ідеї Дьюї про активного, мотивованого та автономного здобувача освіти, заклавши підґрунтя сучасних підходів до організації самоосвітньої діяльності студентів.

Пізніше ці ідеї отримують логічне продовження у працях М. Ноулза, який запропонував концепцію самокерованого навчання дорослих (SDL), де

самоосвіта розглядається як процес, у якому особистість самостійно визначає потреби, добирає ресурси, оцінює результати й планує подальший розвиток [5].

У 1980–2000-х рр. у світовій науці активізуються дослідження саморегульованого навчання (SRL). Б. Зіммерман та Р. Пінтріч описують операційну структуру цього процесу: постановку цілей, планування, вибір стратегій, моніторинг, корекцію та рефлексію [6]. Підхід SRL зробив особливо вагомим акцент на формуванні метакогнітивних умінь, що згодом стало важливою складовою концепції самоосвітньої діяльності студентів у ЗВО.

Розвиток української традиції дослідження самоосвіти має власну траєкторію. У радянський період поняття «самостійна робота студентів» трактувалося як чітко регламентований структурний елемент навчального процесу. У працях В. Журавльова («Самостоятельная работа студентов в вузе») та Ю. Бабанського («Оптимизация процесса обучения») вона розглядалася як діяльність, спрямована на відпрацювання навчального матеріалу, виконання стандартних завдань і підготовку до контролю. М. Скаткін і І. Лернер у межах дидактичної теорії визначали самостійну роботу як обов'язкову, але підпорядковану педагогічному керівництву форму навчання. У такому підході самоосвіта фактично збігалася з позааудиторною навчальною активністю, залежною від вимог навчального плану та методичних вказівок, що обмежувало розвиток особистісної автономії здобувача освіти. Теоретичні аспекти автономності, індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку внутрішньої мотивації фактично не ставали предметом спеціального дослідження.

Поворотним моментом стала доба незалежності України. Прийняття Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти та Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту» спрямувало вищу школу на перегляд цілей підготовки та переосмислення ролі студента у навчанні [7; 8]. Уперше на рівні державних документів було закріплено необхідність формування вміння навчатися впродовж життя, уміння самостійного здобуття знань, інформаційної культури та навичок самоорганізації. Положення про дистанційне навчання 2013 р. окремо підкреслило потребу у розвитку цифрової самостійності студентів при роботі з електронними освітніми ресурсами [9].

У 1990–2000-х роках значний вплив на формування українських концепцій самоосвіти здійснили праці І. Зязюна, який розглядав педагогічну майстерність як процес саморозвитку, що ґрунтується на рефлексії, внутрішній мотивації та ціннісно-смісловій сфері педагога [10].

В українській педагогічній думці кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризуються активним розвитком концепцій неперервної освіти та самоосвіти, що стало важливою теоретичною основою для подальшого осмислення організації самоосвітньої діяльності у ЗВО. Значний внесок у формування цих підходів зробила Н. Г. Ничкало, яка у працях, присвячених освіті дорослих, наголошує на тому, що самоосвіта є ключовою умовою професійного розвитку особистості та необхідною складовою її участі в сучасному суспільстві знань. У навчально-методичному посібнику «Технології

освіти дорослих» (2021), підготовленому за її участі, самоосвіта розглядається не як спонтанна індивідуальна активність, а як педагогічно організований процес, що включає розвиток мотивації, потреби в саморозвитку, умінь саморегуляції, критичної рефлексії та відповідальності за власний освітній результат [11]. У статті «Освіта дорослих як тренд сучасного українського суспільства» (2022) Н. Ничкало окреслює самоосвіту як один із базових механізмів неперервної освіти. Дослідниця підкреслює, що сучасне освітнє середовище потребує особистості, здатної адаптуватися до змін, оновлювати знання, критично осмислювати інформацію та вибудовувати власні освітні стратегії. У цьому контексті самоосвіта виступає не лише педагогічною категорією, а й соціальною характеристикою людини ХХІ століття [12].

Важливе місце у розвитку української теорії самоосвіти та неперервної освіти посідають роботи С. О. Сисоевої, яка послідовно розробляє проблематику навчання дорослих, активного залучення суб'єкта до власного освітнього процесу та формування умінь саморегуляції. У навчально-методичному посібнику «Інтерактивні технології навчання дорослих» дослідниця підкреслює, що сучасний освітній процес має забезпечувати умови, у яких дорослий здобувач освіти виступає активним учасником пізнання, а не пасивним реципієнтом інформації. На її думку, інтерактивні методи створюють середовище, у якому формується здатність до самостійного визначення цілей, пошуку інформації, аналізу результатів діяльності та рефлексії – тобто тих базових компонентів, які лежать в основі самоосвіти [13].

У статті «Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект» С. Сисоева розширює концептуальні засади організації освіти дорослих, звертаючи увагу на необхідність урахування досвіду, потреб, цінностей та індивідуальних освітніх стратегій кожного здобувача освіти. У роботі акцентовано на тому, що ефективна організація навчання дорослих передбачає створення можливостей для самостійної роботи, підтримку внутрішньої мотивації та розвиток умінь рефлексивного аналізу. Ці положення становлять важливу теоретичну основу для розуміння того, як вибудовувати самоосвітню діяльність студентів у ЗВО, особливо майбутніх фахівців соціономічної сфери, для яких здатність до постійного професійного саморозвитку є ключовою [14].

Важливим етапом у розвитку проблеми стало поширення компетентнісного підходу та імплементація ідей Болонського процесу. Перехід до кредитно-модульної системи, поява індивідуальних освітніх планів, вагомість ECTS призвели до зміни ролі викладача – від носія знань до тьютора, модератора та організатора самоосвітньої діяльності студента. Саме в цей період наукові напрацювання В. М. Чайки набули особливого значення. У своїх роботах учений запропонував структурно-логічну модель самоосвітньої діяльності, виділивши її основні етапи: постановку цілей, планування, добір інформаційних джерел, виконання навчальних дій, самоконтроль та рефлексію. Він також обґрунтував педагогічні умови розвитку самоосвітніх умінь у межах кредитно-трансферної системи [15]. У монографії 2006 року В.М. Чайка показав, що здатність до саморегуляції педагогічної діяльності ґрунтується на сформованих механізмах

самоосвіти, а тому має виступати ключовим результатом професійної підготовки майбутнього вчителя [16].

Питання структури та розвитку самоосвітньої компетентності розглядалися у працях низки українських дослідників, зокрема Я. Топольник, В. Буряка, І. Дерези, які у своїх роботах аналізують змістові компоненти, педагогічні умови та методики її формування [17; 18; 19]. Дослідники підкреслюють, що ефективна самоосвіта вимагає цілеспрямованих педагогічних умов: проблемно-орієнтованих завдань, організації самостійної роботи з елементами вибору, рефлексивних практик, розвитку інформаційної грамотності та здатності до аналізу власних результатів.

Окремий пласт сучасних досліджень сфокусований на впливі цифровізації освітнього середовища. На важливість інформаційної та самоосвітньої компетентностей майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи звертає увагу Т. Яворська, обґрунтовуючи їх місце у структурі професійних компетентностей документознавця [20]. Праці О. Цись показують, що інтеграція цифрових ресурсів, електронних бібліотек, LMS-платформ поступово змінює сам характер самоосвіти студентів: вона стає більш динамічною, інтегрованою в щоденну навчальну діяльність та орієнтованою на персоналізовані траєкторії розвитку [21]. У цьому контексті особливого значення набувають уміння пошуку, оцінювання та інтерпретації інформації, здатність до самоорганізації у цифровому середовищі, використання аналітичних інструментів моніторингу власного прогресу. Концептуальні підходи до розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у цифровізованому освітньому середовищі ґрунтовно описані в дослідженнях О. Трифонової, яка пов'язує ІЦК із здатністю до самоосвіти в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО [22]. Сучасні підходи до трактування інформаційно-цифрової компетентності як умови інноваційної освітньої діяльності та організації дистанційного й змішаного навчання детально розкриває А. Барбінова [23], наголошуючи на нерозривному зв'язку цифрової грамотності з професійним саморозвитком і самоосвітою педагогічних кадрів.

Не менш важливими для розвитку теорії самоосвіти стали дослідження із соціономічної сфери, представлені працями З. Таратутіної, О. Панькевич, Т. Тюльпи та інших. У цих роботах підкреслюється, що фахівці соціономічних професій мають оволодівати уміннями самоосвіти як елементом професійної мобільності: готовність до діяльнісної саморегуляції, уміння адаптуватися до соціальних трансформацій, здатність до постійного оновлення знань є необхідною умовою професійної успішності [24; 25; 26].

Важливим елементом розвитку вітчизняних підходів до самоосвітньої діяльності стали праці, присвячені самовихованню й особистісному саморозвитку. У навчальному посібнику О. Кучерявого «Професійне самовиховання у вищій школі» особлива увага приділяється формуванню в студентів здатності до цілепокладання, саморегуляції поведінки та рефлексії як обов'язкових складових професійної підготовки. Дослідник наголошує, що

професійне становлення майбутнього фахівця неможливе без системної роботи над власними якостями, що логічно передуює розвитку умінь самоосвіти [27].

У свою чергу, О. Главацька у посібнику «Основи самовиховання особистості» розкриває структурні компоненти самовиховання – мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний – які фактично співвідносяться зі складниками сучасних моделей самоосвітньої компетентності. Дослідниця підкреслює необхідність виховання відповідальності, самоконтролю та внутрішньої дисципліни, що є фундаментальними умовами ефективної організації самоосвітньої діяльності у студентському віці [28].

Таким чином, історичний аналіз дозволяє констатувати: розвиток ідей самоосвіти в Україні та світі пройшов шлях від регламентованої самостійної роботи до концепції самокерованого, саморегульованого й рефлексивного навчання, що базується на активності студента та його відповідальності за власну освітню траєкторію. Це забезпечує концептуальне підґрунтя для сучасних підходів до формування самоосвітніх умінь майбутніх фахівців соціономічної сфери, адже саме ці професії потребують високого рівня автономії, здатності до самоорганізації й досвіду безперервного професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Дьюї Д. Демократія й освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
2. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. Марії Василечко. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
3. Rogers Carl R. Freedom to Learn. 3rd ed. New York: Macmillan College Publishing Company, 1983. 434 p.
4. Rogers C. R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. *Humanizing Education* / ed. T. Leeper. Boston : Houghton Mifflin, 1967. 1-18 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1sT9F3oIPeCbQQ1yTLQrqHC1xD2G-NAcA/view>
5. Knowles M. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975. URL: <https://dokumen.pub/self-directed-learning-a-guide-for-learners-and-teachers-0695811169.html>
6. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). P. 64–70. URL: <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
8. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
9. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН № 466 від 25.04.2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
10. Педагогічна майстерність: підручник для студ. вищих пед. навч. закл. / І. А. Зязюн [та ін.]; ред. І. А. Зязюн. 2-е вид., доп. і перероб. К. : Вища школа, 2004. 422 с.
11. Технології освіти дорослих : навч.-метод. посіб. / [Н. Г. Ничкало та ін.; за заг.ред. О. М. Пехоти]. Миколаїв: Гліон, 2021. 395 с.

12. Ничкало Н. Освіта дорослих як тренд сучасного українського суспільства. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття* : зб. матеріалів XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Вип. 5 (17). Київ: Талком, 2022. С. 10–15. URL: <https://kdidpamid.edu.ua/academy/2022/04/04/seminar/>

13. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* : зб. наук. ст. / за ред.: В. Г. Кременя, Н. Г. Ничкало; уклад.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ: Знання України, 2018. С. 52–59. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27789/1/Збірник%20семинару.pdf>

14. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011.

15. Чайка В. М. Самостійна та індивідуальна робота і самоосвітня діяльність студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій педагогічній школі. *Наукові записки. Серія Педагогіка*. 2008. № 1. С. 44-50. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21830/1/Chaika.pdf>

16. Чайка В.М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г.В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

17. Топольник Я. В. Самоосвітня діяльність студентів: особливості, функції, структурні компоненти, принципи, етапи здійснення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 146–151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_13_30

18. Буряк В. К. Керування самостійною роботою студентів. *Вища школа: наук.-практ. видання* / гол. ред. Ніколаєнко С. М. Київ: Знання, 2001. № 4–5. С. 48-52.

19. Дереза І. С. Формування готовності студентів до самоосвіти як актуальна педагогічна проблема. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/2024/1/ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМООСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.pdf>

20. Яворська Т. М. Інформаційна складова в структурі професійних компетентностей майбутніх документознавців. URL: <https://elib.nakkkim.edu.ua/bitstream/handle/123456789/983/ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ.pdf?isAllowed=&sequence=1>

21. Цись О.О. Використання технологій електронного навчання в організації самостійної навчальної діяльності студентів. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 35. С. 180-186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_35_29

22. Трифонова О. Концепція розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Український*

педагогічний журнал. 2019. № 2. С. 45–52. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/423/355>

23. Барбінова А. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх менеджерів освіти в умовах інноваційної освітньої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 51. С. 408–412. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/51_2022/63.pdf

24. Тарутіна З. Підготовка професіоналів в умовах глобалізації, Інтернету і нової хвилі прогресу в точних науках. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 50–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2012_2_9

25. Панькевич О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної взаємодії. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2018. Вип. 7(2). С. 190–193. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/7/part_2/42.pdf

26. Тюльпа Т. Соціономічна сфера як поле формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 133–137. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_5/25.pdf

27. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі: підручник. Київ: Освіта України, 2010. 199 с.

28. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості. Київ: Кондор, 2008. 206 с.

Микола Кармаз,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Писарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗЕЙНІЙ СПРАВІ

В умовах цифрової трансформації музеї із сховищ історичних артефактів трансформуються в інтерактивні простори. За допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у їх межах формується підхід активної взаємодії з відвідувачем.

Метою цієї статті є аналіз сучасних підходів до впровадження ІКТ у музейну справу.

Проведені дослідження демонструють, що цифровізація у музейній сфері відбувається поетапно. Так, заклади стають присутніми у віртуальному просторі – ведуть соціальні мережі або офіційні вебсайти. А вже вищим рівнем цифрової трансформації є інтеграція технологій у сам візит відвідувачів та безпосередню взаємодію з ними.

ІКТ у музеях можуть охоплювати базові інструменти, серед яких, наприклад, онлайн-квитки, віртуальні каталоги, електронні карти, відеопрезентації. Або ж під час фактичного перебування у закладі використовують більш складні технології: QR-коди, екрани, мобільні додатки, віртуальну реальність, сервіси для людей з особливими освітніми потребами тощо.

Однак значна частина музеїв, навіть закордонних, знаходиться на початковому етапі цифрового розвитку. Наприклад, проведене дослідження науковців у приватних музеях Стамбула (Туреччина) продемонструвало, що тільки 24% з них активно використовують технології під час візитів відвідувачів, а лише 16% забезпечують повноцінний інтерактивний досвід (тобто використовують VR, великі інтерактивні екрани, персоналізовані програми для глибшої взаємодії з експонатами). Це свідчить про те, що хоча цифрова трансформація вже розпочалася, більшість музеїв досі зосереджені лише на онлайн-присутності до та після візиту, а не на технологічному збагаченні самого музейного досвіду [1].

Потенціал ІКТ у музейній справі реалізовує не лише розважальну функцію. Такі технології дають змогу глибше аналізувати поведінку відвідувачів та ступінь задоволеності наданими послугами. Тут корисними є соціальні мережі музеїв, адже вони – це не лише канал інформування, це – платформа діалогу та отримання зворотного зв'язку. Проте існують труднощі під час створення «розумних просторів», які залучають аудиторію до взаємодії з експозицією. Наприклад, проблеми бюджету чи специфіка типу колекцій [1].

Одним із ефективних способів удосконалення музейної справи є створення віртуального музейного середовища. Важливим при цьому є врахування можливостей використання навігації, маніпуляції об'єктами та графічного інтерфейсу. Навігація віртуальним простором передбачає використання просторових орієнтирів, що полегшує занурення відвідувача в середовище. Маніпулятивні елементи дають змогу взаємодіяти з експонатами. Варто зауважити, що система керування, або графічний інтерфейс, має бути інтуїтивно зрозумілою та привабливою. Адже тільки це заохочує користуватися такими сервісами. Такий підхід забезпечує значну інформативність та всебічне задоволення естетичних потреб сучасного користувача. А це робить віртуальні музеї більш доступними і привабливими для зацікавлених осіб [2].

Цифрові трансформації в музейній сфері мають багато спільного з розвитком електронної комерції, зокрема в аспектах застосування штучного інтелекту та персоналізації взаємодії. Подібно до того, як у роздрібній торгівлі III оптимізує процеси продажів, прогнозує запити клієнтів та підвищує ефективність сервісу, у музеях ці технології можуть забезпечити глибше розуміння потреб відвідувачів та підвищити якість експозицій. Важливу роль при цьому відіграє синергія між фахівцями музейної справи та ІТ-експертами, оскільки лише спільними зусиллями можна розробити ефективні цифрові інструменти, що будуть і функціональними, і естетично привабливими [3].

Таким чином, ІКТ володіють потенціалом для розвитку музейної справи. Вони визначають нові тенденції взаємодії особистості з культурною спадщиною.

Список використаних джерел

1. Gokce Parsehyan B. Digital Transformation in Museum Management: The Usage of Information and Communication Technologies (Müze Yönetiminde Dijital Dönüşüm: Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri). *Turkish Studies - Social Sciences*. 2021. Vol. 15. P. 3539–3550. DOI: <https://doi.org/10.47356/TurkishStudies.45995> (дата звернення: 11.11.2025).

2. Rahim N., Tengku Wook T. S. M., Mat Zin N. A. Developing Conceptual Model of Virtual Museum Environment Based on User Interaction Issues. *Visual Informatics: Sustaining Research and Innovations. IVIC 2011* : proceedings of the 2nd International Visual Informatics Conference (Selangor, Malaysia, Nov. 9–11, 2011) / ed. by H. B. Zaman et al. Berlin ; Heidelberg : Springer, 2011. Vol. 7067. P. 256–265. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-25200-6_24 (дата звернення: 15.11.2025).

3. The role of the sales team in implementing AI in E-commerce. *InovaDigital*. 2024. 06 Aug. URL: <https://www.inovadigital.eu/en/the-role-of-sales-team-in-implementing-ai-in-ecommerce/> (дата звернення: 21.11.2025).

Тетяна Кізима,
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри фінансів ім. С.І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ЯК СТВОРИТИ ВЛАСНИЙ СТАРТАП В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У нинішніх надзвичайно динамічних і складних життєвих обставинах фінансова грамотність поступово стає невід'ємним атрибутом, ба більше, необхідною компетентністю будь-якої сучасної людини, а тим паче молодій людині, котра активно входить у доросле життя і закладає фундамент свого майбутнього фінансового благополуччя. Тож формування фінансово грамотних здобувачів, зокрема й професійної освіти, є надзвичайно актуальним завданням, позаяк дає можливість молодим людям грамотно планувати свій професійний і фінансовий розвиток та уникати різноманітних «фінансових пасток» і шахрайств, які доволі стрімко поширюються у сучасному світі. Адже не секрет, що «активне використання новітніх інформаційних технологій, безготівкової форми розрахунків спричинили зростання різного роду проявів шахрайства у фінансовій сфері» [2, с. 112]. Відтак важливим завданням української освіти є формування покоління молодих людей, здатних протистояти ймовірним фінансовим викликам і загрозам.

Позаяк важливою компонентою фінансової грамотності є підприємницький хист, як здатність до новаторської, ініціативної самостійної діяльності, що вимагає готовності до ризику задля створення певної цінності для потенційного споживача, то переконані, що формування підприємницьких навичок в українській молоді створить сприятливе середовище для продукування ними унікальних інноваційних проєктів, активного застосування знань сучасних цифрових технологій та успішної реалізації креативних ідей у бізнесі.

Тож розвиток у здобувачів професійної освіти навичок генерації бізнес-ідей, їх практичної реалізації й подальшого управління власною справою, а також формування відповідального ставлення до створення майбутньої цінності для суспільства через підприємництво є вкрай актуальним і необхідним не лише в нинішніх складних соціально-економічних реаліях повномасштабної війни, але й у період повоєнного відновлення української економіки.

Оскільки важливими моментами вищезначеного завдання є «розвиток інноваційного мислення та здатності бачити підприємницькі можливості у повсякденному житті; формування практичних навичок створення та ведення власної справи від ідеї до реалізації; розвиток фінансової грамотності та розуміння економічних процесів; формування лідерських якостей та навичок роботи в команді; виховання соціальної відповідальності та етичного підприємництва; підготовка до самозайнятості як альтернативи традиційному працевлаштуванню» [1, с. 2-3], вважаємо, що навчати здобувачів освіти мистецтву започаткування і ведення власної справи доцільно починати із створення ними своїх перших стартапів.

Принагідно зазначимо, що стартап суттєво відрізняється від малого бізнесу насамперед тим, що він:

1. базується на інноваційній ідеї і задоволенні потреби, яка не була охоплена раніше, а малий бізнес працює здебільшого за перевіреною, традиційною бізнес-моделлю;

2. орієнтований на швидке, масштабоване зростання, а малий бізнес – на поступове зростання в рамках місцевого чи регіонального ринку;

3. залучає великі зовнішні інвестиції від інвесторів, які готові ризикувати заради високої потенційної прибутковості, тоді як малий бізнес фінансується переважно за рахунок власних або ж кредитних коштів.

У процесі навчання здобувачам освіти – майбутнім педагогам ми пропонуємо такий орієнтовний план створення і реалізації стартапу:

1. Ідея стартапу та дослідження ринку (інноваційність ідеї; цілі та корисність для споживача; оцінка потенційних конкурентів; маркетингова стратегія).

2. Команда та розроблення бізнес-плану (надійні партнери, які доповнюють ваші навички; визначення ролей та відповідальності кожного члена команди; формування бізнес-плану (резюме проєкту, опис компанії та її продукту/послуги, аналіз ринку та конкурентів, виробничий або операційний план, організаційна структура, фінансовий план, аналіз ризиків тощо)).

3. Фінансування (визначення необхідного обсягу фінансування, аналіз джерел залучення коштів (власні кошти, інвестиції, кредити, гранти, краудфандингові платформи) та оцінка переваг і ризиків кожного з них) і оформлення стартапу.

4. Аналіз результатів і подальше масштабування стартапу (моніторинг показників та результатів, фітбек від користувачів, інвесторів тощо і розвиток та масштабування стартапу).

Відрадно констатувати, що здобувачі освіти Західноукраїнського національного університету не лише вправляються у теоретичних аспектах створення стартапів, але мають і практичний досвід їх реалізації. Так, студенти факультету фінансів – переможці конкурсу бізнес-проєктів «Битва стартапів», що проходив у 2015 році в університеті – подали свій стартап «Кіно без меж» (створення фільмів з тифлокоментарями для незрячих людей) на участь у Громадському бюджеті м. Тернополя й, за підсумками громадського голосування, отримали кошти для його фінансування. У грудні 2017 року відбувся унікальний для м. Тернополя благодійний проєкт «Кіно без меж», на якому були представлені виготовлені за рахунок отриманого фінансування фільми для незрячих людей «Я бачу» та «Доторкнись і побач» з використанням технології тифлокоментарів. До слова, на кінопоказі були присутні: продюсер фільму та волонтер Вікторія Лучка і відомий український фехтувальник, науковець й один з розробників програмного забезпечення для тифлокоментарів Андрій Демчук, а також Голова правління УТОС в Тернопільській області Олег Войтович і студенти факультету фінансів – ідейні натхненники й реалізатори студентського стартапу «Кіно без меж» (рис. 1).



Рис. 1. Учасники студентського благодійного проєкту-стартапу «Кіно без меж» для незрячих людей, Тернопільський національний економічний університет, 2017 р.

Наостанок зазначимо, що освітньо-професійна програма «Фінансова грамотність» для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти, що упродовж тривалих років успішно реалізується у Західноукраїнському національному університеті, є хорошим стартовим «майданчиком» для майбутніх педагогів-освітян, які мають можливість почерпнути базові знання та набуті практичних навичок у сфері підприємництва і фінансової грамотності та популяризувати і застосовувати їх у практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бородатюк А. Модельна навчальна програма «Стартап-покоління: від ідеї до успіху. 10-12 класи» / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2025. 23 с.
2. Кізіма Т., Хамига Ю. Фінансове шахрайство: теоретична концептуалізація та економічне підґрунтя. Світ фінансів. 2019. Вип. 2 (59). С. 109-123. URL: <http://sf.wunu.edu.ua/index.php/sf/article/view/1230>

Віталій Кімакович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Науковий керівник – Олена Невмержицька,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з актуальних проблем сучасної освітньої галузі є підготовка майбутніх вчителів. Вона здійснюється у різних типах закладів вищої освіти та передбачає теоретичну та практичну компоненти. Від її якості безпосередньо залежить компетентність та кваліфікація педагогів, їхня готовність до праці в умовах змін та викликів.

Під час навчання студенти опановують загальнонаукові, психолого-педагогічні, фахові дисципліни, а також проходять виробничу (педагогічну) практику у школах. Досвід педагогічної діяльності є важливим для формування навичок критичного аналізу власної освітньої діяльності та професійного вдосконалення. Під час практики майбутні фахівці мають змогу повправлятися у використанні різних освітніх засобів, відпрацювати сучасні методики викладання.

Педагогічна практика є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів. Її метою є інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю для забезпечення професійного становлення майбутнього педагога, формування його творчої, дослідницької готовності та здатності до самостійного виконання освітньої роботи. Основні завдання педагогічної практики полягають у поглибленні теоретичних знань із психології, педагогіки та фахових методик через безпосереднє практичне застосування, ознайомлення з особливостями професійної діяльності; виробленні та розвитку педагогічних умінь і навичок, необхідних для роботи в освітніх закладах; освоєння сучасних методів, форм та прогресивних технологій навчання; стимулювання творчості до педагогічної діяльності та здатності до аналізу й рефлексії [2, с. 242].

Загалом, виробнича (педагогічна) практика скерована на виконання таких функцій: дидактичної – закріплення теоретичних знань; розвивальної – удосконалення професійної компетентності, набуття практичних умінь та навичок (проведення уроків, організація виховних заходів, розробка навчальних матеріалів, використання сучасних засобів), прояви творчої активності та інноваційності (індивідуального стилю); адаптаційної – ідентифікації себе з професійною роллю вчителя, корекція уявлень про власні

можливості; дослідницької – вивчення та узагальнення передового досвіду, самоаналіз задля подальшого професійного зростання [2].

Як бачимо, під час практики забезпечуються умови для ініціативності, відповідальності та творчого ставлення до професії. Студент бачить запити, потреби, проблеми сучасної школи і розуміє необхідність пошуку відповідних рішень. Це спонукає його до інновацій. Безпосередня участь у реальному освітньому процесі знімає психологічні бар'єри перед змінами та допомагає відмовитися від застарілих стереотипів. Звичайно, обов'язковим при цьому є супровід та підтримка студентів-практикантів методистами й учителями.

Педагогічна практика дає змогу систематизувати та осмислити знання про інновації. Адже студенти спостерігають за тим як вчителі застосовують сучасні технології (змішане навчання, проєктна діяльність, формувальне оцінювання) тощо. Вони аналізують уроки, виховні заходи, інтегруючи нові ідеї. Поряд з цим опановують інноваційні уміння та навички, коли самостійно працюють з учнями, проводять заняття, бесіди, свята тощо. Так мають змогу впроваджувати нові методики, вправи, цифрові інструменти та оцінювати їхню ефективність на практиці. Іноді студенти створюють власні освітні засоби для роботи зі школярами. Таким чином вчаться критично оцінювати результати своєї діяльності, аналізувати помилки, коригувати їх, що є основою здатності до саморозвитку та постійного вдосконалення.

Готовність до інноваційної діяльності розуміємо як інтегровану характеристику майбутнього педагога, що є умовою, регулятором і основою його успішності в професії. Це здатність нетрадиційно (по новому) вирішувати проблеми сучасної особистісно орієнтованої освіти. І. Дичківська розглядає її як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємозумовлені та пов'язані між собою [1].

Вважаємо, що практика позитивно впливає на розвиток усіх чотирьох структурних компонентів готовності до інноваційної діяльності. У закладах вищої освіти практична підготовка забезпечує застосування, засвоєння та інтеграцію знань, необхідних для нетрадиційного вирішення проблем; дозволяє подолати страх помилок при впровадженні нових технологій, що є важливою умовою для морально-психологічної позиції інноватора. Студенти мають змогу апробувати освітні засоби і отримати зворотний зв'язок. На відміну від аудиторних занять у ЗВО, практика потребує творчого підходу до адаптації форм і методів навчання учнів під конкретний клас, предмет і ситуацію. Це розвиває здатність нетрадиційно вирішувати актуальні проблеми, адже реальний освітній процес сповнений нестандартних ситуацій (суперечок, потреб, індивідуальних проблем). А творчість та готовність до змін зумовлюють адаптацію освітнього контенту, оновлення досвіду, розв'язання проблем.

Особливу увагу слід звертати під час практики на те, щоб студенти систематично спостерігали, конспектували та критично аналізували уроки та виховні заходи; вивчали сутність та методики впровадження освітніх засобів та технологій; брали активну участь у методичних семінарах, круглих столах та дискусіях з питань застосування інновацій. Необхідно акцентувати їхню увагу на

створенні власних завдань, дидактичних матеріалів, розробок для учнів; проведенні уроків із застосуванням сучасних інноваційних технологій.

Отже, підготовка майбутніх вчителів повинна постійно вдосконалюватися таким чином, щоб випускники були компетентними та готовими до інновацій. Йдеться про фахівців, котрі мають внутрішню мотивацію, творчі здібності та практичні навички для успішної роботи в умовах постійних освітніх змін.

Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента та його самостійною педагогічною діяльністю. Опанування досвіду освітньої роботи, проведення занять забезпечують його перехід зі статусу «учня» до самостійного, компетентного фахівця, готового до інноваційної діяльності у сучасній школі. Така готовність є основою активної професійної позиції та однією з важливих умов якості підготовки.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

2. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: Колективна монографія / Авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Л.О. Мільто, Ю.Л. Радченко, К.В. Котун. Київ, 2016. 258 с.

Юлія Ковцун,
здобувачка II (магістерського) рівня вищої освіти, групи мСОАМ-23,
факультет іноземних мов Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
Науковий керівник – Надія Гупка-Макогін,
к.пед.н., доц. кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови Тернопільського
національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ УЧНІВ 5 КЛАСУ

Проблема формування іншомовної писемної компетентності здобувачів освіти 5 класу закладів загальної середньої освіти набуває особливої актуальності у зв'язку з необхідністю пошуку нових обґрунтованих підходів, які враховують психолого-вікові особливості п'ятикласників, їх комунікативні потреби, когнітивні можливості та рівень сформованості базових мовних умінь, що забезпечують ефективне опанування іншомовною писемною компетентністю. Актуальність проблеми посилюється також викликами, спричиненими цифровізацією освітнього процесу та поширенням дистанційних і змішаних форм навчання, що висувають нові вимоги до організації роботи над формуванням іншомовної писемної компетентності.

Проблема формування навиків письма учнів п'ятого класу завжди була предметом особливої уваги як українських, так і зарубіжних дослідників. У науковому дискурсі окреслена тематика репрезентована працями низки провідних вчених, які аналізували механізми становлення письмових умінь, специфіку оволодіння графічними та орфографічними навичками, а також особливості засвоєння письма у рідній та англійській мовах. Серед них – С. Абрамович, В. Бебіх, І. Беженар, О. Бецько, О. Бігич, Н. Білан, М. Бойко, Г. Борецька, О. Вишневський, Р. Гладушина, О. Горпенко, М. Горобченко, І. Горошкін, М. Гриньков, Г. Гринюк, Г. Демидко, В. Забута, О. Коваленко, С. Кожушко, Т. Корж, О. Литвиненко, С. Литвин, Л. Мазунова, С. Ніколаєва, О. Пасічник, Т. Полонська, В. Редько, С. Сторожук Є. Суворова, О. Тарнопольський, О. Устименко, О. Щербак, М. Яковчук, Т. Яхонтова тощо; а також зарубіжні науковці – V. Bhatia, T. Brookes, R. Grundy, D. Byrne, N. Cory, R. Emmerson, V. Evans, F. Grellet та інші. Їхні праці створюють теоретико-методичне підґрунтя для подальшого вивчення зазначеної проблематики.

Погоджуємося з думкою авторів методичного посібника «Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій», що «формування іншомовної комунікативної компетентності доцільно розглядати у зв'язку з розвитком особистості учня, його спроможності й готовності брати участь у діалозі культур на основі принципів співпраці, взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Сукупність здібностей людини до здійснення іншомовного спілкування на міжкультурному рівні як адекватної взаємодії з представниками інших культур становить вторинну мовну особистість» [1, с. 116].

Тож наголосимо, що компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов в закладах загальної середньої освіти передбачає не лише опанування здобувачами освіти системи лінгвістичних знань та формування відповідних мовних навичок, а й свідоме застосування цього досвіду в ситуаціях реальної іншомовної комунікативної діяльності. Набуття школярами такого досвіду зреалізовується в межах визначених програмою тем, адже «структура навчальної програми, її змістове наповнення передбачають урахування вікових особливостей учнів, психології сприйняття дитиною мовного матеріалу, а також специфіку сучасного інформаційно-комунікативного простору та загальноосвітніх процесів глобалізації» [3, с. 2].

Аналіз змістового наповнення чинних навчальних програм [3] свідчить, що ключові компетентності загалом і писемна зокрема у процесі опанування іноземної мови формуються нерівномірно, хоча й загалом вибудовуються на засадах наступності та перспективності. У процесі навчання простежується поступове нарощування знань, засвоєних у початковій школі, розширення комунікативного досвіду здобувачів освіти, розвиток пізнавальних процесів та становлення ціннісних орієнтацій.

Варто підкреслити, що саме навчальні програми мають характер рамкових документів: вони визначають стратегічні орієнтири навчання іноземної мови. Отож писемне мовлення виступає одним із ключових інструментів навчальної діяльності, що забезпечує не лише засвоєння мовної системи, а й розвиток когнітивних умінь здобувачів освіти.

Варто наголосити, що значення письма простежується на всіх етапах шкільного навчання, однак його функціональне навантаження істотно змінюється залежно від психолого-вікових особливостей здобувачів освіти та освітніх завдань. Так, на початковому етапі провідним завданням є формування техніки письма, зокрема каліграфічних навичок, що становлять основу подальшого опанування технікою читання, сприяють розвитку графо-моторних умінь і формують орфографічну пильність. У середній школі увага концентрується на оволодінні здобувачами освіти орфографічними та пунктуаційними нормами, що зумовлено розширенням обсягу мовного матеріалу, ускладненням граматичних структур та зростанням вимог до мовленнєвої точності. Наголосимо, що уже на цьому етапі письмо дедалі більше виконує функцію засобу розвитку мовленнєвих умінь: логічної організації висловлення, зв'язності, структурованості та жанрової диференціації текстів. У старшій школі вже сформовані базові навички письма удосконалюються у взаємозв'язку з розвитком усної мови: здобувачі освіти опановують різні типи письмових висловлювань, удосконалюють уміння аргументувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію.

Якщо зосередити увагу на особливостях формування іншомовної компетентності в письмі учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти, то важливим аспектом є те, що підґрунтя для цієї діяльності закладено ще в початкових класах, тож у 5 класі цю роботу продовжують на засадах наступності й перспективності. Наприклад, вивчаючи тему «Я та моя сім'я / All About

Me My Family», на основі набутих знань, умінь і навиків у початкових класах, відповідно до очікуваних результатів навчання (за видами мовленнєвої діяльності), окреслених у програмі, учні повинні вміти «виокремлювати інформацію про країни, національності, родинні зв'язки, отриману з коротких особистих листів та імейлів; знаходити інформацію про особисті дані та родинні зв'язки, зовнішність та характер у простому тексті, викладеному у письмовій формі; визначати факти в короткому описі чи розповіді на теми, що стосуються особистої інформації, зовнішності, характеру та професій членів родини та друзів; знаходити важливу інформацію, яка подається в короткому описі особи» [3, с. 3].

Проаналізувавши «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 5–9 класи» [3], приходимо до висновків, що на середньому ступені вивчення іноземної мови основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Водночас розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь і навичок усного мовлення.

Вважаємо, що ефективне формування іншомовної компетентності в письмі учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти потребує систематичного та цілеспрямованого застосування достатньої кількості вправ різних типів та рівнів складності, що забезпечить стійкість графічних та орфографічних навичок здобувачів освіти і сприятиме якісному розвитку їхнього письменого мовлення.

Зауважимо, що у навчанні орфографії, на чому наголошують автори методичного посібника «Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій», зазвичай використовуються «дві групи вправ: 1) на списування й дописування: списати і підкреслити, виписати, переписати, дописати тощо; 2) для запису на слух (різні види диктантів за сприйманням тексту: зорово-слухові, слухово-зорові, зорові, слухові, самодиктанти)» [1, с. 177]. На наше переконання, опираючись на власний практичний досвід роботи з учнями 5 класу, для формування англomовної компетентності у письмі п'ятикласників доцільно застосовувати обидві групи вправ у поєднанні. Наприклад, доцільними будуть такі завдання:

- ✓ випишіть із тексту слова, що позначають назви предметів;
- ✓ згрупуйте слова за частинами мови і запишіть їх;
- ✓ утворіть від прикметників прислівники і запишіть їх;
- ✓ доберіть до іменників прикметники і запишіть їх;
- ✓ випишіть слова, які позначають речі побуту;
- ✓ випишіть слова, що стосуються виучуваної теми (наприклад, «My Home», «What Shall I Wear», «My Day», «Different Places» тощо);
- ✓ перепишіть текст і підкресліть у ньому іменники, дієслова тощо;
- ✓ складіть і запишіть діалог із другом до теми «My Day» тощо;
- ✓ напишіть 10 слів-побажань тощо.

Дієвим методом формування англomовної компетентності у письмі п'ятикласників є також комунікативні завдання. Вони можуть бути різного рівня складності, в залежності від рівня знань, умінь і навиків здобувачів освіти. Прикладом комунікативних завдань можуть послужити створені учителем

нетипові мовленнєві ситуації. Наприклад, педагог-словесник пропонує школярам скласти блок запитань для знайомства із їхнім однолітком з Америки.

За Т. Полонською, фундаментом для розвитку письмового мовлення здобувачів освіти є технології критичного мислення, адже «упровадження технології розвитку критичного мислення забезпечує перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів» [2, с. 79]. У цьому контексті при формуванні іншомовної компетентності в письмі учнів 5 класу доцільно використовувати методи розвитку критичного мислення, наприклад, Ментальну карту, Ажурну пилку, Карусель, Тонкі й товсті запитання, Ромашку Блума, Шість капелюхів, Зигзаг та інші.

Таким чином, на нашу думку, педагогам доцільно здійснювати систематичне залучення додаткових дидактичних матеріалів та диференційованих завдань, а також опиратися на сучасні науково-методичні напрацювання у галузі розвитку писемного мовлення, що сприятиме становленню цілісного, комплексного підходу до подолання існуючих труднощів у навчанні письма юних здобувачів закладів загальної середньої освіти. У цьому контексті одним із перспективних векторів подальших наукових розвідок є поглиблене дослідження специфіки опанування здобувачами освіти писемного мовлення, зокрема щодо етапності формування відповідних умінь, відбору ефективних методичних прийомів та оптимізації освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Методика компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій : методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В. ; за наук ред. Валерія Редька; відп. за вип. Тамара Полонська. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 312 с. URL: <https://tinyurl.com/ye2x6656>

2. Полонська Т. К. Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. Український педагогічний журнал. 2022. № 1. С. 70–79. URL: <https://tinyurl.com/yssu43f7>

3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 5–9 класи. Київ: Перун, 2005. 62 с. URL: <https://tinyurl.com/2n6ncnw5>

Віктор Колодюк,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний етап розвитку професійної освіти відбувається в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, зумовлених цифровізацією ключових сфер суспільного життя, що актуалізує необхідність переосмислення цілей, змісту та технологій професійної підготовки. У цьому контексті цифровізація освітнього середовища постає не як локальне впровадження окремих технічних засобів, а як системний процес структурної модернізації професійної освіти, спрямований на забезпечення її відповідності викликам цифрової економіки та вимогам сучасного ринку праці. Цифрові технології в професійній освіті виконують подвійну функцію: з одного боку, вони є інструментом оптимізації організації освітнього процесу, а з іншого – чинником трансформації самої логіки професійної підготовки. Впровадження електронних освітніх платформ, цифрових навчальних ресурсів, віртуальних лабораторій і симуляцій професійної діяльності сприяє зміщенню акцентів із репродуктивних форм навчання на діяльнісні, проблемно-орієнтовані та практико-спрямовані моделі підготовки фахівців. Водночас цифровізація зумовлює зміну ролі закладів професійної освіти, які дедалі більше функціонують як відкриті освітні середовища, інтегровані в цифрові та професійні екосистеми [1].

Разом із тим процес цифровізації професійної освіти супроводжується низкою проблем, що мають комплексний характер. Як зазначають дослідники, цифрова трансформація освіти в Україні відбувається нерівномірно, що зумовлено обмеженістю ресурсного забезпечення, фрагментарністю нормативно-методичної бази та відмінностями в рівні цифрової готовності закладів освіти і педагогічних кадрів [2, с. 156]. Для системи професійної освіти ці чинники є особливо критичними, оскільки ефективність професійної підготовки безпосередньо залежить від можливості поєднання цифрових технологій із практичними компонентами навчання. Окрему проблему становить ризик формалізації освітнього процесу, коли цифрові технології використовуються переважно як засіб трансляції навчального контенту без належного врахування специфіки професійної діяльності. Такий підхід може призводити до зниження якості формування професійних умінь і навичок, а також до зменшення рівня професійної мотивації здобувачів освіти. Наукові дослідження доводять, що без педагогічно виваженого використання цифрових

технологій цифровізація освіти здатна поглиблювати цифрову нерівність та ускладнювати доступ до якісної професійної підготовки.

Водночас цифровізація освітнього середовища відкриває значні перспективи для розвитку професійної освіти, зокрема в аспекті підвищення її гнучкості, адаптивності та орієнтації на індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти. Цифрові технології створюють умови для реалізації змішаних і дистанційних форм навчання, інтеграції формального, неформального та інформального навчання, а також для впровадження елементів дуальної освіти з використанням цифрових каналів взаємодії між закладами освіти та роботодавцями [2, с. 158]. В цьому контексті професійна освіта набуває рис відкритої системи, зорієнтованої на безперервний професійний розвиток особистості. Особливого значення в умовах цифровізації набуває питання підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів системи професійної освіти. Ефективність цифрової трансформації значною мірою залежить від рівня сформованості цифрової компетентності педагогів, яка визначає їх здатність не лише використовувати цифрові інструменти, а й інтегрувати їх у структуру освітнього процесу з урахуванням дидактичних, методичних і професійних цілей навчання. Дослідження засвідчують, що цифрова компетентність педагогів охоплює комплекс знань, умінь і ставлень, необхідних для проектування цифрового освітнього середовища, організації педагогічної взаємодії в онлайн-та змішаному форматах, а також для забезпечення якості освітніх результатів [3, с. 30–31].

В системі професійної освіти цифрова компетентність педагогів набуває особливого змісту, оскільки передбачає здатність адаптувати цифрові технології до професійно орієнтованого навчання, використовувати цифрові симуляції, кейси та віртуальні тренажери для моделювання реальних практичних ситуацій. Водночас недостатній рівень цифрової компетентності педагогічних працівників обмежує можливості використання цифрових технологій як засобу розвитку професійних компетентностей і зумовлює потребу в системному підвищенні кваліфікації та методичному супроводі педагогів [3, с. 32–33]. Важливим аспектом цифровізації професійної освіти є також формування цифрової культури здобувачів освіти, яка передбачає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність до відповідального, безпечного та критичного використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. В цьому контексті цифрове освітнє середовище має виконувати не лише навчальну, а й виховну функцію, сприяючи розвитку професійної відповідальності, інформаційної безпеки та етичних норм цифрової взаємодії.

Отже, цифровізація освітнього середовища професійної освіти постає як складний, багатовимірний і суперечливий процес, що поєднує значний інноваційний потенціал із комплексом педагогічних, організаційних і кадрових викликів. Перспективи подальшого розвитку професійної освіти в умовах цифровізації пов'язані з формуванням цілісної цифрової екосистеми, в межах якої цифрові технології інтегруються в освітній процес на засадах педагогічної доцільності, професійної спрямованості та орієнтації на потреби сучасного

ринку праці. За таких умов цифровізація може стати ефективним засобом підвищення якості професійної освіти, розвитку людського капіталу та забезпечення стійкого професійного зростання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. Ребухи Л.З. [Ребуха Л.З., Білоус І.І, Дем'янюк А.В., Кричківська О.В., Савіцька В.В., Брик Р.С., Кавецький В.Є.]. Тернопіль, ЗУНУ. 2022. 143 с.

2. Корнят В.С., Романишин Ю.Л., Голярдик Н.А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Том 1. С. 155–159.

3. Толочко, С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2021. Вип.13 (169). С. 28–35.

Данило Копестинський,
аспірант кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнського національного університету
Науковий керівник – Ольга Царик,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
та інформаційно-комунікаційних технологій
Західноукраїнського національного університету

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Цифровізація економіки та освітнього простору зумовлює істотні зміни у вимогах до професійної підготовки фахівців економічного профілю. Майбутній економіст повинен не лише володіти ґрунтовними фаховими знаннями, але й уміти ефективно працювати з інформаційними ресурсами, застосовувати цифрові інструменти аналізу даних та здійснювати критичну оцінку економічної інформації. Дослідники наголошують, що недостатній рівень сформованості інформаційної культури студентів негативно позначається на якості їхньої професійної діяльності [1, с. 38].

У сучасних наукових працях підкреслюється, що цифрові та інформаційні компетентності мають формуватися у тісному взаємозв'язку та бути інтегрованими у фахову підготовку, а не обмежуватися окремими дисциплінами [5, с. 44]. У цьому контексті зростає роль вищої освіти як середовища формування інформаційної культури майбутніх економістів.

Інформаційна компетентність у педагогічних дослідженнях трактується як здатність особистості здійснювати пошук, аналіз, інтерпретацію, оцінювання та використання інформації для розв'язання професійних завдань. Вона є складовою інформаційної культури та формує основу усвідомленої інформаційної діяльності [3, с. 15].

Для студентів економічних спеціальностей інформаційна компетентність проявляється у вмінні працювати зі статистичними даними, фінансовими звітами, аналітичними оглядами та економічними прогнозами. Науковці підкреслюють, що саме інформаційна компетентність забезпечує здатність економіста до обґрунтованого прийняття управлінських рішень [1, с. 40].

Цифрова компетентність, у свою чергу, охоплює сукупність знань і навичок, пов'язаних із використанням цифрових технологій у навчальній та професійній діяльності. І. Бородкіна та Г. Бородкін визначають її як здатність ефективно застосовувати цифрові інструменти для роботи з інформацією, комунікації та вирішення професійних завдань [2, с. 6]. У контексті економічної освіти це передбачає володіння офісними, аналітичними та спеціалізованими економічними програмами.

Інформаційна культура розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує інформаційні знання, цифрові уміння, критичне мислення та етичні норми використання інформації. Дослідження свідчать, що рівень

сформованості інформаційної культури студентів безпосередньо залежить від рівня розвитку їхніх цифрових і інформаційних компетентностей [1, с. 41].

Науковці зазначають, що без сформованої інформаційної культури цифрові технології можуть використовуватися формально, без усвідомлення достовірності та надійності інформації [6, с. 29]. Саме тому інтеграція інформаційних та цифрових компетентностей є необхідною умовою професійного становлення майбутніх економістів.

Інформаційна культура майбутнього економіста виявляється у здатності критично оцінювати економічну інформацію, дотримуватися принципів академічної доброчесності та використовувати цифрові ресурси відповідально і ефективно [5, с. 46].

Сучасні дослідження доводять, що інтеграція цифрових та інформаційних компетентностей у фахову підготовку економістів має здійснюватися системно та послідовно. Одним з ключових напрямів є оновлення змісту освітніх програм із урахуванням цифрової трансформації економіки [4, с. 117].

Важливим напрямом є впровадження активних методів навчання, зокрема кейс-методу, проєктної діяльності та аналізу реальних економічних ситуацій, що сприяють розвитку аналітичних навичок роботи з інформацією [4, с. 118].

Крім того, дослідники наголошують на значенні використання цифрових освітніх середовищ та електронних платформ, які забезпечують доступ до актуальних економічних даних та стимулюють самостійну навчальну діяльність студентів [5, с. 47].

Ефективна інтеграція цифрових та інформаційних компетентностей можлива за умови створення відповідного інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти. Таке середовище повинно забезпечувати доступ до цифрових ресурсів та сприяти розвитку інформаційної культури студентів [6, с. 31].

Важливою педагогічною умовою є готовність викладачів до використання цифрових технологій та інтеграції інформаційно-аналітичних завдань у фахові дисципліни. Як свідчать дослідження, міждисциплінарна взаємодія економічних та інформаційних дисциплін істотно підвищує ефективність формування компетентностей [3, с. 17].

Мотивація студентів до усвідомленого використання цифрових ресурсів також відіграє важливу роль у розвитку їхньої інформаційної культури [1, с. 42].

Інтеграція цифрових та інформаційних компетентностей у фахову підготовку майбутніх економістів є необхідною умовою формування їхньої інформаційної культури та професійної готовності до діяльності в умовах цифрової економіки. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що лише системний та цілеспрямований підхід до розвитку цих компетентностей забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно працювати з економічною інформацією [2, с. 9; 4, с. 119].

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку рівнів сформованості цифрових та інформаційних компетентностей студентів

економічних спеціальностей та розроблення моделей їх розвитку в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Діхтяренко С. В., Татарова А. В. Чинники формування інформаційної культури сучасного студентства // Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. – 2020. – № 1. – С. 36-42.
2. Borodkina I., Borodkin H. Model of Digital Competence of Students // Information Technologies and Learning Tools. – 2018. – Vol. 68, № 6. – P. 1-10.
3. Вакуленко Н. М. Інформаційна компетентність майбутніх фахівців у галузі технологічної освіти // Наукові записки. – 2021. – № 4. – С. 12-18.
4. Berezhna T. I., Zaiets S. V., Shybirina S. O. Formation of Digital Competencies among Students of Economic Specialties // Education and Science. – 2021. – Vol. 26. – P. 114-120.
5. Havrilova L. H., Topolnik Y. V. Digital Culture, Digital Literacy, Digital Competence as Modern Educational Phenomena // Information Technologies and Learning Tools. – 2017. – Vol. 61, № 5. – P. 44-53.
6. Chernenko A. Information and Digital Competence as a Key Demand of Modern Ukrainian Education // Educational Challenges. – 2021. – Vol. 26, № 1. – P. 26-34.

Ірина Круп'як,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів ім. С.І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Трансформація сучасних економічних процесів в Україні актуалізує необхідність формування фінансової грамотності та практичних навичок управління фінансами серед здобувачів професійної освіти. Відтак, фінансове консультування в закладах професійної освіти виступає важливим інструментом інтеграції теоретичних знань і практичних компетентностей, сприяючи підготовці конкурентоспроможних фахівців. Фінансове консультування передбачає надання кваліфікованих порад, рекомендацій та практичних рішень щодо управління особистими, корпоративними фінансами. При цьому, освітній аспект фінансового консалтингу забезпечує формування належного рівня фінансової грамотності, розвиток критичного мислення щодо економічних процесів. Практичний аспект фінансового консультування дозволяє змодельовати реальні фінансові ситуації, приймати ефективні рішення у сфері бюджетування, кредитування, інвестування.

Незважаючи на наявність об'єктивної потреби у консультаційній підтримці, розвиток консалтингових послуг в закладах професійної освіти стримується комплексом економічних, культурних та інституційних бар'єрів. Обмежений рівень попиту на консалтингові послуги визначається низкою чинників, серед яких доцільно виокремити:

- макроекономічну нестабільність та загальне зниження ділової активності, що стримують розвиток управлінських практик;
- недостатній рівень культури співпраці з незалежними фінансовими експертами, що ускладнює інтеграцію консалтингових інструментів у діяльність закладів професійної освіти;
- обмежену платоспроможність потенційних клієнтів, яка знижує можливості залучення професійних консультантів;
- невміння оцінити ефективність консалтингових послуг, що формує скептичне ставлення до їхньої корисності;
- відсутність гарантій досягнення конкретних результатів та прогнозованого позитивного ефекту від консультування;
- складність доступу до достовірної інформації про діяльність консалтингових компаній та їхні можливості, що знижує рівень довіри до ринку фінансового консалтингу.

Вважаємо, що ефективне впровадження фінансового консультування у закладах професійної освіти можливе на основі: інтеграції з навчальними програмами, тобто консалтинг доцільно включити до навчальних модулів як практичну складову дисциплін з економіки, права та менеджменту; практико-орієнтованого підходу, що дозволить студентам відпрацьовувати навички

прийняття фінансових рішень шляхом використання кейс-методів, бізнес-симуляцій та інтерактивних тренінгів; індивідуалізації консультування з врахуванням особистих фінансових потреб здобувачів освіти (планування витрат, управління кредитними зобов'язаннями, формування заощаджень); взаємозв'язку із ринком праці – фінансове консультування має орієнтуватися на вимоги роботодавців, сприяти розвитку компетентностей, необхідних для роботи у сфері бізнесу, фінансів та державного управління.

Таким чином, фінансовий консалтинг є важливим інструментом забезпечення ефективності управління закладами професійної освіти та підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг шляхом впровадження інноваційних технологій. Його розвиток у системі професійної освіти можливий за умови стабілізації макроекономічного середовища, усвідомлення керівниками освітніх установ економічних переваг співпраці з консалтинговими компаніями, зростання популярності відповідних послуг та формування довіри до результатів консалтингової діяльності. Саме тому, в умовах економічної та управлінської невизначеності доцільною є належна організація консалтингової діяльності в закладах професійної освіти, що дозволить створити методичну основу для ефективної інтеграції фінансового консалтингу у систему управління освітніми організаціями та сприятиме їх сталому розвитку.

Список використаних джерел

1. Рябова З.В. Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія Педагогіка. 2022. Вип. 13(25). URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/41099>
2. Савчук Н. І. Фінансова грамотність: сутність і перспективи розвитку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Вип. 1. С. 92-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2021_1_15
3. Ясинська Н. А. Сучасні технології управління особистими фінансами в Україні. *Ефективна економіка*. 2021. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=9720>

Наталія Лівіцька,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнського національного університету

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Гейміфікація, що трактується як інтеграція ігрових елементів у навчальний процес з метою підвищення мотивації, залучення та активної участі здобувачів освіти, сьогодні викликає значний інтерес у дослідників. Однак більшість існуючих наукових праць зосереджуються переважно на загальних аспектах її впровадження чи застосування в окремих дисциплінах (Є. Антонов, П. Лічті, І. Махович, О. Попадич), тоді як систематичні дослідження потенціалу гейміфікації, зокрема для розвитку комунікативних умінь у контексті професійної освіти, залишаються фрагментарними. Водночас комунікативна компетентність визнається одним із ключових компонентів професійного успіху в епоху «економіки знань». Це робить пошук ефективних інструментів для її формування особливо актуальним завданням для сучасної педагогічної науки. Ця проблема набуває виняткового значення у сфері професійної освіти, де необхідно не тільки розвивати загальні комунікативні навички, а й формувати специфічну здатність до професійно орієнтованої комунікації, що відповідає стандартам конкретної галузі знань.

Згідно з останніми дослідженнями, «інтеграція стратегій навчання із використанням активних і спільних методологій через гейміфікацію значно покращує когнітивні навички в університетському контексті, включаючи вирішення проблем [6]. Аналогічно, дослідження у сфері вищої освіти – «Teaching soft skills in higher education through serious games: validation of the Compete! gamification» – демонструє, що серйозні ігри можуть значно підвищити усвідомлення студентами важливості soft-skills, зокрема ефективної комунікації та роботи в команді. Тобто, поєднання гейміфікації із професійною освітою може слугувати дієвим механізмом формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців [5]. Результати сучасних емпіричних досліджень підтверджують ефективність ігрових та гейміфікованих технологій як засобу розвитку комунікативної компетентності в умовах студентоцентрованого освітнього контексту. Зокрема, у дослідженні І. Білоус та співавт. (I. Vilous et al.) доведено, що використання game-based технологій сприяє підвищенню активності здобувачів освіти, розвитку мовленнєвої ініціативності та здатності до продуктивної міжособистісної взаємодії, що має безпосередню проєкцію і на систему професійної освіти [2].

Гейміфікація володіє унікальним потенціалом атмосферної зміни освітнього процесу, особливо коли йдеться про розвиток таких складних умінь як комунікативна компетентність. Найбільш очевидна перевага гейміфікації полягає в тому, що вона радикально змінює мотиваційну налаштованість студентів, причому не через примітивне «маніпулювання» зовнішніми

винагородами, як це часто критикують опоненти цього підходу, а через створення середовища, де сам процес навчання стає внутрішньо цікавим і значущим для здобувачів освіти, що цілком узгоджується із положеннями теорії самодетермінації Е. Деці та Р. Раяна (2000 р.) про роль базових психологічних потреб у формуванні внутрішньої мотивації.

З практичного досвіду, можемо стверджувати, що методи навчання професійної комунікації часто страждають від «синдрому штучності», коли студенти виконують комунікативні вправи механічно, без справжньої залученості, розуміючи їх як формальну вимогу освітньої програми, а не як можливість розвитку реальних професійних навичок. Гейміфікація ж створює ігровий простір, де комунікація стає необхідною умовою досягнення значущих для здобувачів цілей (квестові завдання, рольова взаємодія, рівневі ускладнення, елементи випадковості і т.п.), і ця контекстуалізація комунікативної діяльності робить її більш оригінальною та осмисленою для здобувачів освіти. Приміром, використовуючи прийом рольової гри, де здобувачі вищої освіти мали виконувати різні професійні ролі та взаємодіяти один з одним для вирішення навчальних кейсів, спостерігаємо якісно інший рівень залученості порівняно із традиційними дискусіями чи презентаціями. Здобувачі справді переживали свої комунікативні успіхи та невдачі як значущі події, а не просто як оціночні епізоди.

Цінним аспектом гейміфікації вважаємо і те, що вона дозволяє створити *психологічно безпечне середовище для комунікативних експериментів*, де право на помилку не просто декларується викладачем, а вбудовується в саму логіку ігрового процесу через механізми множинних спроб, альтернативних шляхів досягнення цілей та конструктивного зворотного зв'язку. Очевидно це є критично важливим для розвитку комунікативної компетентності, яка за своєю природою вимагає практики, рефлексії та постійного вдосконалення. Так здобувачі, які зазвичай уникають активної участі в обговореннях через страх оцінювання або комунікативну тривожність, у гейміфікованому середовищі демонструють набагато більшу готовність до ризику та експериментування із різними комунікативними стратегіями. *Ігровий контекст знижує тривожність (загрозливість) ситуації* та дозволяє сприймати невдачі як частину освітнього процесу, а не як особисті невдачі. Це особливо важливо для розвитку таких аспектів комунікативної компетентності як *ініціативність у спілкуванні, гнучкість комунікативних стратегій та здатність до конструктивної взаємодії* в конфліктних або напружених ситуаціях, які важко розвивати в умовах традиційного оціночного навчання.

Ще одна суттєва перевага гейміфікації полягає в тому, що вона природним чином *стимулює колаборативну взаємодію між студентами*, що сприяє розвитку не лише вербальних комунікативних навичок, але й здатності до командної роботи, емпатії та розвитку так званого «соціального інтелекту» як важливих складових комунікативної компетентності. У моїй практиці особливо ефективними виявилися кооперативні квести, де студенти об'єднувалися в команди для вирішення комплексних професійних завдань, що вимагали інтеграції різних компетенцій та інтенсивної міжособистісної взаємодії. Цікаво,

що, студенти, які спочатку демонстрували низький рівень комунікативних навичок, поступово покращували їх через щоденну практику в контексті значущої для них колективної діяльності. При цьому важливо, що гейміфікація створює природні ситуації для різних типів комунікації, від формальних презентацій результатів роботи команди до неформальних обговорень стратегій, від письмової документації процесів до спонтанних усних переговорів, що дозволяє студентам розвивати *мультимодальну комунікативну компетентність*, адекватну вимогам сучасного професійного середовища.

Гейміфікація також надає унікальні можливості для *персоналізації навчального досвіду та адаптації до індивідуальних особливостей здобувачів*, що є особливо важливим з огляду на те, що комунікативна компетентність розвивається по-різному у різних людей залежно від їхніх попередніх досвідів, особливостей характеру та когнітивних умінь. Через систему альтернативних шляхів прогресії, різноманітних типів завдань та можливостей вибору здобувачі освіти можуть фокусуватися на тих аспектах комунікативної компетентності, які є найбільш проблемними саме для них, рухаючись у власному темпі та отримуючи персоналізований зворотний зв'язок, що узгоджується з індивідуальні траєкторії професійного розвитку. Для прикладу, ефективною вважаємо практику, де студенти мають змогу обирати між різними видами комунікативної діяльності: від публічних виступів чи міжособистісних переговорів до письмової аргументації чи візуальної комунікації. Це дозволить кожному знаходити оптимальний баланс між зоною комфорту та зоною найближчого розвитку, що є ключовим для ефективного навчання.

Безсумнівно, впровадження гейміфікації у освітній процес не є панацеєю. Вона вимагає значних початкових інвестицій часу та немалих зусиль для розробки якісних ігрових елементів. Крім цього завжди існує ризик надмірного фокусування на змагальності чи винагородах у порівнянні із ґрунтовним, всебічним освітнім процесом. Однак, ми переконані, що при продуманому та педагогічно обґрунтованому впровадженні, гейміфікація є одним із найпотужніших інструментів розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти в умовах сучасної професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* № 100 (2022). С. 12-18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>
2. Bilous, I., Shcherbiak, I., Maslak, V., Alnsour, R., Jarmoch, E. Z., & Hubková, S. (2025). Game-Based Technologies as a Tool for Developing Communicative Competence in Primary School Students within a Student-Centered Educational Context. *Journal of Education Culture and Society*, 16(2), 585-603. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.585.606>
3. Holubiev V., Pushkar B., Shevchuk A., Mudrak R., Gomotiuk O. and Livitska N. "Revolutionizing Contact Center Knowledge Management: the Game-Changing Role of AI Large Language Models and Autonomous Agents in Text Organization and Optimization". (2024) *14th International Conference on Advanced*

Computer Information Technologies (ACIT), Ceske Budejovice, Czech Republic, 2024, p. 778-783. <https://doi.org/10.1109/ACIT62333.2024.10712506>

4. Lichty, P. (2024). The Gamification of Augmented Reality Art. In: Geroimenko, V. (eds) *Augmented Reality Games II*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54475-0_13

5. López-Serrano, Aida & McGowan, Nadia & Moreno Ger, Pablo & Burgos, Daniel. (2025). Teaching soft skills in higher education through serious games: validation of the Compete! gamification. *Smart Learning Environments*. 12. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00401-5>

6. Orozco Castro, W. J. (2025). Gamificación en la educación superior: Impacto en la comprensión lectora y la flexibilidad cognitiva. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 27–34. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.119>

Людмила Мацук,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В США

У США «будь-хто, хто працює з маленькими дітьми, від народження до 8-ми років, може вважатися педагогом раннього дитинства, якщо він чи вона працює в закладі раннього дитинства, який підлягає державному ліцензуванню та/або регулюванню, або визначений державою як такий, що не вимагає ліцензування (на відміну від неліцензованого). Це включає тих, хто працює в державних та приватних центрах, закладах та вдома» [4, с. 12]. Отже, в США фахівців раннього розвитку та дошкільної галузі називають педагогами раннього дитинства (early childhood educator (ECE)).

Підготовка педагогів раннього дитинства в США функціонує в умовах складної багаторівневої системи регулювання, яка поєднує федеральні механізми управління та автономію штатів у питаннях сертифікації й акредитації освітніх програм. Така модель забезпечує гнучкість і водночас цілісність системи професійної підготовки фахівців дошкільної галузі. Важливу роль у формуванні змісту й стандартів підготовки відіграють недержавні професійні організації, передусім Національна асоціація освіти дітей молодшого віку (National Association for the Education of Young Children – NAEYC (<https://www.naeyc.org>)), яка здійснює розроблення та оновлення програмних і професійних стандартів для педагогів раннього дитинства [2].

Ключовим нормативним документом у цій сфері є «Професійні стандарти та компетентності для педагогів раннього дитинства» (Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators, 2019), у якому відображено сучасне бачення професійної ролі фахівця дошкільної галузі [3]. На відміну від попередніх редакцій, що були зорієнтовані переважно на вимоги до програм підготовки, оновлений документ фокусується на моделі фахівця як носія інтегрованих знань, цінностей, етичних настанов і практичних умінь. Стандарти структуровано навколо шести взаємопов'язаних блоків, які охоплюють розуміння закономірностей розвитку та навчання дитини в соціокультурному контексті, партнерську взаємодію з сім'ями й громадою, систематичне спостереження та оцінювання, застосування культурно й мовно відповідних педагогічних практик, інтеграцію академічного змісту в освітнє середовище та професіоналізм як основу безперервного розвитку педагога.

Особливе місце в стандартах відведено комунікативній компетентності як необхідній умові ефективної діяльності педагога раннього дитинства. Професійна комунікація розглядається не лише як інструмент передачі інформації, а як засіб вибудовування довірчих взаємин із дітьми, їхніми родинами та професійною спільнотою [5]. У цьому контексті актуалізується поняття комунікативної самоефективності, яке пов'язане з упевненістю майбутніх педагогів у власній здатності результативно діяти в різноманітних, у

тому числі невизначених, педагогічних ситуаціях. Формування такої метакомпетентності ґрунтується на поєднанні теоретичної підготовки, рефлексивної практики та накопичення успішного досвіду професійної взаємодії.

Вагомим чинником розвитку професійних умінь педагогів раннього дитинства у США є федеральні програми *Head Start* та *Early Head Start*, які функціонують із другої половини ХХ ст. та спрямовані на підтримку дітей із соціально вразливих груп населення. Ці програми мають комплексний характер і охоплюють освітні, соціальні, медичні та сімейно-орієнтовані послуги. Їх запровадження супроводжується жорстко регламентованими «Стандартами виконання програм», що визначають вимоги до кваліфікації персоналу, змісту освітньої діяльності та якості взаємодії з сім'ями [1; 7].

Залучення здобувачів освіти та молодих фахівців до практичної діяльності в межах програм *Head Start* сприяє інтенсивному становленню їхніх комунікативних умінь. Педагоги навчаються будувати партнерську взаємодію з батьками, враховувати культурну та мовну різноманітність сімей, застосовувати стратегії активного слухання й емпатійної підтримки. Регулярні тренінги, супервізії та командна робота сприяють формуванню професійної рефлексії та здатності аналізувати власні комунікативні дії. Саме в цих умовах формується комунікативна самоефективність як інтегрована характеристика професійної готовності педагога [6].

Окремої уваги заслуговує модель рівнів професійної діяльності педагогів раннього дитинства (ЕСЕ I, ЕСЕ II, ЕСЕ III), що закладена в стандартах NAEYC. Такий підхід забезпечує поступальний характер професійного розвитку – від базових форм взаємодії з дітьми та родинами до лідерських функцій і міжінституційної співпраці. Диференціація вимог до комунікативних умінь відповідно до рівня професійної відповідальності сприяє більш об'єктивному оцінюванню результатів підготовки та плануванню індивідуальних траєкторій професійного зростання [4].

Таким чином, нормативно-стандартна підґрунтя підготовки педагогів раннього дитинства в США характеризується системністю, наступністю та орієнтацією на практичний результат. Поєднання стандартів професійних компетентностей, програм федеральної підтримки та практико орієнтованої підготовки створює умови для цілеспрямованого формування комунікативної самоефективності майбутніх фахівців як ключової передумови забезпечення високої якості ранньої освіти та гармонійного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Barnett W. S., Hustedt J. T. Head Start's lasting benefits. *Infants & Young Children*. 2005. Vol. 18 (1). P. 16–24.
2. Hyson M. Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards. *Young Children*. 2003. Vol. 58 (5). P. 34–37.
3. National Association for the Education of Young Children. Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators. Washington, DC : NAEYC, 2019. 62 p.

4. National Association for the Education of Young Children. Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria. Washington, DC : NAEYC, 2020. 85 p.
5. Scott-Little C., Kagan S. L., Frelow V. Standards for preparation of early childhood professionals. *Early Childhood Research Quarterly*. 2003. Vol. 18. P. 49–69.
6. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001. Vol. 17 (7). P. 783–805.
7. Vinovskis M. A. The Birth of Head Start: Preschool Education Policies in the Kennedy and Johnson Administrations. Chicago : University of Chicago Press, 2005. 256 p.

Андрій Мушак

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРІЇ АЛГОРИТМІВ ТА ПРОГРАМУВАННЯ

Сучасна освітня парадигма поступово зміщується від традиційного викладу знань до моделі **інтелектуально підтриманого навчання**, у межах якої штучний інтелект (ШІ) виконує роль посередника між студентом і навчальним контентом. Його освітній потенціал полягає у здатності забезпечувати **персоналізацію, аналітичність, адаптивність та інтерактивність** освітнього процесу.

Одним із ключових напрямів реалізації потенціалу ШІ є **інтелектуалізація освітнього середовища**. Завдяки використанню систем на основі машинного навчання та оброблення природної мови (NLP) створюється можливість для гнучкого управління освітнім контентом, автоматичного формування навчальних маршрутів, аналізу навчальної активності студентів і прогнозування результатів засвоєння знань. Це дозволяє перетворити традиційне навчальне середовище на **динамічну цифрову екосистему**, що реагує на індивідуальні потреби користувача.

ШІ здатен **моделювати процеси мислення студента**, виявляти закономірності у помилках, визначати прогалини у знаннях і пропонувати завдання, спрямовані на їх подолання. Так, наприклад, системи адаптивного навчання (Adaptive Learning Systems) формують «портрет навчання» здобувача освіти, що містить інформацію про стиль сприйняття матеріалу, темп навчання, рівень складності засвоєних понять. На основі цих даних ШІ генерує персоналізовані рекомендації, підказки та візуалізації алгоритмічних структур, що підвищує ефективність самостійної роботи студентів.

Важливою складовою потенціалу ШІ є **здатність до автоматизованої оцінки навчальних досягнень**. Алгоритми класифікації й аналізу патернів поведінки можуть забезпечувати об'єктивну оцінку рівня розуміння теоретичних аспектів алгоритмів, ефективності застосування їх на практиці, а також виявлення труднощів у процесі виконання лабораторних завдань. Такий підхід сприяє переходу від контрольної функції оцінювання до **формуального оцінювання**, де аналіз результатів є основою для подальшого навчання.

Особливе значення має **мотиваційно-когнітивний аспект** застосування ШІ. Інтерактивна взаємодія зі штучним інтелектом стимулює пізнавальну активність, створює ситуації навчального діалогу, у якому студент отримує миттєвий зворотний зв'язок. Використання генеративних моделей типу ChatGPT або Claude як «інтелектуальних співрозмовників» дозволяє студенту тренувати навички пояснення алгоритмічних принципів, формулювання запитів, структурування задач, що є важливими елементами розвитку алгоритмічного мислення.

Ще одним напрямом розкриття потенціалу ШІ є **візуалізація процесів алгоритмізації**. За допомогою систем на кшталт *VisuAlgo*, *Algorithm Visualizer* або *AlgoExpert* студенти можуть не лише спостерігати за виконанням кроків алгоритму, а й модифікувати їх у реальному часі, аналізуючи, як зміна умов або структури впливає на результат. Такі засоби сприяють **формуванню просторово-логічного мислення** й кращому розумінню внутрішньої логіки алгоритмічних процесів.

Водночас освітній потенціал ШІ виходить за межі суто інструментальної функції. Він відкриває перспективи для створення **нової педагогічної моделі** – «педагогіки співпраці людини та алгоритму». У межах цієї моделі студент не лише засвоює знання, а й бере участь у спільній побудові алгоритмічних рішень разом із інтелектуальною системою. Така взаємодія змінює статус суб'єктів навчання: ШІ стає партнером у процесі пізнання, а викладач – модератором і гарантом педагогічної доцільності застосування технологій.

Освітній потенціал ШІ у навчанні теорії алгоритмів також проявляється у **можливості інтеграції міждисциплінарного підходу**. ШІ поєднує математичні, когнітивні, інженерні та педагогічні аспекти, що дозволяє вибудовувати цілісні моделі формування цифрової та алгоритмічної компетентності. Це сприяє підготовці фахівців, здатних не лише застосовувати готові алгоритми, а й створювати нові, розуміючи їх логічну, математичну та етичну природу.

Отже, освітній потенціал штучного інтелекту у навчанні теорії алгоритмів та програмування полягає у **синтезі трьох вимірів**:

1. **когнітивного** – розвиток мислення, що базується на логічних та індуктивних операціях;
2. **методичного** – створення адаптивних освітніх систем, які враховують індивідуальні стилі навчання;
3. **ціннісного** – формування культури етичного використання технологій та розуміння меж автоматизації у навчальному процесі.

Таким чином, штучний інтелект постає не лише як технічний інструмент, а як **методологічний чинник трансформації сучасної освіти**, здатний підсилити інтелектуальний потенціал студента та підвищити якість підготовки фахівців цифрової галузі.

Андрій Мушак,

к.т.н., доцент, доцент кафедри
економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

Юрій Семененко,

доктор філософії (PhD), ст. викладач кафедри
економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

Надія Хома,

к.ф.-м.н., доцент, доцент кафедри
економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

ПРОЕКТУВАННЯ СЕРЕДОВИЩА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОСЛУГОВУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЮ СТАТИСТИКОЮ

У сучасних умовах цифровізації освіти підвищується значущість аналітичних підходів до організації дистанційного навчання, серед яких особливе місце посідають методи математичної статистики. Їх використання дає змогу не лише обґрунтувати доцільність дистанційного опанування окремих навчальних дисциплін, а й визначати оптимальні параметри змісту та структури освітніх програм. Додатково статистичний інструментарій може бути інтегрований у функціонал дистанційних курсів як складова моніторингу навчальних результатів і змін у рівні підготовки здобувачів освіти. Аналітична обробка освітніх даних ґрунтується на процедурах перевірки статистичних гіпотез [1], що застосовуються до інформації, отриманої внаслідок педагогічних вимірювань, анкетувань та експертного оцінювання результатів навчання. Такий підхід дозволяє формалізувати процес прийняття рішень під час розроблення, впровадження та вдосконалення курсів дистанційного навчання.

У дослідженні окреслено типові прикладні завдання, що виникають у процесі створення й використання дистанційних освітніх ресурсів, а також узагальнено статистичні критерії, здатні забезпечити коректну інтерпретацію отриманих результатів. Базовим припущенням виступає нульова гіпотеза H_0 , яка передбачає відсутність статистично значущих відмінностей між порівнюваними показниками, тоді як альтернативна гіпотеза H_1 фіксує наявність таких відмінностей. Залежно від дослідницької мети здійснюється перевірка або факту розбіжності значень, або спрямованості переваги однієї вибірки над іншою, що може свідчити про позитивну динаміку освітніх результатів і ефективність удосконалення дистанційного курсу.

Порівняльний аналіз двох сукупностей реалізується на основі вибірових даних або їх упорядкованих варіаційних представлень. У разі застосування рангових методів формується спільний упорядкований ряд спостережень із подальшим визначенням рангів кожного значення; при збігу величин використовується процедура усереднення рангів. Подібні принципи

зберігаються і під час аналізу більшої кількості вибірок. Рівень значущості α відображає імовірність помилкового відхилення нульової гіпотези.

Для розв'язання практичних освітніх задач – зокрема порівняння результативності навчання різних груп студентів, їх типологізації за підсумками контролю знань або інтерпретації результатів опитувань під час апробації дистанційних курсів – можуть застосовуватися різні непараметричні критерії. Серед них доцільно виокремити критерій Розенбаума для встановлення спрямованих відмінностей між вибірками за достатнього обсягу даних, критерій знаків для аналізу домінування напряму змін показників, а також біноміальний підхід для оцінювання частоти прояву певної ознаки відносно заданого теоретичного рівня. За потреби результати можуть уточнюватися додатковими статистичними перевірками.

Отже, системне залучення методів математичної статистики до проєктування середовища дистанційного навчання забезпечує підвищення об'єктивності оцінювання освітніх результатів, сприяє прийняттю виважених педагогічних рішень і створює передумови для подальшого вдосконалення цифрових освітніх практик.

Список використаних джерел

1. Мармоза А.Т. Теорія статистики [текст] підручник / А.Т. Мармоза – 2-ге вид. перероб. та доп. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 592с.

Валентин Погорелко,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет
Антоніна Дем'янюк,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій, що зумовлено як глобальними трансформаційними процесами в суспільстві, так і необхідністю підвищення якості, доступності та гнучкості освітніх послуг. Цифровізація освітнього середовища постає не лише як технологічний тренд, а як складне соціально-педагогічне явище, що впливає на зміст, форми, методи та результати навчання, а також на професійну ідентичність усіх суб'єктів освітнього процесу. Особливої актуальності процеси цифровізації набувають саме в системі професійної освіти, оскільки вона безпосередньо зорієнтована на підготовку фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах цифрової економіки, швидкої зміни технологій і трансформації ринку праці. Інтеграція цифрових інструментів у професійну підготовку забезпечує оновлення змісту освіти відповідно до вимог сучасних галузей виробництва та сфери послуг, сприяє формуванню професійних компетентностей, зокрема цифрової грамотності, критичного мислення, здатності до міждисциплінарної взаємодії та навчання впродовж життя. Водночас цифровізація освітнього середовища професійної освіти створює умови для моделювання реальних виробничих ситуацій за допомогою симуляторів, віртуальних лабораторій і платформ дуальної освіти, що підвищує практичну спрямованість навчання та рівень готовності здобувачів освіти до професійної діяльності. За таких умов актуальність цифрової трансформації професійної освіти визначається не лише потребою в технологічному оновленні освітнього процесу, а й необхідністю забезпечення його адаптивності, інклюзивності та відповідності індивідуальним освітнім траєкторіям майбутніх фахівців, що, своєю чергою, посилює роль педагогічного супроводу, методичної підготовки викладачів і розвитку цифрової педагогіки як самостійного науково-практичного напрямку.

Однією з ключових проблем цифровізації є нерівномірність цифрової готовності педагогічних працівників і здобувачів освіти, що проявляється у відмінностях рівня сформованості цифрової компетентності, мотивації до використання інноваційних інструментів та здатності до саморегульованого

навчання. У цьому контексті дослідники наголошують на психолого-педагогічних викликах цифрової трансформації, зокрема на ризиках формалізації навчальної взаємодії, зниження якості міжособистісної комунікації та перевантаження когнітивної сфери здобувачів освіти [1, с. 27–28].

Водночас цифровізація освітнього середовища відкриває значні перспективи для розвитку професійної освіти, оскільки сприяє персоналізації навчання, розширенню доступу до освітніх ресурсів, інтеграції формального, неформального та інформального навчання, а також підвищенню академічної мобільності. Використання цифрових платформ, адаптивних освітніх систем і аналітики навчальних даних створює передумови для побудови індивідуальних освітніх траєкторій та підтримки навчання впродовж життя [2, с. 3–4].

Разом з тим, поряд із можливостями, цифровізація породжує низку ризиків, серед яких особливу увагу привертають проблеми інформаційної безпеки, захисту персональних даних, цифрової залежності та зниження критичного мислення. Як зазначається в сучасних наукових дослідженнях, ефективне функціонування цифрового освітнього середовища потребує системного управління, нормативно-правового забезпечення та методичного супроводу, орієнтованого на педагогічну доцільність використання цифрових технологій, а не лише на їх технічну доступність [2, с. 5].

Таким чином, цифровізація освітнього середовища в системі професійної освіти має розглядатися як комплексний інноваційний процес, що вимагає збалансованого поєднання технологічних рішень, психолого-педагогічних підходів і управлінських стратегій. Перспективи подальшого розвитку цифрової освіти пов'язані з формуванням цифрової культури учасників освітнього процесу, підвищенням рівня цифрової педагогіки та забезпеченням гуманістичної спрямованості освітніх інновацій. У контексті професійної освіти цифрові технології виступають не лише засобом оптимізації освітнього процесу, а й інструментом забезпечення тісного зв'язку між освітою та потребами сучасного ринку праці, що динамічно цифровізується. Їх використання сприяє оперативному оновленню професійних стандартів, впровадженню елементів дуальної та змішаної форми навчання, а також формуванню готовності майбутніх фахівців до роботи в цифровому середовищі та до безперервного професійного саморозвитку впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Петришин Л., Почуєва О., Лемещук М., Звоздецька В. Проблеми та перспективи цифрової трансформації освіти: психолого-педагогічний аспект. *Академічні візії*. 2023. Вип.17. С. 25–31.
2. Шахрай В., Васильєва С. Можливості та ризики цифровізації освітнього середовища. *Вісник НАПН України*. 2025. 7(1). С. 1–6.

Ірина Сидор,

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів ім. С.І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

Павло Брусо,

студент групи ПОФГзм-21,
Західноукраїнський національний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНУ ТА НЕПЕРЕРВНУ ОСВІТУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ І ІНСТРУМЕНТИ

Інтеграція фінансової грамотності в систему професійної та неперервної освіти зумовлена якісною зміною фінансового середовища, зростанням складності фінансових продуктів і сервісів, цифровізацією розрахунків та посиленням ризиків для домогосподарств і суб'єктів господарювання. Міжнародні дослідження демонструють, що рівень фінансової грамотності дорослого населення в Україні залишається недостатнім. У середньому лише близько третини дорослих досягають мінімального цільового рівня фінансової грамотності, а цифрова фінансова грамотність є ще нижчою, що прямо позначається на фінансовій стійкості та добробуті громадян [5, с. 54]. У цих умовах формальна освіта початкового та середнього рівня вже не може бути єдиним каналом набуття компетентностей, необхідних для відповідальної фінансової поведінки протягом усього життєвого циклу. Необхідним стає системне вбудовування фінансової грамотності у контекст професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та неформального навчання дорослих.

Своєчасність цього дослідницького напрямку посилюється кількома трендами. Насамперед, ринок праці швидко змінюється, а нестабільність доходів, нетипові форми зайнятості, трудова міграція, фриланс, самозайнятість та гіг-робота потребують від людини значно вищого рівня фінансової обізнаності у різних сферах: фінансове планування, управління ризиками, довгострокове заощадження, пенсійне страхування, цифрові сервіси та онлайн платформи тощо. Наступне, цифровізація фінансових послуг, зокрема масове використання безготівкових та миттєвих платежів, дистанційного банкінгу, інвестиційних застосунків і нових інструментів (криптоактиви, платформи P2P-кредитування тощо), розширює можливості, але одночасно посилює ризики шахрайства, імпульсивного споживання, надмірного використання кредитних коштів та цифрового виключення вразливих груп [3, с. 101]. Ще одним аспектом своєчасності дослідження є те, що, політики багатьох країн, керуючись рамковими документами ОЕСР/INFE та G20, визнають фінансову грамотність одним із ключових елементів людського капіталу та фінансової резильєнтності, що потребує інтеграції у системи освіти й програм lifelong learning [1].

Специфічні особливості інтеграції фінансової грамотності у професійну та неперервну освіту полягають у її міждисциплінарному, наскрізному й контекстуальному характері. Йдеться не лише про запровадження окремих

курсів чи модулів з основ фінансів, а про вбудовування фінансових компетентностей у зміст професійної підготовки фахівців різних галузей: педагогів, соціальних працівників, медичних працівників, підприємців, IT-спеціалістів, державних службовців тощо.

Для кожної професійної групи необхідно формувати специфічні профілі фінансових компетентностей з урахуванням професійних ризиків, типових фінансових рішень, відповідальності за управління ресурсами, участі у прийнятті бюджетних чи інвестиційних рішень. Важливою особливістю є також поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Інтеграція фінансової грамотності відбувається не лише через зміни навчальних планів закладів професійної і вищої освіти, а й через програми підвищення кваліфікації, корпоративне навчання, діяльність центрів освіти дорослих, онлайн-платформи та цифрові освітні середовища.

Необхідність інтеграції обумовлена тим, що низька фінансова грамотність дорослого населення безпосередньо пов'язана з недостатньою фінансовою стійкістю, вразливістю до шоків, низькою здатністю протистояти кризам, зокрема у періоди воєнних, економічних або пандемічних викликів. Дослідження ОЕСР демонструють, що вищий рівень фінансової грамотності корелює з вищими показниками фінансового добробуту громадян та їх фінансової резильєнтності, а отже, має не лише індивідуальний, а й макроекономічний ефект, знижуючи навантаження на системи соціального захисту та посилюючи податкову базу через більш стабільну зайнятість і доходи [2].

Професійна та неперервна освіта виступає оптимальним середовищем для цільового формування таких компетентностей, оскільки дозволяє працювати з дорослою аудиторією в контексті її реальних професійних та життєвих ситуацій. Інноваційні підходи до інтеграції фінансової грамотності в професійну та неперервну освіту пов'язані, насамперед, із використанням цифрових технологій, активних методів навчання та поведінкового підходу. Рекомендації ОЕСР/INFE щодо цифрової доставки фінансової освіти наголошують, що технології самі по собі не є самоціллю, а мають використовуватися для підвищення ефективності, персоналізації, доступності та масштабованості програм фінансової освіти [2].

До інноваційних підходів у вивченні фінансової грамотності належать:

- розроблення адаптивних онлайн-курсів, що підлаштовуються під рівень знань і поведінкові патерни слухачів;
- використання мобільних застосунків для щоденного моніторингу доходів, витрат, боргового навантаження та заощаджень;
- впровадження ігрових та симуляційних середовищ, де слухачі можуть моделювати бюджетні, інвестиційні та кредитні рішення з подальшим аналізом результатів;
- застосування мікронавчання (microlearning) у форматі коротких модулів, інтегрованих у робочі процеси;
- використання елементів штучного інтелекту й чат-ботів для надання базових консультацій і нагадувань щодо фінансових рішень.

Дієвий інструментарій інтеграції включає розроблення національних та інституційних рамок фінансових компетентностей для дорослих і професійних груп на основі міжнародних підходів G20/OECD INFE, де фінансова грамотність структуровано за блоками «гроші та транзакції», «планування та управління фінансами», «ризик і винагорода», «фінансовий ландшафт» з визначенням очікуваних результатів навчання [1]. Це дозволяє будувати навчальні програми за логікою результатів, розробляти стандартизовані діагностичні інструменти для оцінювання рівня знань, навичок, установок і поведінки, а також формувати систему моніторингу ефективності освітніх інтервенцій.

До інструментарію з вивчення фінансової грамотності також варто віднести:

- кейс-методи, засновані на реальних фінансових ситуаціях домогосподарств, підприємств або органів влади;
- бізнес-симуляції, які моделюють вплив різних рішень на фінансові результати;
- проектно-орієнтоване навчання, у рамках якого слухачі розробляють власні фінансові плани, програми накопичення, стратегії виходу з боргового навантаження чи планування пенсійного доходу;
- менторські та коучингові програми, які дозволяють поєднувати формальне навчання з індивідуалізованою підтримкою [4, с. 70].

У контексті неперервної освіти особливе значення має інклюзивність і таргетованість інструментарію. Інноваційні моделі передбачають створення спеціалізованих програм для вразливих груп (безробітні, внутрішньо переміщені особи, малі підприємці, люди передпенсійного віку тощо), адаптацію контенту до різних рівнів базової освіти та цифрової компетентності, використання гнучких форматів (вечірні, модульні, дистанційні курси), а також визнання результатів неформального та інформального навчання через системи мікрокваліфікацій і електронних портфоліо.

Синергія між професійною, вищою та неформальною освітою дає змогу сформувати цілісну систему неперервної фінансової освіти, у межах якої фінансова грамотність розглядається не як разовий курс, а як довгостроковий процес розвитку компетентностей, критичного мислення та відповідальної поведінки в умовах зростаючої складності й цифровізації фінансового середовища.

Список використаних джерел

1. G20/OECD INFE core competencies framework on financial literacy for adults. URL: <https://www.gpfi.org/sites/default/files/documents.com>
2. OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy. URL: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/.com>
3. Сидор І., Віятик І. Фінансове консультування та його вплив на зростання суспільного добробуту населення. *Світ фінансів*. 2021. Випуск 4. С. 88-103.
4. Сидор І., Сидор Т. Фінансова безпека країни через призму фінансової грамотності громадян. *Світ фінансів*. 2024. Випуск 4. С. 60-74.

5. Сидор І., Сиротюк А. Фінансова освіта та фінансова грамотність у забезпеченні зростання добробуту громадян. *Фінансове забезпечення сталого розвитку*. Збірник наукових праць. Тернопіль: ЗУНУ, 2025. 239 с. (С. 53-59).

Олена Сидорович,
доктор економічних наук, професор,
професор кафедри фінансів імені С.І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ ПРОЄКТАМИ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ЕКОСИСТЕМІ: ІНСТИТУЦІЙНА СИНЕРГІЯ НАУКИ ТА БІЗНЕСУ

Військова агресія РФ щодо України, та невизначеність в усіх сферах функціонування держави нею зумовлена, кардинально видозмінила архітектуру функціонування національної наукової сфери. В умовах, коли фізична інфраструктура вітчизняних університетів та наукових центрів потерпає від дефіциту ресурсів, браку державного фінансування, руйнувань (особливо на сході нашої держави), а людський капітал стикається з викликами міграції, традиційні механізми реалізації наукових проєктів виявляються не достатньо адаптивними.

Ключовими завданнями сьогодні є концептуальне концептуальне переосмислення ролі науки, наукових досліджень, діяльності вітчизняних університетів та наукових установ від усталеної моделі реалізації наукових досліджень до їх усвідомлення як елементу динамічного механізму інституційної синергії, здатного максимально швидко та ефективно інтегрувати академічні розробки у прикладні рішення. Ця трансформація вимагає не лише впровадження нових практик формування наукових проєктів та управління ними, а й створення такого інституційного середовища, яке б підтримувало самоврядність університетів і стимулювало їх до прискореної комерціалізації результатів, відкриваючи вітчизняній науці прямий шлях до глобальної інноваційної арени, попри всі наявні ресурсні обмеження, екзо- та ендогенні виклики і загрози.

Альтернативним варіантом підвищення ефективності здійснення наукових розробок в сучасних умовах є побудова дослідницьких екосистем, які на відміну від усталених ієрархічних структур наукових установ є комплексною, взаємопов'язаною та відкритою мережевою системою, де знання, технології, ресурси та суспільні інститути взаємодіють у режимі постійного обміну інформацією, знаннями та фінансовими потоками, забезпечуючи системну резилієнтність і здатність до саморегуляції. Її сутність визначається не лише сукупністю учасників (науковці, університети, стартапи, фонди), але і швидкістю циркуляції знань та ефективністю комунікації між ними, набуваючи критично важливої ролі, шляхом перетворення із простої процедури контролю за виконанням наукових досліджень на каталізатор інституційної синергії між академічною наукою, що генерує знання, та інноваційним бізнесом, що забезпечує їхню комерціалізацію.

В цьому контексті, наукові проєкти в дослідницьких екосистемах забезпечують: *міждисциплінарну інтеграцію* (на основі формування проєктних команд, що об'єднують фахівців з різних галузей знань та секторів (наука, бізнес, державний сектор) для вирішення складних, комплексних завдань; *стратегічне фокусування* (шляхом переорієнтації наукових досліджень із індикатора

дотримання суто академічних метрик на прикладну значущість та конкретні потреби ринку, особливо оборонно-промислового комплексу); та *оптимізацію ресурсів* (завдяки ефективному використанню обмежених фінансових, кадрових та інфраструктурних ресурсів шляхом чіткого планування, оцінки ризиків та гнучкого реагування на зміни).

Інституційна синергія між науковцями, науковими спільнотами університетів та бізнесом в дослідницьких екосистемах реалізується через участь в наукових проектах та характеризується наступними ключовими перевагами:

1. Створення інтеграційних платформ (різновидом яких до прикладу є інноваційні хаби, акселератори), на основі яких університети, користуючись своєю самоврядністю, можуть створювати на своїй базі дослідницько-інноваційні хаби, які виступають посередниками, які перетворюючи «сирі» наукові ідеї у проекти, готові до залучення інвестицій, комерціалізації та масштабування з мінімізацією бюрократичних бар'єрів;

2. Спільне управління інтелектуальною власністю на основі детального опису в проектах прозорих та привабливих схем розподілу прибутків від комерціалізації (роялті) між винахідниками, університетом та бізнес-партнером, що є прямим стимулом для науковців долучатися до проектної роботи, а для інвесторів – приймати участь в наукових проектах;

3. Трансфер проектних компетенцій завдяки неперервній освіті та спільній участі в управлінні проектами, завдяки яким університет формує у своїх випускників та науковців комплекс проектних компетенцій (ризик-менеджмент, фінансове моделювання, управління командою), які є критично необхідними для інноваційного бізнесу, зокрема в частині не лише створення інноваційних продуктів, але і генерування кваліфікованого кадрового потенціалу для держави;

4. Завдяки функціонуванню дослідницьких екосистем через проектну діяльність стає можливим не лише залучення міжнародних грантів («Горизонт Європа», програми Google, Фонд підтримки стартапів), але й пряму співпрацю з приватним сектором, внутрішніми та зовнішніми інвесторами під конкретні комерційно привабливі проекти, які володіють ринковими перспективами та соціальним впливом, що є особливо важливим для проектів, орієнтованих на *military-tech* та відбудову критичної інфраструктури;

5. Участь вітчизняних науковців, наукових спільнот та університетів у дослідницьких екосистемах, у тому числі міжнародних значно посилює можливість виживання наукової сфери, посилення самоврядності вітчизняних університетів, оскільки саме незалежність у прийнятті рішень щодо управління майном, фінансами та кадровою політикою дає їм змогу швидко реагувати на потреби ринку, створювати спін-офи та ефективно розподіляти прибутки від інтелектуальної власності.

Наукове проектування в дослідницькій екосистемі України функціонує в умовах воєнного стану та дефіциту ресурсів є ключовим елементом не лише економічного розвитку, але і зміцнення технологічної безпеки нашої держави а також посилення її позицій в глобальному вимірі.

Вітчизняні стартап екосистеми швидко адаптуються до міжнародних стандартів якості досліджень та управління проектами, інтегруючись у міжнародні мережі. Спільні проекти з провідними закордонними університетами та корпораціями (наприклад, співпраця з Google, участь у «Горизонт Європа») не лише забезпечують зовнішнє фінансування, але й сприяють цифровій валідації компетенцій українських фахівців, підвищуючи їхню конкурентоспроможність. Разом з тим, українська екосистема стартапів, попри війну, демонструє унікальну здатність до виживання та зростання, що підтверджує 42 місце у Global Startup Ecosystem Report. На сьогодні, у нашої держави є всі можливості для того щоб перетворити досвід проектного управління на експортний продукт, так звану «інноваційну резилієнтність», шляхом використання методології кризового управління інноваціями, яка може бути цікава на глобальному ринку, зокрема через унікальний досвід у military-tech та продуктам посилення кібербезпеки.

Дослідницькі екосистеми України повинні здійснити стратегічне фокусування на глобальних трендах, пріоритезуючи проекти у сферах, які визначають світове технологічне майбутнє (ШІ, SaaS, Green Energy), залучаючи іноземних інвесторів не лише на етапі комерціалізації, але й на етапі спільного заснування дослідницьких проектів, що є найвищою формою інституційної синергії та довіри.

З врахуванням означеного, наукові проекти стають ключовим стратегічним каталізатором, який забезпечує перетворення високої резилієнтності українських дослідницьких екосистем і потенціалу університетської самоврядності у конкретні комерційні результати, стійкість національної наукової сфери та її інтеграцію у глобальний інноваційний простір.

Михайло Сорокопас,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет
Ірина Білоус,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛКИ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток закладів професійної освіти в Україні відбувається в умовах трансформації освітнього процесу відповідно до вимог ринку праці, цифровізації та впровадження компетентнісного підходу. У цьому контексті особливої актуальності набувають активні та практикоорієнтовані педагогічні технології, серед яких провідне місце посідає метод проєктів (Project-Based Learning, PjBL). Даний метод орієнтований на самостійну діяльність здобувачів освіти, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також створення конкретного результату, що має прикладне значення.

Застосування методу проєктів у закладах професійної освіти відповідає положенням Закону України «Про освіту», згідно з яким освітній процес має бути спрямований на формування компетентностей, необхідних для самореалізації особистості та успішної професійної діяльності [1]. Закон України «Про професійну освіту» визначає, що професійна підготовка повинна забезпечувати набуття практичних навичок, здатність до розв'язання виробничих завдань і адаптації до змін у професійному середовищі [2]. Таким чином, метод проєктів узгоджується з нормативними вимогами щодо практичної спрямованості освітнього процесу та підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Однією з ключових переваг методу проєктів є підвищення навчальної мотивації здобувачів освіти. Участь у проєктній діяльності передбачає розв'язання реальних або наближених до професійної практики завдань, що сприяє усвідомленню значущості навчання та формує позитивне ставлення до майбутньої професії. Важливою перевагою є формування професійних і ключових компетентностей. У процесі реалізації проєктів здобувачі освіти інтегрують знання з різних навчальних дисциплін, опановують навички планування, аналізу, прийняття рішень і відповідальності за результат. Це відповідає вимогам компетентнісного підходу, закріпленого в законодавстві України.

Метод проєктів також сприяє розвитку навичок ХХІ століття, зокрема критичного мислення, комунікації, командної роботи та креативності. Робота в групах формує вміння взаємодіяти, аргументувати власну позицію, вирішувати конфліктні ситуації, що є надзвичайно важливим для професійної діяльності. Ще однією суттєвою перевагою є орієнтація на практичний результат. Проєкти

завершуються створенням конкретного продукту (моделі, розробки, презентації, технологічного рішення), що дозволяє здобувачам освіти побачити практичну цінність власної діяльності та підвищує рівень їх професійної готовності.

Попри значні переваги, метод проектів має низку недоліків, які необхідно враховувати в освітньому процесі. Одним із них є висока ресурсомісткість. Реалізація якісних проектів потребує значних часових затрат, матеріально-технічного забезпечення та доступу до сучасних інформаційних ресурсів, що не завжди є можливим у закладах професійної освіти. Складним аспектом є також організація та оцінювання результатів проектної діяльності. Оцінювання має враховувати як кінцевий результат, так і індивідуальний внесок кожного учасника, що потребує чітко розроблених критеріїв та високого рівня методичної підготовки педагогів. До недоліків належить і нерівномірність участі здобувачів освіти в групових проектах. У деяких випадках активність окремих учасників може бути нижчою, що ускладнює формування об'єктивної оцінки їх навчальних досягнень. Крім того, не всі здобувачі освіти готові до високого рівня самостійності, який вимагає метод проектів. На початкових етапах це може призводити до труднощів у плануванні діяльності та потребує педагогічного супроводу.

Як бачимо, метод проектів є ефективною педагогічною технологією, яка відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу в закладах професійної освіти. Він забезпечує формування професійних компетентностей, розвиток практичних навичок і підвищення мотивації здобувачів освіти [3]. Водночас успішне впровадження методу проектів потребує належного ресурсного забезпечення, методичної підготовки педагогів та поетапного залучення здобувачів освіти до проектної діяльності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>
2. Закон України «Про професійну освіту». Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. Ребухи Л.З. [Ребуха Л.З., Білоус І.І, Дем'янюк А.В., Кричківська О.В., Савіцька В.В., Брик Р.С., Кавецький В.Є.]. Тернопіль, ЗУНУ. 2022. 143 с.

Михайло Табака,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
кафедри економічної кібернетики та інформатики,
Західноукраїнський національний університет

Ірина Білоус,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває формування критичного мислення здобувачів освіти як ключової компетентності, необхідної для успішної професійної діяльності та соціальної адаптації. Заклади професійної освіти покликані не лише забезпечити оволодіння фаховими знаннями й уміннями, а й сформувати здатність аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення, критично оцінювати ситуації та нестандартно розв'язувати професійні завдання. У цьому контексті проєктні технології розглядаються як ефективний інструмент організації освітнього процесу, спрямований на розвиток критичного мислення.

Відповідно до Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток особистості, формування її компетентностей, зокрема здатності до критичного та системного мислення, ініціативності й відповідальності [1]. Закон України «Про професійну освіту» визначає, що освітній процес у закладах професійної освіти має бути практикоорієнтованим і спрямованим на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до змін у професійному середовищі [2]. Таким чином, нормативно-правова база України створює підґрунтя для впровадження проєктних технологій як засобу розвитку мисленнєвих і професійних компетентностей здобувачів освіти.

Проєктні технології передбачають організацію навчання через активну, самостійну та колективну діяльність здобувачів освіти, спрямовану на вирішення проблемних завдань і створення практично значущого результату. Вони ґрунтуються на інтеграції знань з різних дисциплін, дослідницькому підході та рефлексії отриманих результатів. Саме ці характеристики створюють умови для розвитку критичного мислення, оскільки вимагають аналізу інформації, порівняння альтернатив, аргументації власної позиції та оцінювання результатів діяльності. Критичне мислення формується в процесі активної пізнавальної діяльності, що передбачає постановку проблеми, пошук шляхів її розв'язання, аналіз отриманих даних і формулювання висновків. Проєктні технології забезпечують таку діяльність, оскільки кожен етап проєкту – від визначення проблеми до презентації результатів – вимагає від здобувачів освіти осмислених і аргументованих рішень.

Як зазначають науковці А. В. Дем'янюк та І. І. Білоус, сучасні освітні технології в умовах розвитку інформаційного суспільства орієнтовані на

формування здатності працювати з великими обсягами інформації, критично її оцінювати та застосовувати в практичній діяльності [3]. Проектні технології, за висновками авторів, сприяють переходу від репродуктивного навчання до діяльнісного, що є необхідною умовою розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

До основних переваг проектних технологій у розвитку критичного мислення належать:

- активізація пізнавальної діяльності та підвищення навчальної мотивації;
- формування навичок аналізу, синтезу, оцінювання інформації;
- розвиток комунікативних умінь і вміння аргументувати власну позицію;
- наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності.

Як бачимо, застосування проектних технологій у закладах професійної освіти дозволяє створити освітнє середовище, у якому здобувачі освіти виступають активними суб'єктами навчання, відповідальними за власний результат. Водночас ефективність проектних технологій значною мірою залежить від рівня методичної підготовки педагогів, матеріально-технічного забезпечення та готовності здобувачів освіти до самостійної діяльності. Недостатній педагогічний супровід або формальний підхід до організації проектів можуть знизити їхній потенціал щодо розвитку критичного мислення. Тому важливою умовою є поетапне впровадження проектних технологій та системна підтримка педагогів.

Таким чином, проектні технології є ефективним інструментом розвитку критичного мислення здобувачів освіти в закладах професійної освіти. Вони відповідають вимогам чинного законодавства України, сприяють реалізації компетентнісного підходу та забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Подальше вдосконалення освітнього процесу вимагає системного впровадження проектних технологій як важливого чинника формування конкурентоспроможного та мислячого фахівця.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>
2. Закон України «Про професійну освіту». Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
3. Дем'янюк А., Білоус І. Сучасні освітні технології в умовах розвитку інформаційного суспільства. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 54. С. 9–12.

Андрій Федорович,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
Науковий керівник – Ірина Паласевич,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОВНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Сучасний вчитель є не лише транслятором знань. Вимоги до його професіоналізму постійно зростають, охоплюючи глибоке знання свого предмета, різнобічний світогляд та здатність інтегрувати навчальний матеріал у соціокультурний контекст; володіння ефективними освітніми методиками та технологіями; розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів та ін. Усі ці теоретичні уявлення та практичні вміння реалізуються через комунікацію. Тому увага до формування мовно-комунікативної компетентності у студентів педагогічних закладів вищої освіти постійно зростає.

Як відомо, майбутні вчителі вивчають фахові, методичні дисципліни та проходять практичну підготовку. Теоретичні знання є фундаментом для удосконалення вмінь та навичок, розуміння принципів ефективної комунікації, набуття досвіду спілкування. З іншого боку, значущим є практичне оволодіння можливостями взаємодії, котре реалізується через використання слів, мовлення, обговорення, пряме спілкування, візуалізацію і т.п. Йдеться про операційну (інтерактивну) сторону освітньої діяльності у ЗВО, що передбачає здатність самостійно вести бесіду, монолог, презентувати доповідь, а також співпрацювати та узгоджувати дії в команді, обговорювати хід справ, чітко формулювати цілі, аргументувати думки та погляди.

Для досягнення високих результатів і готовності до професійного (педагогічного) та міжособистісного спілкування студенти мають навчитися дотримуватися таких принципів комунікації: активності (ініціативність та замученість); відвертості (чесність та відкритість); персоніфікації висловлювань (акцент на власних почуттях і думках, а не на оцінці співрозмовника); акцентуванні на мові почуттів (здатність ідентифікувати емоційний стан іншого); конфіденційності (дотримання етичних норм і збереження особистої інформації) тощо. Це дасть змогу їм бути ефективними, успішними та конкурентоздатними [3].

Традиційно формами навчання студентів є лекційні, практичні (семінарські), лабораторні, індивідуальні заняття, практикуми, консультації тощо. На них викладачі пропонують різні методи та способи опрацювання матеріалу. Їхній професіоналізм проявляється у стилі та методиці подання інформації, викладенні основних теоретичних концепцій і закономірностей,

практичній орієнтації та поєднанні провідних педагогічних ідей з реальними освітніми ситуаціями.

Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів значно посилюється через використання на лекційних заняттях інтерактивних методів. Викладач робить акцент на динамічному діалозі з аудиторією, стимулює студентів до комунікації, пропонує дискусію, провокації, запитання, загадки, анекдоти, повідомляє цікаві факти, реальні приклади тощо. Це спонукає до мисленнєвої активності, формулювання чітких усних відповідей, бажання вступати в обговорення, аргументувати власну позицію. Лекція тоді стає комунікативним простором для засвоєння теорії та практичного відпрацювання вмінь вести бесіду, слухати опонента, взаємодіяти. До прикладу, проблемна лекція є ефективним педагогічним інструментом, що переводить студента з позиції споживача інформації у позицію дослідника та активного комунікатора. Саме тут він думає, вчиться захищати власну позицію, співпрацювати, що важливо для комунікативної компетентності [2, с.39].

Невід'ємним елементом навчання в університеті є практичне (семінарське) заняття, яке відрізняється активністю і самостійністю здобувачів освіти, виявленням їхніх комунікативних здібностей. За способом і характером проведення їх поділяють на: вступні, оглядові, пошукові, індивідуальні, групові, проектні тощо. Тут є більше можливостей для спілкування та взаємодії, тому використовується широкий спектр інтерактивних методів: обговорення проблем, дискусії, інтерв'ю, кейс-методи, ділові та імітаційні ігри, моделювання ситуацій. Так створюються умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності. Студенти «занурюються» в освітні ситуації, вчать діяти в умовах, які потребують комунікативної реакції, тренуючи навички спонтанного говоріння, чіткості формулювань та логічної побудови мовлення. Обговорення, аналіз розвиває здатність об'єктивно оцінювати інформацію, ідеї та думки, а також розуміти їхній контекст. Це є основою для ведення змістовної та обґрунтованої розмови. У студентів удосконалюються критичне мислення та вміння аргументовано висловлюватися.

Інтерактивні методи навчання комунікації доречно застосувати й на лабораторних заняттях (моделювання, рольові ігри, дослідження, «Акваріум» тощо). На них виключається домінування учасників взаємодії, передбачається рівноправна групова робота, що сприяє взаємодії в команді, де кожен має право голосу. Студенти вчать поважати думку іншого, засвоюють правила толерантності, конструктивної критики, рівноправного діалогу, демократичного гуманістичного стилю спілкування [1, с. 24].

Вважаємо, що особлива роль повинна відводиться педагогічній грі та моделюванню освітніх ситуацій для формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Гра дає змогу студентам проживати та аналізувати конкретні обставини, які можуть виникнути у взаємодії з учнями, батьками та колегами. Вони вчать «вирішувати» освітні ситуації, розігрують ролі, перевтілюються, вправляються у вербальній та невербальній комунікації. Завдяки ігровим та модельованим ситуаціям відбувається активне обговорення,

діалог та полілог, співставлення думок. Здобувачі набувають досвіду застосування професійних комунікативних здібностей, навичок дотримання культури спілкування.

Для забезпечення ефективності навчання та підтримки невимушеної комунікації на заняттях активно використовується проблемність, яка підтримується системою запитань викладача, використанням відеозаписів фрагментів занять/педагогічних ситуацій для обговорення та аналізу.

Отож, мовно-комунікативна компетентність майбутнього вчителя формується не лише через теорію, але й через активне використання знань у реальних ситуаціях взаємодії (практику). На заняттях, що насичені інтерактивними методами, студенти мають можливість набути цінного мовленнєвого досвіду, без якого неможливе успішне входження в майбутню професію вчителя.

Доцільними та ефективними вважаються методи, які безпосередньо стимулюють усне спілкування та інтерактивну діяльність. Зокрема, педагогічна гра та моделювання ситуацій дають змогу студентам реально комунікувати, формувати навички етичної взаємодії та критичного аналізу комунікативної поведінки.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.

2. Симоненко Т. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси : Брама, 2006. 330 с.

3. Яцюк Ю. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах диверсифікації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 2. С. 131–134. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/29/part_2/28.pdf

Anatoliy Sydorchuk,
Doctor of Economic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor S.I.Yuriy Department of Finance,
West Ukrainian National University

FINANCIAL LITERACY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION

Digital transformation is a systemic process that encompasses all areas of society and involves profound changes driven by digital technologies. Key aspects include the digitization of the economy, e-government, the transformation of social life and the labor market, the formation of a data ecosystem, cybersecurity, and ethical challenges [1, p. 94]. Therefore, the digital transformation of professional education in Ukraine is a prerequisite for ensuring the competitiveness of graduates in the labor market and their adaptation to the technical and technological changes taking place in the financial system. The digitization of professional education opens up new opportunities for access to modern knowledge, professional skills, and career development for its students. This improves the quality of education and ensures Ukraine's integration into the European and global humanitarian and financial space.

However, digital transformation, by changing the technologies used to employ financial instruments or expanding the range of such instruments, only forms the technical basis for financial decision-making, but does not replace the financial decisions themselves. Household financial decisions continue to be based on their financial literacy as «a combination of financial awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviours necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial well-being» [2] a complex of knowledge, abilities, skills, attitudes, and behaviors necessary for making informed financial decisions and achieving personal well-being.

The inclusion of financial literacy classes will make the digital transformation of vocational education in Ukraine more aligned with European standards. This increases the chances of graduates of Ukrainian vocational education institutions finding work in EU countries, where there is high demand for qualified specialists with digital skills in the field of financial literacy. The creation of coordinated training programs for professions that meet European standards will enable those undergoing vocational education to successfully find work and, if necessary, confirm and improve their qualifications and professional skills [3].

Digital transformation of professional education promotes the development of digital skills in financial literacy, which are important for the career and personal development of future professionals. Skills in using modern financial instruments with digital software management, working with data arrays, creating digital financial content, and complying with digital security rules are particularly in demand. Possessing the relevant financial literacy skills enables professional education graduates to integrate effectively into modern society and be prepared for future challenges. The digitization of vocational education opens up opportunities for the development of innovative educational programs in financial literacy. Accordingly, professional education should be focused on developing skills in the field of digital

financial information technologies, robotics, automation, data analysis, artificial intelligence, etc., in order to ensure the professional training of personnel for the modern labor market.

At the same time, the digitization of professional education poses certain challenges that need to be addressed. In Ukraine, digital transformation requires significant resources, which are limited during wartime. As a result of the resource shortage, infrastructure problems have become more acute. In particular, insufficient access to high-speed internet, especially in areas affected by hostilities, and the lack of electricity are significant obstacles to the introduction of digital financial tools in vocational training. In many cases, the lack of computer equipment among students and teachers in professional education institutions makes digital learning impossible. Solving these problems is particularly relevant in a situation where online learning is the only way to continue education.

References

1. Ничкало Н., Лук'янова Л., Овчарук О. Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії. *Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society* : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. К.: ТОВ «Юрка Любченка». 2024. С. 74-98.

2. Recommendation of the Council on Financial Literacy. OECD. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>

3. Геєнко М., Рибіна Л., Гузенко Т. Фінансова грамотність та професійний розвиток: ключові компоненти стратегії розвитку кадрового та інтелектуального потенціалу закладами вищої освіти. *Економіка та суспільство*. 2023. № 47. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-96>

Ірина Цідило,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри архітектури та дизайну,
Західноукраїнський національний університет
Христина Цідило,
здобувач магістерського рівня освіти
за спеціальністю А4 Середня освіта (А4.09 Інформатика),
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ГРАФІЧНОМУ ДИЗАЙНІ

Сучасний етап розвитку технологій характеризується інтенсивним проникненням генеративного штучного інтелекту (GenAI) у креативні індустрії, зокрема в сферу графічного дизайну. Це явище не лише технологічна інновація, але й парадигмальний зсув, що трансформує самі основи професійної діяльності, освітньої підготовки та культурної репрезентації. Інструменти на основі глибокого навчання, такі як DALL·E, Midjourney, Stable Diffusion та Adobe Firefly, виходять за межі автоматизації рутинних операцій, стаючи активними учасниками творчого процесу [2;11]. Вони відкривають безпрецедентні можливості для швидкої візуалізації концепцій, генерації варіантів дизайну, персоналізації контенту та моделювання емоційного впливу на аудиторію. Однак ця інтеграція супроводжується комплексом викликів, що охоплюють педагогічні стратегії, етичну відповідальність, психологію творчості та питання автентичності [6; 7].

Теоретичне осмислення застосування GenAI у дизайні структурується навколо чотирьох ключових дослідницьких парадигм, запропонованих Лі Хуей та співавторами [5]. Перша, AIDAG (Automation and AI-Driven Design Generation), зосереджена на автоматичній генерації елементів дизайну – макетів, візерунків, кольорових палітр. Друга, AGDIP (AI-Aided Graphic Design and Image Processing), описує роль ШІ як помічника у технічній обробці та покращенні якості зображень. Третя парадигма, AACDP (Artificial Intelligence in Art and Creative Design Processes), визначає ШІ як каталізатор власне художньої творчості та інновацій. Нарешті, AVERM (AI-Driven Visual Attention and Emotional Response Modeling) акцентує увагу на здатності алгоритмів прогнозувати та формувати увагу та емоційну реакцію глядача. Ця багатовимірنا класифікація підкреслює, що GenAI виконує подвійну функцію: він є одночасно інструментом підвищення ефективності та фасилітатором глибшого художньо-комунікаційного дослідження.

На практиці інтеграція GenAI виявляє потужну синергію з людиноцентричним підходом дизайн-мислення. Інструменти штучного інтелекту дозволяють ітеративно прискорювати цикл "генерація ідеї – прототипування – тестування", де дизайнер зберігає роль стратега та куратора, а алгоритм бере на себе рутинну генерацію варіантів і кількісний аналіз даних [8]. Як показують дослідження, така співпраця за моделлю "людина-в-циклі"

(Human-in-the-Loop) не лише підвищує продуктивність, але й розширює простір для творчого експерименту [10]. Проте цей процес суттєво змінює професійну ідентичність дизайнера, трансформуючи її від виконавця технічних завдань до менеджера творчого процесу та інтерпретатора результатів машинного навчання.

Емпіричні дані підтверджують високий трансформаційний потенціал GenAI у різних галузях дизайну. У мультимодальних проєктах соціальної реклами інструменти типу Adobe Firefly виступають каталізатором на етапах брейншторму та доопрацювання, хоча й вимагають критичного переосмислення та доробки з боку студента [4]. У дизайні обкладинок наукових журналів комбінація LLM (DeepSeek) для генерації ключових слів, Midjourney для створення ескізів та Stable Diffusion для стилізації, разом із методами багатокритеріальної оцінки (VIKOR), формує новий ефективний робочий процес [3]. У сфері брендингу та реклами AIGC-технології забезпечують швидке створення персоналізованих креативів, адаптацію контенту до локальних культурних контекстів та глибокий аналіз емоційного резонансу [2].

Інтеграція GenAI в освітній процес підготовки дизайнерів-графіків виявляє суттєві виклики, пов'язані з технологічно-педагогічним розривом. Низький рівень AI-грамотності серед викладачів, відсутність системних методик оцінювання AI-генерованих робіт студентів, а також етична невизначеність щодо авторства утруднюють ефективне впровадження [7]. Теорія дифузії інновацій Роджерса вказує, що ключовими факторами прийняття є сприйнята відносна перевага та сумісність технології з існуючими педагогічними практиками. Емпіричні дослідження, такі як робота Ахмеда Альсвей [1], демонструють, що студенти, які використовують AI-інструменти, показують статистично значуще покращення як утилітарних (оптимізація процесу), так і гедоністичних (задоволення, мотивація) показників. Оптимальною методологічною основою виступає ресурсно-орієнтоване навчання (RBL), яке забезпечує структурований доступ до різноманітних AI-інструментів та акцентує на розвитку критичного мислення для їх оцінки та гібридної інтеграції [9].

Таким чином, генеративний штучний інтелект сьогодні являє собою не просто набір інструментів, а фактор глибокої трансформації графічного дизайну як професії, освітньої дисципліни та культурної практики. Його подальший розвиток та інтеграція вимагатимуть комплексного підходу, що поєднує технологічні інновації зі збереженням антропоцентричної основи творчості, розвиток нових педагогічних моделей та формування чітких етичних рамок. Майбутнє дизайну лежить не у протиставленні людини та машини, а в побудові синергійної екосистеми, де GenAI виступає потужним продовженням творчого інтелекту дизайнера, а критичне мислення, культурна чутливість та етична відповідальність залишаються виключною прерогативою людини.

Список використаних джерел

1. Alsswey A. Examining students' perspectives on the use of artificial intelligence tools in higher education: A case study on AI tools of graphic design. *Acta*

Psychologica. 2025. Vol. 258. P. 105190. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105190>.

2. Chen T., Pang B., Ma C., Shao W. Exploration of Brand Visual Communication Innovation Design Method Based on AIGC Technology. *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 247, No. C. P. 519–528. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.PROCS.2024.10.062>.

3. Gao Z., Li Z. A study on international scientific journal cover design driven by generative artificial intelligence. *Displays*. 2025. Vol. 90. P. 103141. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.DISPLA.2025.103141>.

4. Jiang J. When generative artificial intelligence meets multimodal composition: Rethinking the composition process through an AI-assisted design project. *Computers and Composition*. 2024. Vol. 74. P. 102883. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102883>.

5. Li H., Xue T., Zhang A., Luo X., Kong L., Huang G. The application and impact of artificial intelligence technology in graphic design: A critical interpretive synthesis. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, No. 21. P. e40037. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40037>.

6. Messer U. Co-creating art with generative artificial intelligence. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. 2024. Vol. 2, No. 1. P. 100056. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.CHBAH.2024.100056>.

7. Panday-Shukla P. Exploring generative artificial intelligence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 165. P. 105088. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105088>.

8. Sreenivasan A., Suresh M. Design thinking and artificial intelligence: A systematic literature review. *International Journal of Innovation Studies*. 2024. Vol. 8, No. 3. P. 297–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2024.05.001>.

9. Vitchynkina K. Using generative networks in the creative process of future graphic designers through resource-based learning (based on examples from higher education institutions in China). *Education and Science of Today: Intersectoral Issues and Development of Sciences*. 2024, October 18. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-18.10.2024.075> (дата звернення: 17.03.2025).

10. Yan L., Chuprina N. Perception and resonance in generative AI picture book design. *Theory and Practice of Design*. 2024. No. 34. P. 488–497. DOI: <https://doi.org/10.32782/2415-8151.2024.34.53>.

11. Zhao Y. The synergistic effect of artificial intelligence technology in the evolution of visual communication of new media art. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, No. 18. P. e38008. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2024.E38008>.

Володимир Чайка,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Світлана Коваль,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів ім. С.І.Юрія,
Західноукраїнський національний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Втілення положень «Національної стратегії розвитку фінансової грамотності» у вітчизняну професійну освіту є одним із ключових напрямів модернізації української освітньої системи, що покликана забезпечити формування компетентного та стійкого до економічних викликів населення. Професійна освіта, яка традиційно спрямована на здобуття професійних кваліфікацій [1], має відповідати потребам ринку праці й вимогам суспільства, де вміння управляти особистими фінансами, користуватися цифровими фінансовими продуктами, оцінювати ризики та приймати раціональні економічні рішення стають важливою складовою життєвої успішності. «Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року» [2] визначає цілі та механізми, які дозволяють інтегрувати фінансову освіту в різні освітні рівні, включно з професійно-технічною освітою, підкреслюючи необхідність забезпечення доступності та якості фінансових знань для всіх категорій населення.

Фінансова грамотність є комплексною життєвою компетентністю, що формується в умовах динамічних соціально-економічних змін. Особливо гостро ця потреба проявляється в контексті повномасштабної війни, яка спричинила зростання фінансової вразливості населення, погіршення матеріального становища, втрату заощаджень та необхідність у швидкій адаптації до кризових обставин. Відповідно до вищезгаданої стратегії, фінансова грамотність є інструментом забезпечення особистої стійкості, здатності протистояти фінансовим шокам і відновлювати добробут [2]. Професійна освіта, яка охоплює значну частину молоді віком 18–24 роки, стає одним із найефективніших середовищ для формування цих навичок, тим більше, що саме молоді люди є однією з найменш фінансово грамотних груп населення, що підтверджується результатами досліджень «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні USAID» [3].

Інтеграція «Національної стратегії розвитку фінансової грамотності до 2030 року» [2] у професійну освіту передбачає включення фінансових знань до загальної освітньої підготовки, а також у зміст професійно орієнтованих дисциплін, що дозволяє пов'язати економічні поняття з реальними виробничими та життєвими ситуаціями. Такий підхід сприяє не лише обізнаності студентів, а

й розвитку здатності застосовувати знання у конкретних ситуаціях: при розрахунку витрат і доходів, аналізі фінансових пропозицій, плануванні власного бюджету, розумінні кредитних та страхових продуктів, оцінюванні інвестиційних рішень. Також, у Стратегії наголошується на необхідності поєднання теорії з практикою, коли набуття знань базується на реальних прикладах, тренінгах та інших інтерактивних формах, які можна застосовувати в професійній освіті.

Використання онлайн-банкінгу, електронних платежів, цифрових платформ, сервісів захисту персональних даних та інструментів фінансового планування стає невід'ємною частиною формування сучасної фінансової компетентності та вимагає системного включення навчання цифровим фінансовим інструментам у підготовку здобувачів професійної освіти.

Окрема увага в Стратегії приділяється ролі педагогів у розвитку фінансової грамотності. Успішність інтеграції стратегічних положень у професійну освіту безпосередньо залежить від рівня підготовленості викладачів, доступу до сучасних методичних матеріалів і можливості підвищення кваліфікації. Це передбачає створення навчальних ресурсів, використання онлайн-платформ, таких як «Гаразд» і «Талан», організацію тренінгів та співпрацю з фінансовими установами. У Західноукраїнському національному університеті здійснюється підготовка здобувачів магістерського ступеня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Фінансова грамотність» спеціалізації «Цифрові технології», яка спрямована на підготовку «висококваліфікованих соціально-відповідальних фахівців професійної освіти з високим комунікативним рівнем, здатних на основі наукового пошуку і творчої самореалізації та у межах набутих компетентностей ідентифікувати й вирішувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми, пов'язані з підвищенням рівня фінансової грамотності, на основі інноваційних освітніх методик професійно викладати фінансову грамотність у закладах освіти України, що дасть їм змогу бути активно залученими до національного освітньо-професійного і наукового простору» [4]. Професійна освіта отримує можливість вибудувати цілісну систему підготовки викладачів, що забезпечить сталість і якість впровадження фінансових компетентностей в освітній процес.

Очікувані результати інтеграції Стратегії у професійну освіту виходять за межі власне освітніх цілей і охоплюють економічну та соціальну сфери. Студенти, які володіють фінансовими навичками, краще адаптуються до ринку праці, здатні ефективно управляти власними ресурсами, обирати оптимальні фінансові продукти, розвивати підприємницькі ініціативи, уникати боргових пасток і шахрайства. Таке підвищення фінансової компетентності сприяє загальному зростанню фінансової інклюзії, зміцненню довіри до фінансових установ і формуванню відповідальної економічної поведінки. У ширшому контексті це створює передумови для зміцнення економічної стійкості суспільства, підтримки розвитку малого бізнесу, посилення добробуту громад та виконання державних стратегічних пріоритетів [5].

Таким чином, інтеграція положень Національної стратегії розвитку фінансової грамотності в сучасні моделі професійної освіти є важливим кроком у напрямі підготовки фахівців, здатних діяти в умовах складного та мінливого економічного середовища. Реалізація цього процесу вимагає оновлення змісту освітніх компонент, розвитку педагогічного потенціалу, впровадження цифрових інструментів та забезпечення практикоорієнтованості навчання. Таким чином, професійна освіта стає середовищем формування ключових навичок, необхідних для особистої та професійної фінансової стійкості, що відповідає стратегічним інтересам держави та суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Про професійну освіту: Закон України № 4574-IX від 21.08.2025 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text>
2. Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року затв. рішенням Правління Національного банку України від 12 квітня 2024 року № 119-рш. URL : https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/NBU_Strategy-Financial-Literacy.pdf?v=7.
3. USAID (2021) Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні / Проект USAID «Трансформація фінансового сектору». URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4.
4. Освітньо-професійна програма «Фінансова грамотність». URL : https://www.wunu.edu.ua/opp/2025_OPP/magister/ffo/A5_Finansova_hramotnist_mag_2025.pdf
5. Коваль С. Л., Мельничук Ю. Д. Фінансова грамотність домогосподарств України: сучасний стан та перспективи підвищення *Світ фінансів*. 2024. № 3. С. 40–52. URL: <http://sf.wunu.edu.ua/index.php/sf/article/view/1717>

Олександр Шашкевич,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів ім. С.І. Юрія,
Західноукраїнський національний університет

ЦИФРОВА ЕВОЛЮЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: ВІД ГЕЙМІФІКАЦІЇ ДО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Сучасна глобальна економіка переживає тектонічні зрушення, зумовлені безпрецедентною швидкістю цифровізації. Фінансовий сектор, який традиційно був консервативним стовпом стабільності, перетворився на динамічну екосистему. У цьому контексті поняття фінансової грамотності та професійної освіти зазнає докорінної трансформації. Класичні методи викладання фінансової грамотності («лекція-конспект») більше не працюють ефективно. Сучасна реальність вимагає переходу до адаптивних, інтерактивних та глибоко персоналізованих освітніх парадигм, що базуються на конвергенції гейміфікації, симуляційного навчання та штучного інтелекту (ШІ).

Попри повсюдну цифровізацію, світ стикається з парадоксом: доступ до фінансових інструментів зростає, проте здатність ефективно та безпечно ними користуватися відстає. Звіт Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) щодо результатів PISA малює тривожну картину. Хоча понад дві третини з сучасних 15-річних підлітків є активними користувачами фінансових продуктів: 60% мають банківські рахунки, а близько 90% здійснювали онлайн-покупки протягом останнього року – їхня фундаментальна фінансова грамотність залишається низькою [1].

Цей розрив між використанням технологій та розумінням їхніх принципів створює значні ризики. Молоді люди, занурені в цифрове середовище, стають легкою мішенню для фінансового шахрайства та маніпуляцій.

Класична академічна освіта та традиційні корпоративні тренінги часто виявляються безсилими перед викликами сучасності. Дослідження 2019 року виявило феномен «ілюзії компетентності»: 40% осіб, які оцінювали себе як фінансово грамотних, не змогли відповісти на базові питання щодо інфляції, диверсифікації ризиків та складних відсотків. Це свідчить про те, що суб'єктивне сприйняття власної обізнаності часто не корелює з реальними знаннями.

Традиційні методи навчання, що базуються на запам'ятовуванні фактів, не здатні підготувати фахівців до роботи в умовах невизначеності та високого психологічного тиску. Сучасний фінансовий професіонал повинен володіти не лише теоретичними знаннями, а й розвиненими когнітивними навичками, емоційною стійкістю та здатністю до швидкої адаптації. Саме тому індустрія все активніше звертається до технологій, які дозволяють моделювати реальність, – від серйозних ігор до нейромережевих симуляторів.

Історичний шлях цифровізації фінансової освіти можна розділити на кілька ключових етапів, кожен з яких додавав новий рівень інтерактивності та аналітичної глибини:

Етап 1: Доступність (Web 1.0): перенесення підручників та лекцій у цифровий формат. Це вирішило проблему доступу до інформації, але не змінило педагогічну модель.

Етап 2: Гейміфікація (Web 2.0): впровадження механік залучення для підвищення мотивації та утримання уваги користувачів.

Етап 3: Імерсивність: створення складних симуляційних середовищ (віртуальні торгові зали, симулятори управління банками), що дозволяють набувати досвід через практику у безпечному середовищі.

Етап 4: Адаптивність та предиктивність (AI & GenAI): використання машинного навчання та великих мовних моделей для створення персоналізованих освітніх траєкторій, інтелектуальних тьюторів та систем динамічного регулювання складності.

Ми не повинні забороняти студентам використовувати ChatGPT чи інші моделі. Навпаки, ми маємо інтегрувати їх у програму «Фінансова грамотність».

Як це працює на практиці? Замість того, щоб змушувати студента вручну рахувати складний відсоток (що він навряд чи робитиме після випуску), ми вчимо його використовувати ШІ як фінансового радника:

«Проаналізуй умови цього кредитного договору і знайди приховані ризики».

«Склади план накопичення 50 тисяч гривень для старту власної справи (наприклад, СТО чи перукарні) при зарплаті X гривень».

ШІ вчить студентів головному – ставити правильні запитання. Це зміщує акцент з рутинних розрахунків на критичне мислення та прийняття рішень.

Цифрова еволюція фінансової грамотності пройшла шлях від перенесення паперових підручників на екрани до створення складних, живих екосистем, керованих штучним інтелектом. Цей шлях не був лінійним; він характеризувався конвергенцією різних технологій – гейміфікації, симуляцій та аналітики даних – кожна з яких додавала новий вимір до розуміння того, як люди вчать керувати фінансами.

Гейміфікація вирішила проблему мотивації, перетворивши нудні фінансові концепції на захоплюючі виклики. Симуляційне навчання надало необхідний контекст і безпечне середовище для помилок, дозволяючи майбутнім професіоналам відчувати вагу відповідальності без ризику реального банкрутства. Штучний інтелект став «цементом», що скріпив ці елементи, забезпечивши масштабну персоналізацію, яка раніше була можливою лише при індивідуальному репетиторстві.

Проте, ми стоїмо на порозі нових викликів. Етичне використання ШІ, захист приватності та боротьба з алгоритмічною упередженістю стануть визначальними факторами успіху в найближче десятиліття. Організації, які зможуть побудувати прозорі, справедливі та ефективні освітні системи, отримають не просто кваліфікований персонал, а справжню стратегічну перевагу – людський капітал, здатний адаптуватися до будь-яких змін у світі автономних фінансів.

Список використаних джерел

1. Carmine Di Noia. Empowering young people in the digital financial age: The role of financial literacy. URL: <https://www.oecd.org/en/blogs/2025/03/the-role-of-financial-literacy.html> (Дата звернення 06.12.2025 р.)

Olena Petrushka,
Ph.D. in Economics,
Associate Professor of Department of Finance named after S.I. Yuriy,
West Ukrainian National University

THE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN VOCATIONAL EDUCATION

Modern education is a complex form of social practice, its place and role at this historical stage are exceptional and unique. Today, education is an important means and can be the only social institution through which the basic values and goals of society's development are transmitted and implemented. In conditions of radical changes in ideological beliefs, social concepts, and ideals, it is education that allows us to adapt to new forms of life, support the process of reproducing social experience, and consolidate new political realities and new development guidelines in public consciousness and practice. Therefore, the search for innovation in education should begin with the creation of a fundamental scientific concept and a change in the paradigm of education [1, p. 297-299]. The introduction of innovations into the learning process, according to general opinion, should be based on modern philosophical foundations of the educational process that meet the requirements of the time.

One of the components of conceptual approaches to the educational process is the standardization of education. The standard clearly defines the essence of the requirements for future specialists. Graduates must be competitive in the future labour market; otherwise, they will not be in demand. Future specialists must possess the skills of self-education and self-improvement; otherwise, they will not fit into the system of scientific and technological progress. Competitiveness presupposes the ability to compete. And this is what professional games teach. Self-education and self-improvement presuppose the active personal participation of the student in the learning process. This is also facilitated by active learning methods.

With the transition to market relations, the most important indicators of an educational institution's graduate's value are their competitiveness in the labour market and the life cycle of the profession they have mastered. However, education does not end at graduation. Specialists must continue to develop their professional skills, and teaching methods must meet these requirements.

The general classification of the achievement of these goals can be presented as follows:

- acquisition of a profession within the educational standard, for which a certificate (diploma, certification) is issued;
- attaining an educational level within the framework of the educational institution's status as defined by the law on education (primary, secondary, higher);
- acquiring knowledge, skills, and abilities that enable self-improvement for the purpose of successfully competing in the labour market.

The latter is becoming increasingly important. In this regard, the general approach to teaching methods is also changing. Thus, the purpose of active methods is

"to teach how to learn a profession." Socrates is credited with the aphorism: "Nothing is more important than educating yourself and your loved ones" [2, p. 218-220].

Education is the dominant industry worldwide. It reaches almost 40% of the population, and universal progress depends on its effectiveness. Can this process be optimized? Optimization of the educational process is understood as a targeted selection by teachers of the best option for constructing this process, which ensures the highest possible effectiveness in solving the problems of educating and developing students within the allotted time" [3, p. 487]. The criterion for optimal learning can be the assimilation of the greatest amount of educational information per unit of time.

Innovative processes that combine the creation, development, and application of pedagogical innovations can significantly accelerate the processes of updating the education system as a whole.

References

1. Kharchenko, S. Ya. Innovations in pedagogical education in the context of current challenges. [Monograph]. 2019. Kyiv: Talkom, 343p.

2. Palamarchuk, V. F. Innovative processes in pedagogy: fundamentals of pedagogical innovation. 2005. Kyiv: Education of Ukraine, 320p.

3. Koval N.O. Modern approaches to the development of a continuous *system of training workers in the context of economic modernization*. *Economy and Society*. 2018. No. 17. P. 485-489.

Раїса Шулигіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАУКОВО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Сучасна система дошкільної освіти потребує фахівців, здатних до самостійного наукового пошуку, критичного мислення та творчого застосування знань. Самостійна науково-пошукова діяльність здобувачів дошкільної освіти виступає важливим чинником формування їхнього професійного зростання, автономії та готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Вона сприяє розвитку дослідницької культури, креативного мислення, формуванню ціннісних орієнтацій та інтеграції міждисциплінарних знань [1; 2].

Відтак, можна стверджувати, що організація самостійної діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі ґрунтується на принципах активності, інтеграції знань, рефлексивності та ціннісно-орієнтованого навчання. За Безпосередньо моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця є одним із способів вирішення інноваційних завдань у викладанні академічних дисциплін студентам вищих закладів освіти, а використання методів ситуаційного моделювання в освітньому процесі вищої освіти є актуальним і необхідним питанням сьогодення [4, с. 2]. Як зазначають дослідники, інноваційні технології у підготовці вихователів дозволяють поєднувати академічну чіткість із творчою свободою, що є необхідною умовою сучасної освіти [2].

Розглянемо більш детально інноваційний інструментарій (підходи, технології, методи тощо), який сприяє вирішенню нагальних освітніх питань.

Проектно-дослідницький підхід розкривається через виконання студентами міні-досліджень, спрямованих на вирішення актуальних проблем дошкільної освіти, що формує навички планування, аналізу та презентації результатів. Він спрямований на формування у майбутніх фахівців дослідницької компетентності, що відповідає реальним викликам дошкільної освіти. Очікувані результати включають здатність формулювати проблему, висувати дослідницькі запитання, передбачення, обирати адекватні методи збору даних, аналізувати результати та презентувати висновки [1]. Одночасно розвивають навички планування, аналітичну культуру й академічну комунікацію, інтегруючи педагогіку, психологію та цифрові технології [2].

Використання **методу кейсів** передбачає здійснення аналізу конкретних педагогічних ситуацій з пошуком інноваційних рішень з метою розвинути у студентів здатність аналізувати реальні педагогічні ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати інноваційні рішення, генерувати їх та впроваджувати в освітній процес закладів дошкільної освіти. Логіка методу полягає у взаємопов'язаній послідовності від проблемної ситуації до

багатоваріантних пояснень, далі – до зваженого вибору дій та рефлексії наслідків і етичних аспектів [1; 2]. Очікувані результати: критичне мислення, робота з невизначеністю, командна взаємодія, аргументована комунікація, адаптація рішень під контекст конкретної групи або дитини, етичні дії, впевненість та прийняття обґрунтованих рішень у складних умовах.

Інтерактивні технології – використання онлайн-платформ, електронних бібліотек, симуляторів педагогічних процесів тощо. Інтерактивні технології створюють повний цикл підготовки майбутніх вихователів: від доступу до якісних знань – через симуляційні тренування рішень до впровадження змін у практику та їх доказового оцінювання. Вони підтримують культуру рефлексії, етичності й командної взаємодії, підвищуючи готовність студентів до роботи в складних, динамічних умовах дошкільної освіти [1; 2]. Наводимо окремі приклади можливих інтерактивних завдань для студентів:

- вибір *стратегії регуляції емоцій* («гілкування») – отримання миттєвого фідбеку (зворотного зв'язку) та план впровадження у групі;
- *e-бібліотечний челлендж*: за 60 хв. – знайти 5 якісних джерел, оформити цитати за ДСТУ, коротко синтезувати доказову базу [2];
- *рольова зустріч з родиною* (відео): підготовка комунікаційного плану, проведення онлайн-діалогу, самоаналіз за рубрикою емпатії та ясності [1];
- *аналітика участі*: інтерпретація дашбордів LMS (Learning Management System), план підтримки студентів «у зоні ризику». Ці платформи підвищують ефективність навчання, дозволяючи студентам швидше засвоювати матеріал і краще готуватися до своєї професії [3].

Рефлексивні практики – ведення «щоденників дослідника», створення портфоліо, що відображає індивідуальну траєкторію розвитку особистості. Такі практики мають на меті перетворити досвід у знання: студент усвідомлює власні дії, закономірності, коригує підходи та фіксує власний прогрес. Очікувані результати виражаються у підвищенні самосвідомості, розвитку критичного мислення, здатності аргументовано обґрунтовувати педагогічні рішення та формування доказового портфоліо для працевлаштування.

Щоденник дослідника має бути практичним – спрямованим на дію та мати орієнтовану структуру запису: дата і контекст (коротко); опис події або експерименту (факти); спостереження та дані (що спостерігали, вимірювали, фіксували); інтерпретація (що це може означати); наступні кроки (корекції, припущення тощо); рефлексія емоцій і ролі (відчуття, дії). Такий формат широко застосовується у щоденниках педагогічної практики і рекомендований для планування діяльності та систематизації досвіду майбутнього фахівця.

Портфоліо як доказовий артефакт демонструє компетентності, а не лише активність. Ключові елементи: цілі компетентностей, вибрані артефакти з короткими аналітичними коментарями, рубрики оцінювання, відгуки, коментарі, план розвитку. Електронні портфоліо дозволяють інтегрувати мультимедіа, метадані та хронологію змін, що робить їх зручними для супервізії та атестації.

Оцінювання рефлексії та інтеграції в освітній процес має бути формувальними і критеріально орієнтованими: глибина аналізу, зв'язок з

теорією, практична застосовність висновків і план дій. Має сенс поєднувати індивідуальні консультації з груповим обміном досвідом, використовуючи щоденники та портфоліо як основу для супервізії та наставництва. Для впровадження в практику дії, можна встановити регулярність записів (мінімум раз на тиждень); навчити структурувати записи через шаблони і підказки; інтегрувати портфоліо у модулі оцінювання та практикуми; забезпечити етичні правила (толерантність в контактах, анонімізація матеріалів тощо); проводити супервізійні сесії для обговорення рефлексій і планування наступних кроків.

Інтеграція цифрових інструментів – застосування баз даних, мультимедійних ресурсів для організації пошуку та обробки інформації.

Цифрові інструменти перетворюють традиційну підготовку фахівців дошкільної галузі на динамічний, доказово орієнтований процес: вони полегшують пошук літератури, організацію колективної роботи, збирання емпіричних даних і візуалізацію результатів. Практичне впровадження вимагає системного підходу до вибору сервісів, навчання користувачів і безпеку даних.

Наукові бази даних і електронні бібліотеки дають доступ до рецензованих статей, методичних матеріалів і монографій; навчити студентів критично оцінювати джерела та користуватися менеджерами бібліографії (збереження метаданих, формування списків за DSTU).

Мультимедійні ресурси і симулятори дозволяють робити відео-аналіз занять, створювати інтерактивні сценарії, симуляції педагогічних ситуацій, завдяки яким можна відпрацьовувати рішення в безпечному середовищі й фіксувати траєкторії рішень для подальшого аналізу. За допомогою *баз даних практики і аналітичних дашбордів* зберігаються результати спостережень, опитувань, портфоліо; здійснення аналітики допомагає виявляти тренди, «сигнали ризику» та ефективність педагогічної діяльності.

Наведемо приклад **практичних робочих сценаріїв**, які є дієвим в організації самостійної науково-пошукової діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі: 1) *Літературний огляд + e-портфоліо*, коли студент формує бібліографічну добірку в електронній бібліотеці, зберігає артефакти в портфоліо й пов'язує їх з компетентностями; викладач дає формувальний фідбек у LMS; 2) *Симуляція – міні-дослідження*: студенти збирають дані (чек-листи, відео-фото-матеріали), аналізують (таблиці, діаграми) і презентують результати як мультимедійну доповідь; 3) *Колаборативні кейси*: групи студентів працюють зі спільними матеріалами, фактами, документами, ведуть журнал спостережень, використовують відео-зв'язок та зберігають підсумки в загальній базі кейсів.

Ефективність використання інноваційних підходів, технологій і методів організації самостійної науково-пошукової діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі забезпечується низкою **педагогічних умов** таких як: мотиваційна підтримка студентів через практично значущі завдання; наставництво викладача як фасилітатора, що спрямовує, але не домінує у процесі пошуку необхідної навчальної (наукової) інформації; оцінювання процесу, а не лише результату, з урахуванням креативності та самостійності; створення

інформаційно-цифрового середовища, що забезпечує доступ до актуальних наукових ресурсів [2; 3].

Отже, інноваційні підходи до організації самостійної науково-пошукової діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі сприяють формуванню дослідницької компетентності, розвитку критичного мислення та готовності до професійної діяльності в мінливих умовах сьогодення. Перспективним напрямом для більш глибокого вивчення є використання ситуаційного моделювання у підготовці фахівців дошкільної освіти, що відповідає сучасним викликам освіти [4].

Список використаних джерел

1. Олексієнко В. В., Кошель В. М., Юрченко Н. В. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності : посібник. Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, 2019. 156 с.

2. Інноваційні практики наукової освіти : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 11-16 грудня 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1014 с.

3. Як LMS підтримує педагогічну освіту: сучасні рішення для майбутніх вчителів. URL: <https://7sky.ua/blog/how-lms-supports-pedagogical-education-modern-solutions-for-future-teachers/>

4. Shulyhina, R., Danylchenko, O., Osadcha, M., Tumanova, Y., Boiarchuk, A., & Ahiliar Tukler, V. (2025). Metodología de modelación situacional en el proceso educativo de la educación superior. *Revista Conrado*, 21(105), e4440. Recuperado a partir de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4440/4110>

Валентина Шиманська,
аспірантка II курсу кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
Оксана Писарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

РОЛЬ ТЬЮТОРА У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ

Сьогодні у світовому освітньому просторі, незалежно від рівня освітньої системи, триває активний пошук ефективних підходів до підвищення якості навчання дітей, підлітків і студентської молоді. Така тенденція зумовлена результатами сучасних досліджень, що акцентують на динамічних змінах у потребах здобувачів освіти та вимогах ринку праці, що зростають. Сукупність цих чинників визначає потребу в розробленні інноваційних моделей освіти й виховання, здатних забезпечити індивідуалізацію навчання та компенсувати обмеження традиційної масової школи. У цьому контексті тьюторський підхід та діяльність тьютора набуває особливої цінності та наукового визнання [7].

На відміну від традиційних педагогічних ролей, діяльність тьютора не зводиться до контролю чи передавання знань. Його функції значно ширші: вони охоплюють підтримку особистісного розвитку здобувача освіти, допомогу в усвідомленні власних потреб і можливостей, а також у побудові індивідуальної освітньої траєкторії, що відповідає реальним цілям здобувача освіти.

Тьюторський підхід (супровід) – це різновид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на створення спеціальних умов засвоєння здобувачем освіти сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і формування у нього ціннісних ставлень до дійсності, спроможності до саморегуляції поведінки [1, с. 89].

Проблематиці тьюторингу присвячено низку сучасних українських педагогічних досліджень. Зокрема, різні аспекти цього феномену аналізують М. Альохін, А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцька, К. Осадча, Д. Ситник та Т. Швець. Зростання наукової зацікавленості та поступове утвердження тьюторства в освітній практиці зумовлено усвідомленням унікальності кожного здобувача освіти та необхідністю підтримки її особистісного потенціалу, який розкривається лише за умов індивідуального супроводу.

Сутність тьюторингу проявляється у систематичній індивідуальній взаємодії між тьютором і здобувачем освіти, під час якої вони спільно опрацьовують завдання особистісного й освітнього розвитку. Така форма супроводу забезпечує те, чого не може гарантувати традиційна школа: зосередженість на конкретному здобувачу освіти, адаптацію освітнього маршруту (індивідуальної освітньої траєкторії) до його потреб, умов та індивідуальної динаміки. Крім того, тьюторинг вирізняється здатністю створювати сприятливі умови для виявлення та поступового зміцнення природних здібностей і сильних сторін дитини [8].

У Законі України «Про освіту» [5] визначено, що кожен здобувач освіти повинен мати індивідуальну освітню траєкторію, тобто на персональний маршрут розвитку, що забезпечує реалізацію його здібностей і потенціалу. Поняття індивідуальної освітньої траєкторії передбачає не лише вибір навчальних модулів чи темпів опанування матеріалу. Йдеться про цілісну систему освітніх рішень, у якій поєднуються академічні інтереси, особистісні схильності, сильні сторони та довгострокові плани здобувача освіти. Саме тьютор виступає посередником між формальною структурою освітнього процесу та індивідуальними запитами здобувача освіти, допомагає уникнути хаотичності у виборі навчального маршруту. У цьому сенсі робота тьютора часто наближається до консультування, але з важливим акцентом на розвиток самостійності та рефлексії учня.

Актуальність тьюторського підходу в Україні набула особливої ваги в умовах повномасштабної війни, яка спричинила значні освітні втрати. Практичні результати діяльності низки громадських ініціатив, зокрема ГО «Навчай для України», що реалізуються за підтримки міжнародних партнерів, — демонструють ефективність тьюторського супроводу у подоланні освітніх втрат. Дослідження діяльності ГО «Навчай для України» свідчать, що робота тьютора сприяє не лише індивідуальному просуванню здобувачів освіти відповідно до їхньої особистої освітньої траєкторії, а й забезпечує важливу психологічну та соціоемоційну підтримку учасникам освітнього процесу [6, с. 200].

Варто зауважити, що ефективність супроводу багато в чому залежить від здатності тьютора вибудувати довірливу комунікацію. Здобувач освіти здатний усвідомлювати та формулювати власні потреби лише тоді, коли він відчуває, що його рішення не оцінюють і не нав'язують готових варіантів. Тьютор аналізуючи освітні запити й труднощі, допомагає вибудувати реалістичну траєкторію, у якій узгоджено короткострокові цілі та довгострокову стратегію. Часто саме в процесі таких розмов здобувач освіти уперше формулює те, чого прагне насправді.

Тьюторський супровід може здійснюватися у форматі індивідуальної роботи або в межах малих груп, що передбачає партнерські суб'єкт-суб'єктні відносини між тьютором і здобувачем освіти. Основою такої взаємодії виступає принцип персоналізації: здобувач освіти не пасивний учасник освітнього процесу, а активний творець власної освітньої траєкторії, який формує та реалізує її за підтримки фахівця [2, с. 6].

Не менш важливою є аналітична робота, яку виконує тьютор. Наставник відстежує динаміку освітнього поступу здобувача освіти, виявляє «прогалини у знаннях», пропонує специфічні інструменти саморегуляції та планування. Завдяки цьому освітня траєкторія не залишається статичною, а коригується відповідно до змін у потребах, інтересах чи зовнішніх умовах. Гнучкість та здатність до своєчасного аналізу — ті якості, що роблять тьютора справжнім партнером здобувача освіти, а не просто консультантом. У широкому розумінні тьютор — це наставник і професіонал освітньої сфери, який працює на основі принципів індивідуалізації та персоналізації, допомагаючи здобувачеві освіти

вибудувати власний шлях особистісного та інтелектуального розвитку [4, с. 60].

Підсумовуючи, можемо зробити висновок, що роль тьютора у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії полягає у поєднанні трьох основних аспектів: підтримки рефлексивності здобувача освіти, методичного супроводу процесу планування та аналізу освітніх результатів. В умовах швидких соціальних і технологічних змін тьюторський супровід надає здобувачам освіти можливість отримувати персоналізовану підтримку під час навчального процесу. Індивідуальний підхід до кожного учня або студента допомагає враховувати їхні особистісні особливості, навчальні потреби та темпи засвоєння матеріалу, що, своєю чергою, сприяє глибшому і якіснішому опануванню знань. Крім цього, тьютор формує у здобувачів ключові компетентності, зокрема самостійність, емоційний інтелект, критичне та креативне мислення, здатність ефективно розв'язувати проблемні завдання. Сьогодні роль тьютора важко переоцінити, адже тьюторський супровід стає одним із ключових елементів сучасної освітньої системи, спрямованим на індивідуалізацію навчання та підвищення його ефективності.

Список використаних джерел

1. Альохін М. М. Тьюторський супровід соціального розвитку учнів початкової ланки приватної школи як інноваційна соціально-педагогічна технологія: Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського = Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 2 (131). С. 87-94.

2. Дем'яненко Н. М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11–12. С. 5–11.

3. Іващенко М.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тью-тора : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.

4. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2016. № 1 (16). С. 52–60.

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

6. Швець Т. Е. Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагогів як тьюторів. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2023. № 17. С. 200–206. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.25>

7. Швець Т. Е. Тьюторинг як чинник розвитку потенціалу учня та вчителя: Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції : матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції, м. Суми, 18 червня 2022 р. Суми : Сумський державний університет, 2022. С. 206-210

8. Religa I. Przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów, Instytut technologii Eksploatacji. PIB, Radom, 2011. 29 s.

Iryna Bilous,

PhD in Economics, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

INNOVATIVE EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN VOCATIONAL EDUCATION: INDIVIDUAL AND GROUP LEARNING PROJECTS

In the context of rapid technological change, war-related disruptions and labour-market volatility, vocational education is under strong pressure to become more flexible, competence-oriented and student-centred. Recent studies on vocational education in Ukraine emphasise that challenges such as COVID-19, martial law, digitalisation and changing employment patterns require new models of organising the educational process and closer alignment with real professional tasks [1]. Thus, innovative educational trajectories based on individual and group learning projects are increasingly seen as a promising response rather than an optional add-on.

The concept of an individual educational trajectory is now understood as a personalised pathway that combines mandatory and elective modules, different learning formats and diverse assessment strategies. Research on individual trajectories stresses that they should be supported by clear digital tools, transparent rules for choosing electives and systematic academic guidance [2; 3; 4]. At the same time, bibliometric analyses of project-based learning (PBL) in vocational education show that project work is one of the most effective ways to translate career goals into concrete learning experiences and to reduce the gap between training and real professional practice [3; 6]. As we can see, there is a growing convergence between the discourse on individual trajectories and the discourse on project-based learning.

In our opinion, individual learning projects can be regarded as the core mechanism for operationalising innovative trajectories in vocational programmes. When a learner selects or co-designs a project linked to a specific professional context – safety in construction, digital marketing, tourism services or educational technologies – the project becomes a structuring element around which electives, internships and micro-credentials are organised. Studies on project-based training for future builders, for example, demonstrate that projects aimed at mastering safe working practices significantly increase responsibility, procedural knowledge and risk awareness among students [7]. Similarly, research on innovative learning technologies highlights that project formats create conditions for integrating digital tools, interactive methods and authentic tasks in a coherent way rather than as fragmented innovations [8].

At the same time, group learning projects provide a space for simulating real professional teams and for developing transversal skills that are explicitly demanded by employers. International studies indicate that project-based blended learning models in vocational education improve independent learning, digital literacy, creativity and teamwork [3; 6]. In Ukrainian and European educational practice, project teams often model roles similar to those in real professional environments (project coordinator, specialist responsible for the technical/content part, a member in charge of quality and documentation, and a student responsible for communication with the “client” or

stakeholders). This helps learners experience the main stages of the project cycle – from planning and task distribution to implementation, presentation and reflection.

Game-based and simulation-based projects further enrich these trajectories. The historical training game model developed by Pasichnyk and co-authors illustrates how mathematical and information components can be integrated into a serious game that reproduces complex historical and professional situations [9]. Such models can be adapted for vocational fields (logistics, engineering, service industries) to provide safe environments for practising decision-making. More broadly, research on innovative teaching technologies underlines that interactive and game-based tools, when embedded into project formats, support motivation, reflection and the formation of soft skills alongside hard technical competencies [8]. Thus, projects can embody not only cognitive but also emotional and ethical dimensions of professional growth.

An important precondition for implementing innovative trajectories through projects is the management of the educational process at institutional level. Studies on distance education in emergency and crisis conditions argue that vocational institutions must redesign timetables, assessment procedures and communication channels to support flexible, often hybrid or fully online learning [10]. On this basis, project-based modules can be organised in such a way that part of the work is carried out asynchronously (data collection, digital design, reflective journaling), while key collaboration and feedback moments are synchronised. In our opinion, effective management means not only adding project tasks to syllabi, but also ensuring that institutional regulations, digital platforms and quality assurance procedures explicitly support individual and group projects as core elements of educational trajectories.

Another strategic dimension concerns the integration of innovative technologies and academic integrity within project-based trajectories. Ukrainian research on innovative teaching technologies stresses that modern educational technologies should be introduced as part of a broader culture of quality and responsibility, not merely as technical tools [8; 10]. This is particularly important for vocational education, where project outcomes may involve real clients, external partners or high-risk professional contexts. Therefore, assessment of individual and group projects should include not only competence-based criteria but also indicators of ethical behaviour, originality of solutions and responsible use of digital resources.

Thus, innovative educational trajectories in vocational education emerge at the intersection of three key lines: personalisation of learning paths, systematic use of individual and group projects, and institutional capacity to manage these processes under challenging conditions. Individual projects allow learners to construct their own professional profile, while group projects situate them in realistic collaborative environments; together they transform the curriculum from a static list of disciplines into a dynamic system of experiences. As we can see, project-based approaches, strengthened by game-based and digital technologies, offer a powerful framework for aligning vocational education with the needs of the labour market and with the principles of lifelong learning. Therefore, in our view, the task for the coming years is to move from sporadic project practices to fully fledged project-centred models of innovative educational trajectories across vocational institutions.

References

1. Kovalchuk, V., Maslich, S., Tkachenko, N., Shevchuk, S., Shchypyska, T. (2022). Vocational education in the context of modern problems and challenges. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(8), 329–339. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n8p329>
2. Yaremko, S. A. (2024). Automation of building an individual educational trajectory based on modern information technologies. *Scientific Bulletin of the National Mining University*, 3, 20–29. <https://doi.org/10.33271/nvngu/2024-3/191>
3. Ibrahim, A. (2025). Identifying Gaps and Contributions of Project-Based Learning in Vocational Education and STEM Fields: A Comprehensive Bibliometric Analysis. *Journal of Scientometric Research*, 14(1), 86–98. <https://doi.org/10.5530/jscires.20250763>
4. Mazur, I., Hasiuk, N., Drohomyretska, M., Popovych, I., & Radchuk, V. (2023). Discussion on individual educational trajectory as an integral component of continuous professional development. *Advanced Education*, 11(23), 144–156. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.295529>
5. Buinytska O., Varchenko-Trotsenko L., Smirnova V., Tiutiunyk A., Hrytseliak B., & Matasar Y. (2024). Introduction of an individual educational trajectory in a higher education institution through the implementation of a catalog of elective disciplines. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (55), 7–24. <https://doi.org/10.14308/ite000776>
6. Tan, L. (2025). Project-based blended learning for vocational education. *Cogent Education*, 12(1), 2498092. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2498092> Taylor & Francis Online
7. Kulalaieva, N. (2018). The project education as a condition of gaining of the experience of safe working by the future builders. *Professional Pedagogics*, 12, 69–77. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2016.12.69-77>.
8. Bilous, I. I., Demianyk, A. V., & Krychkivska, O. V. (2022). Innovatsiini tekhnolohii navchannia v konteksti rozvytku suchasnoi osvity [Innovative learning technologies in the context of modern education development]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 1(349, Part 1), 136–146. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-136-146](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-136-146)
9. Pasichnyk, R., Duma, L., Melnyk, A., Pushkar, B., Bilous, I., & Monko, R. (2022). Historical training game model with mathematical and information aspects. In *2022 12th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT)* (pp. 84–88). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ACIT54803.2022.9913141>
10. Krychkivska, O., Bilous, I., & Demyanyuk, A. (2022). Distance education in emergency conditions and crisis situations. *Perspectives and Innovations in Science*, 8(13), 99–108. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-99-108](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-99-108)

Liu Li Jun,

2st year of master's degree student in 011 Educational, pedagogical sciences,
educational professional program «Management of educational institutions»,

West Ukrainian National University

Scientific supervisor – Iryna Bilous,

PhD in Economics, Associate Professor of the

Department of Educology and Pedagogy,

West Ukrainian National University

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCAL MUSIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING: THEORETICAL CONNOTATIONS, CORE CHARACTERISTICS AND THEORETICAL FOUNDATIONS

In the context of rapid educational digitalization and deepening reforms, the teaching profession is undergoing significant role transformation. Teachers are increasingly expected to act not only as transmitters of knowledge but also as facilitators of learners' development, innovators of educational methods, and practitioners of lifelong learning, which is explicitly emphasized in contemporary global policy and analytical reports [4, p. 15-22; 9, p. 76-82]. For vocal music teachers, this shift entails the need to preserve the value of classical vocal traditions (academic singing, bel canto, work with breath and resonance) while adapting to contemporary styles and diverse educational demands (pop, jazz, musical theatre), as well as to the different age-related and physiological characteristics of learners. The expansion of digital tools – online platforms, voice recording and analysis software, and blended lesson formats – further intensifies the requirement for teachers' technological literacy and integrated professional knowledge for teaching with technology [9]. As a result, the model of “one-time” pre-service training is increasingly insufficient, and the boundaries between pre-service preparation and in-service development should be open and interconnected within a lifelong learning logic [11; 1, p. 59-71]. The purpose of this abstract is to concisely outline the concept of teacher professional development within the logic of lifelong learning, identify its core characteristics and theoretical foundations, and demonstrate their significance for the modernization of vocal pedagogy.

Lifelong learning-oriented teacher professional development is understood as a continuous, systematic, and predominantly self-directed process of professional growth across a teacher's career, aimed at updating educational beliefs, deepening professional knowledge, improving pedagogical skills, and strengthening professional ethics in response to the changing needs of learners and sociocultural challenges [1, p. 59-71]. In the temporal dimension, this process spans the entire career cycle – from pre-service preparation and the induction/adaptation stage to the consolidation of an individual teaching style and a mature phase characterized by mentoring, expertise, and innovation in school music education [7]. In the motivational dimension, it integrates external incentives (educational policy, evaluation systems, professional development requirements, and standards of career advancement) with internal drivers (professional calling, pursuit of pedagogical mastery, and responsibility for learners' artistic and

psychological well-being) [10, p. 67-75; 3]. In the content dimension, it emphasizes holistic competence development: specialized knowledge in vocal physiology, music theory, and repertoire analysis; methods of voice formation, articulation, and intonation accuracy; skills for designing individualized learning trajectories; as well as interdisciplinary competences – educational technology application, research literacy, case development, and psychological-pedagogical support (including work with performance anxiety and motivation for public appearances) [1, p. 59-71; 2, p. 13-19]. In the formal dimension, it combines self-directed learning, collegial learning in professional communities, and structured professional training, festival schools, and master classes, ensuring a direct link between learning content and classroom and extracurricular practice [6; 2, p. 13-19].

Lifelong learning-oriented professional development of vocal music teachers displays four interrelated characteristics. First, continuity and sustainability: teachers regularly update techniques, repertoire, and methods through cycles of reflection, experimentation, and improvement [8], while high-quality education systems increasingly emphasize sustained professional learning opportunities aligned with evolving expectations for teacher competence [4, p. 15-22; 9, p. 76-82]. Second, initiative and autonomy: teachers act as active agents of their own growth, diagnosing learning needs based on practice and independently selecting content and learning formats; when such choice is available, engagement and professional ownership increase [8, p. 67-75; 10]. Third, practicality and applicability: learning must be connected to real classroom contexts and performance preparation, including the use of digital voice assessment tools, strategies for working with diverse timbres and ranges, and methods of psychological-pedagogical support during preparation for public performance [6; 2, p. 13-19]. Fourth, diversity and openness: the development of ICT and the globalization of music culture broaden both the content and forms of professional learning – combining face-to-face and online formats as well as formal and non-formal learning [4, p. 15-22; 9, p. 76-82].

The theoretical foundation of lifelong learning-oriented teacher professional development comprises four complementary perspectives:

1) Malcolm Knowles' andragogy emphasizes adult learners' self-direction, reliance on experience, and problem-oriented learning; therefore, professional programs for vocal music teachers should be designed around real educational challenges and provide freedom in choosing thematic modules [10].

2) Paul Lengrand's lifelong education theory conceptualizes education as a continuous process integrating formal, non-formal, and informal learning and highlights openness and adaptability of educational trajectories [11]. Applied to vocal pedagogy, it supports the idea of a coherent learning continuum across career stages.

3) Stage models of teacher professional development demonstrate that learning needs change depending on experience and professional roles; thus, support systems should be sensitive to career phases and avoid universal "one-package-for-all" solutions [4; 7].

4) The TPACK perspective underscores the need for an integrated understanding of content, pedagogy and technology; for vocal music teachers, this implies purposeful

development of digital and methodological expertise for using recording, analysis and online instructional tools in ways that enhance artistic and educational outcomes [9].

Teacher professional development and lifelong learning practices form a mutually reinforcing relationship. Continuous learning helps update pedagogical beliefs, modernize professional knowledge and methods, cultivate research and reflective culture, and reduce risks of professional burnout [3; 5]. Conversely, professional standards, career goals, and desired specializations (e.g., children's vocal education, adolescent voice work, preparation for academic or pop competitions) provide lifelong learning with clear structure and practical relevance, decreasing the risk of "learning for the sake of learning" [1, p. 59-71; 2, p. 13-19]. Ultimately, this supports sustainable growth trajectories for vocal music teachers and enhances the quality of music education by promoting learners' vocal potential and artistic culture [6]. Future directions include empirical studies of lifelong learning practices among vocal music teachers in different regions and the development of digital professional learning environments that integrate resources of formal, non-formal, and informal education.

References

1. Avalos, B. (2023). Teacher Professional Development: Revisiting Critical Issues. *In Advances in Research on Teaching* (Vol. 43), 59–71. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>
2. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
3. Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
4. Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
5. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
6. Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500.
7. Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Record*, 91(1), 31–57.
8. Ji, H. (2021). Characteristics and Support Strategies of Teachers' Lifelong Learning in the New Development Stage. *Adult Education*, (7), 67–72.
9. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). URL: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1 /general/article1.cfm>.
10. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Revised ed.). Chicago: Follett.
11. Lengrand, P. (1970). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO.

12. Livitska, N., & Rudynskyi, v. (2021). Interpersonal attraction through the prism of vocational pedagogic communication. *Humanitarian studies: History and Pedagogy*, (2), 86-93. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/46147>
13. Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2025). *Adult Learning: Linking Theory and Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
14. OECD. (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills*. Paris: OECD Publishing.
15. UNESCO. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO Publishing.

Liao Rongrong,

2nd year of master's degree student in
011 Educational, Pedagogical Sciences, educational-professional
program «Management of educational institutions»,
West Ukrainian National University

Nataliia Livitska,

PhD in Philological Science,
senior lecturer of the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENT ENGAGEMENT AND MOTIVATION

In the contemporary digital age, traditional teaching methods frequently encounter difficulties in sustaining the interest of students. Gamification, defined as the application of game design elements in non-game contexts, has been identified as a promising solution to this issue, by rendering learning interactive and enjoyable. The core objective of this study is to examine the impact of integrating gamification on student engagement and motivation across diverse educational settings.

Gamification as a pedagogical tool that employs game mechanics and rewards, has been demonstrated to motivate users (students) to complete educational tasks [1,2,3]. Given that stable interest and motivation are the driving forces behind effective learning, it is advisable to consider some aspects of the successful implementation of this pedagogical tool. We believe that one of the most important aspects of this issue, along with the concept of an «attractive teacher» [4], is establishing clear and consistent rules for educational games (at least within a single course). This is due to the fact that mastering new rules or clarifying existing ones requires additional time, desire, and effort on the part of the learner. Furthermore, the intricacy of educational content is expected to adhere to the established principles of the Sagan's paradigm, namely «achievement-reward-transition to a next level» [1, p. 16]. Furthermore, in order to apply gamification in an educational environment, programmes are required that are not onerous and are straightforward for students to utilise. It is imperative to acknowledge that the efficacy of gamification is contingent upon the provision of high-quality educational content. Gamification in education is defined as an approach to enhancing motivation and engagement among students by incorporating game design principles into the learning environment [2]. The primary objective of this strategy is to motivate students to engage in learning, utilise an effective set of digital tools, and establish conducive conditions for socialisation, among other goals.

It is imperative to acknowledge the significance of high-quality feedback as a crucial element in the effective implementation of gamification strategies. It is the provision of feedback that allows the player (the learner) to feel confident and to understand what stage or level they are at. The primary benefit of employing a gamified tool in this context is that it facilitates the immediate provision of results following the conclusion of the game (i.e. the assessment).

It is also worth highlighting critical aspects that need to be considered to ensure

sustainable implementation. Potential risks, including the over-rationalisation effect, reward saturation and fairness issues, underscore the need for balanced strategies that prioritise intrinsic motivation and inclusivity.

The integration of gamification in education represents a paradigm shift from passive to active learning. By grounding strategies in theoretical rigour, empirical evidence, and contextual adaptability, educators can harness gamification to foster engagement, motivation, and deeper learning. However, such a transformation demands a collaborative effort among policymakers, designers, educators, and learners to ensure inclusivity, sustainability, and alignment with educational goals. Comparative studies of hybrid models that combine gamification with pedagogical methods such as project-based learning also appear to be a promising avenue for creating holistic motivational ecosystems.

Therefore, we strongly believe that effective gamification in education requires an individual approach to development, multimodal inclusivity, and contextual flexibility. By aligning mechanisms with age groups and learning styles, adapting strategies to diverse environments, and empowering teachers through training and the use of new technologies, educators can create engaging, equitable, and scalable gamified educational experiences.

As the field of gamification continues to develop, its most significant potential lies not in replacing traditional pedagogical approaches but in complementing them, thereby creating a dynamic ecosystem in which play and learning can coexist to empower the next generation of learners.

References

1. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* № 100 (2022). С. 12-18 URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>
2. Dicheva, D., Dichev, C., & et al. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *Int. J Educ Technol High Educ* 14 (9). – 2017. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
3. Hanus, M. D., & Fox, J. The impact of narrative-driven gamification on knowledge retention in STEM subjects. *Journal of Educational Technology*. 2022. – 15(3), P. 45-62.
4. Livitska , N., & Rudynskyi, V. Interpersonal attraction through the prism of vocational pedagogic communication. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*. – 2021 (2), P. 86-93. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/53>

Xu Pengfei,

Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
West Ukrainian National University

Antonina Demianiuk,

PhD in Economics, Associate Professor of the
Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University

THE ROLE OF DIGITAL TOOLS IN ENHANCING LEARNING OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION

The irreversible integration of digital tools into higher education has become a defining transformation of modern academia, accelerated by the COVID-19 pandemic that exposed both the adaptability and inequities of digital learning systems [2]. This research undertakes a systematic, critical analysis of the complex relationship between digital tool integration and learning outcomes, addressing the polarized discourse between techno-optimism and socio-technical critique.

Grounded in constructivist, social constructivist, and connectivist learning theories, the study employs integrative frameworks including Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK), Community of Inquiry (CoI), affordance theory, and technology acceptance models to contextualise tool use within pedagogical practice [3]. A functional typology categorises digital tools into four interconnected types: content delivery/management tools (e.g., LMS, lecture capture systems), communication/collaboration tools (e.g., Zoom, Google Workspace), interactive/experiential tools (e.g., simulations, VR/AR, adaptive learning platforms), and assessment/analytics tools (e.g., formative feedback software, learning analytics dashboards).

Empirical synthesis reveals that strategically integrated digital tools can positively influence cognitive outcomes (e.g., long-term knowledge retention via retrieval practice, higher-order thinking through blended learning), behavioural outcomes (e.g., collaborative skill development, data-informed engagement), and affective outcomes (e.g., motivation, sense of belonging) when aligned with specific learning objectives. Major meta-analyses of blended learning models consistently find that well-designed hybrids can produce modestly stronger academic achievement outcomes compared to purely traditional face-to-face instruction [1]. However, the persistent “no significant difference” phenomenon underscores that technology amplifies rather than replaces effective pedagogy – poorly designed digital initiatives often replicate offline inequities or increase cognitive load.

Key challenges span macro levels (fragmented institutional strategies, digital equity gaps encompassing access, skills, and participatory opportunities) to meso-micro levels (faculty workload burdens, misaligned reward structures, uneven student digital literacy). Strategic enablers include visionary leadership with equitable infrastructure investment, pedagogically grounded professional development, evidence-informed design frameworks (Backward Design, UDL, SAMR), and systematic cultivation of critical digital fluency for both educators and students.

The research concludes that digital tools' transformative potential is conditional on pedagogical intentionality, institutional support, and unwavering commitment to equity. Rather than technological sophistication alone, the quality of the educational ecosystem – people, policies, relationships, and values – determines whether digital tools enhance learning outcomes in sustainable, inclusive ways.

References

1. Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122.
2. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
3. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Олена Василевич,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Західноукраїнський національний університет
Науковий керівник – Оксана Писарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології і педагогіки,
Західноукраїнський національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні суспільні трансформації, що відбуваються в Україні, зумовлюють зростання уваги до проблеми розвитку соціальної активності молоді як стратегічного ресурсу сталого розвитку держави. У цьому контексті особливого значення набуває феномен лідерства, який розглядається не лише як індивідуальна характеристика особистості, а як соціально зумовлений процес впливу, взаємодії та відповідальності за спільні результати. Заклади вищої освіти виступають важливим соціокультурним простором, у межах якого формується громадянська позиція, система цінностей та готовність молоді до активної участі в суспільному житті [1; 3]. Саме в університетському середовищі створюються умови для усвідомлення здобувачами вищої освіти власного потенціалу, зокрема лідерського, та можливостей його реалізації в інтересах академічної спільноти й ширшого соціального простору.

У науковому дискурсі поняття «лідерський потенціал» розглядається у тісному зв'язку з категорією потенціалу особистості, що інтерпретується як сукупність внутрішніх можливостей, ресурсів і здібностей, здатних до актуалізації за наявності відповідних умов. Потенціал у філософському та педагогічному розумінні постає як прихований ресурс, який не є статичною характеристикою, а розгортається у процесі діяльності, соціальної взаємодії та самореалізації [2]. Такий підхід дозволяє розглядати розвиток особистості не як лінійне накопичення якостей, а як динамічний процес переходу можливостей у реальні прояви.

Лідерський потенціал здобувачів вищої освіти доцільно трактувати як інтегративну характеристику, що поєднує знання про природу лідерства, систему ціннісних орієнтацій, готовність до відповідальної взаємодії та здатність здійснювати вплив у межах соціальної групи [5]. Його специфіка полягає у тому, що він формується не лише на основі індивідуальних якостей, а й у взаємозв'язку з очікуваннями, нормами та цінностями університетської спільноти. Лідерство в такому контексті постає як соціальна роль, визнана групою, та як процес спільної діяльності, спрямований на досягнення суспільно значущих цілей.

Аналіз теоретичних підходів до розуміння лідерства свідчить про його міждисциплінарний характер. Соціологічні концепції акцентують увагу на взаємозв'язку лідерства з владою, статусом і структурою групи, психологічні — на індивідуальних характеристиках, мотивації та механізмах впливу, а педагогічні — на можливостях цілеспрямованого формування лідерських якостей

у процесі освітньої діяльності [4]. У сучасних дослідженнях дедалі більшого поширення набуває компетентнісний і ціннісний підходи, у межах яких лідерство розглядається як здатність діяти відповідально, орієнтуючись на благо спільноти, а не лише на досягнення особистих цілей [3].

Особливої уваги заслуговує концепція лідерства-служіння, яка розкриває лідерство як форму соціальної відповідальності та морального впливу. У цій парадигмі лідер постає не як домінуюча фігура, а як ініціатор і координатор спільної діяльності, здатний підтримувати розвиток інших, формувати довіру та сприяти згуртованості групи. Для університетського середовища така модель є особливо актуальною, оскільки відповідає гуманістичним засадам освіти та сприяє формуванню соціально зрілих здобувачів вищої освіти, орієнтованих на служіння спільноті.

Розвиток лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти відбувається в контексті діяльності соціальної групи, яка виступає простором соціалізації, взаємодії та самоствердження. Група формує систему норм, ролей і очікувань, у межах яких можливе виникнення лідерських проявів. Визнання групою, довіра та референтність є тими чинниками, що забезпечують реальну можливість реалізації лідерського потенціалу. Таким чином, лідерство не може існувати поза груповою взаємодією, а його ефективність визначається якістю комунікації та співпраці між учасниками спільної діяльності [4; 5].

У педагогічному вимірі розвиток лідерського потенціалу розглядається як цілеспрямований процес, що потребує створення відповідних педагогічних умов. Педагогічні умови у цьому контексті постають як сукупність організованих впливів і обставин університетського середовища, які сприяють актуалізації внутрішніх ресурсів особистості, формуванню мотивації до лідерства та набуттю досвіду відповідальної соціальної взаємодії. Вони забезпечують поєднання навчальної, виховної та соціальної складових освітнього процесу й створюють простір для самореалізації здобувачів вищої освіти.

Важливою умовою розвитку лідерського потенціалу є утвердження цінності лідерства в університетській спільноті як норми соціальної поведінки. Це передбачає формування корпоративної культури, у якій лідерство асоціюється з відповідальністю, служінням і партнерством. Значну роль у цьому процесі відіграє позиція викладачів, кураторів і адміністрації, які через власний приклад, стиль взаємодії та готовність до діалогу створюють модель лідерської поведінки для здобувачів вищої освіти.

Не менш значущою є організація освітнього простору, у якому здобувачі вищої освіти мають можливість брати участь у різних формах діяльності – академічній, громадській, проєктній, волонтерській. Саме у таких видах діяльності відбувається практичне засвоєння лідерських ролей, формуються навички командної взаємодії, відповідального прийняття рішень та рефлексії власного досвіду. Університетське середовище, яке надає простір для ініціативи та підтримує активність молоді, створює передумови для стійкого розвитку лідерського потенціалу.

Особливого значення набуває рефлексивний вимір лідерського розвитку, що забезпечує усвідомлення здобувачами вищої освіти власних сильних і слабких сторін, корекцію поведінки та формування здатності до саморозвитку. Рефлексія дозволяє інтегрувати отриманий досвід, співвідносити особисті цілі з цінностями спільноти та усвідомлювати соціальні наслідки власних дій. Саме через рефлексивне осмислення діяльності лідерський потенціал набуває цілісності та стабільності.

Таким чином, розвиток лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти в університетському середовищі слід розглядати як складний, багатовимірний процес, що ґрунтується на поєднанні особистісних ресурсів і соціально-педагогічних умов. Лідерство у цьому контексті постає як ціннісно зорієнтована взаємодія, спрямована на спільне благо, а університет – як простір, у якому формується покоління соціально активних, відповідальних і здатних до служіння фахівців.

Список використаних джерел

1. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. Збірник наукових праць «Педагогічний процес: теорія і практика», 2015. Випуск 1-2. С.11-17.

2. Волківська Д. А Критерії та показники розвитку лідерського потенціалу студентського активу. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 4. С. 151-155.

3. Гаврилюк М. В. Феномен лідерства в університетській освіті. На матеріалах Англії та Уельсу: навч. посіб. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. 132 с.

4. Грищенко І.М. Теоретико-методологічні засади лідерства. Наукові розвідки з державного та муніципального управління збірник наукових праць. Випуск 1/2015. С. 110-122.

5. Іващенко А. Активізація лідерського потенціалу студентів вищих навчальних закладів у процесі позанавчальної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(2). С. 117-123.

Едуард Маляр,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації і спорту,
Західноукраїнський національний університет

Неля Маляр,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри фізичної реабілітації і спорту,
Західноукраїнський національний університет

Лілія Попович,

студентка групи ФКСм-11

Анжеліка Федорак,

студентка групи ФКС-21

ПСИХОЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ТРЕНЕРА ПІД ЧАС ЗМАГАНЬ: ВИКЛИКИ ТА МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЯЦІЇ

У сучасному спорті вищих досягнень рівень конкуренції досяг межі людських можливостей. У таких умовах професійна компетентність тренера перестає обмежуватися лише знаннями методики фізичної підготовки чи тактичних схем. На перший план виходить психологічна складова, де навантаження на тренера часто перевищує навантаження на самого атлета. Якщо спортсмен фокусується на власному виконанні конкретної вправи чи забігу, то тренер несе солідарну відповідальність за стратегію, підсумковий результат, безпеку, фінансові очікування спонсорів та емоційний стан усієї команди [1, с. 251].

На думку фахівців, змагальна діяльність характеризується високим рівнем невизначеності, публічністю результатів та дефіцитом часу на прийняття критичних рішень. Постійне перебування в стані «емоційного піку» без належних навичок відновлення призводить до професійного вигорання, деформації особистості та зниження якості тренувального процесу. Проблема психологічної стійкості тренера є фундаментом успішності всієї системи «тренер-спортсмен», оскільки саме тренер є «емоційним дзеркалом» та гарантом стабільності для свого вихованця [3, с. 48].

Мета дослідження – виявити ключові стресогенні фактори, що впливають на тренера в передзмагальний та змагальний періоди, а також розробити комплекс практичних рекомендацій щодо профілактики емоційних криз та методів виходу з них у межах підвищення професійної компетентності.

Для досягнення мети було використано наступний інструментарій: теоретичний аналіз наукової літератури з психології спорту, праці та акмеології; системне спостереження за поведінкою тренерів різних кваліфікаційних категорій (від ДЮСШ до національних збірних) під час змагань.

Психоемоційне напруження тренера починає зростати задовго до старту спортсмена. Професійна компетентність полягає в умінні диференціювати ці чинники та вчасно їх нівелювати. Тому ми виділяємо дві основні групи факторів:

- передзмагальні стресори: постійні внутрішні сумніви в адекватності обраних навантажень та правильності побудови макроциклу; необхідність вирішення побутових проблем (транспорт, проживання, акредитації, харчування), що відволікає від основної діяльності; соціальний тиск з боку керівництва федерацій, спонсорів або батьків юних спортсменів, що створює ефект «права на помилку немає»;

- змагальні стресори: раптові травми атлетів, упереджене або помилкове суддівство, різка зміна погодних умов; феномен «психологічного зараження», коли тривога спортсмена передається тренеру, посилюється і повертається до атлета у вигляді невпевнених вказівок; страх втрати професійного авторитету в очах колег, преси та широкої громадськості у разі поразки.

Аналіз професійної літератури дозволив визначити певні рекомендації щодо поведінки тренера під час змагань у ситуаціях, коли тренер відчуває втрату контролю над собою («кризовий стан»), професійна компетентність вимагає застосування методів екстреної регуляції. Адже емоційно нестабільний тренер не здатний на адекватний тактичний аналіз поєдинку, гри та ін. [2, с. 21].

Ряд дослідників пропонують наступні шляхи виходу з кризи під час змагань [1, с. 243; 3, с. 46]:

- переключення уваги з результату («Ми повинні виграти будь-якою ціною») на процес («Що саме зараз, у цю секунду, має зробити спортсмен для покращення позиції?»). Це знижує значущість страху поразки;

- використання діафрагмального дихання (животом) з акцентованим подовженим видихом. Це активує парасимпатичну нервову систему, фізично знижуючи рівень кортизолу та частоту серцевих скорочень.

- дотримання звичних послідовностей дій (певна послідовність розминки, перевірка інвентарю), що створює ілюзію стабільності та контролю над мінливою ситуацією.

Крім того, для підвищення рівня психоемоційної стійкості спортивного тренера необхідно застосовувати профілактичні заходи. Стійкість не є виключно вродженою рисою, як і фізична витривалість, вона піддається тренуванню. Тому профілактика включає [3, с. 46]:

1. Формування «психологічного буфера»: розмежування професійної ідентичності та особистої самооцінки. Компетентний тренер розуміє: поразка спортсмена - це лише робочий момент, аналітичний кейс, а не крах його як особистості.
2. Навички ментального моделювання: попереднє пропрацювання сценаріїв «що, якщо...». Тренер повинен мати готовий алгоритм дій на випадок найгіршого, найкращого та найбільш імовірного варіантів розвитку подій.
3. Регламентований сон навіть у найнапруженіший період змагань та регулярне використання технік прогресивної м'язової релаксації за Джекобсоном для зняття затисків.

Висновки:

1. Психоемоційна стійкість тренера є критичним компонентом його професійної компетентності, що безпосередньо впливає на

- результативність спортсмена. Неконтрольований стрес тренера миттєво транслюється спортсмену, руйнуючи його впевненість.
2. Основними шляхами вирішення проблем емоційної нестабільності є впровадження системного психологічного супроводу не лише для атлетів, а й для всього тренерського складу.
 3. Успішний вихід з кризи в умовах змагань можливий лише за умови усвідомленого володіння техніками саморегуляції та наявності чіткого алгоритму дій у позаштатних ситуаціях.
 4. Профілактика має бути системною: від підвищення рівня психологічної грамотності тренера до створення сприятливого, підтримуючого середовища всередині спортивних клубів та організацій.

Список використаних джерел

1. Воронова В. І. Психологія спорту: Навчальний посібник. Київ: Олімпійська література, 2017. С. 242-258.
2. Маляр Е.І., Маляр Н.С. Професійна майстерність тренера: *методичні рекомендації*. Тернопіль, ЗУНУ. 2023. 36 с.
3. Синєокий О. П. Професійна деформація особистості тренера в умовах змагальної діяльності. Журнал спортивної медицини, 2021. С. 44-49.

Ростислав Сморок,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності,
Західноукраїнський національний університет

Назар Олійник,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності,
Західноукраїнський національний університет

ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС РОЗВИТКУ МЕДИЦИНИ В УКРАЇНІ: ВІД ЛОКАЛЬНИХ ПРАКТИК ДО ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАУКОВИЙ ПРОСТІР

В умовах глобалізації наукового знання та трансформації сучасних систем охорони здоров'я особливого значення набуває вивчення національних моделей розвитку медицини як невід'ємної складової загальносвітового історичного процесу. Історія медицини України є унікальним об'єктом дослідження, оскільки вона формувалася на перетині різних культурних та наукових традицій (центральноєвропейської, східноєвропейської), що зумовило специфіку становлення вітчизняних клінічних шкіл.

Дослідження історії медицини в Україні вимагає комплексного підходу, що включає аналіз діяльності університетських центрів (Львів, Київ, Харків, Одеса) та їх ролі у формуванні наукової еліти Європи. Як зазначає у своїй фундаментальній праці Я. Ганіткевич [1], повернення із забуття імен українських вчених, які зробили вагомий внесок у світову науку, є критично важливим для відновлення історичної справедливості та національної ідентичності.

Особливий інтерес для світової історіографії становить феномен земської медицини як унікальної моделі надання медичної допомоги сільському населенню. О. Ціборовський [2] у своїх дослідженнях переконливо доводить, що організаційні принципи земської медицини, закладені на теренах України в другій половині XIX століття (дільничний принцип, санітарна статистика, профілактична спрямованість), випереджали свій час і мали значний вплив на подальше формування концепцій соціальної гігієни та громадського здоров'я у світі.

Вагомим внеском України у світову науку є розвиток епідеміології та мікробіології. Ф. Ступак [3] акцентує увагу на тому, що діяльність Одеського бактеріологічного інституту демонструє тісну інтеграцію українських вчених у світовий контекст ще наприкінці XIX століття, будучи другою у світі спеціалізованою науково-дослідною установою після Інституту Луї Пастера в Парижі, цей осередок став фундаментом для становлення імунології як окремої дисципліни. Саме тут було не лише успішно адаптовано передові європейські методики антирабічних щеплень, але й розроблено оригінальні стратегії профілактики особливо небезпечних інфекцій (холери, чуми, сибірки). Такий рівень наукової комунікації та експериментальної бази дозволив українським вченим стати співавторами глобальних відкриттів.

Окремим вектором дослідження є роль історії медицини як навчальної дисципліни та світоглядної основи підготовки лікаря. О. В. Шальнова-Козаченко у своїй праці підкреслює [4], що історія медицини виступає сполучною ланкою між природничо-науковими та гуманітарними знаннями. На прикладі викладання в Одеському національному медичному університеті (ОНМедУ) автор доводить, що ця дисципліна не лише формує історичну свідомість, але й розвиває клінічне мислення через аналіз еволюції діагностичних та лікувальних підходів. Важливою тезою є те, що історія медицини має викладатися не як набір хронологічних фактів, а як історія ідей та боротьби наукових поглядів, що дозволяє здобувачам зрозуміти логіку розвитку медичної науки. Цей педагогічний аспект тісно пов'язаний з деонтологічними трансформаціями. Л. Пиріг [5] акцентує увагу на виховній функції дисципліни: вивчення біографій лікарів-гуманістів та їхньої громадянської позиції сприяє формуванню високих морально-етичних якостей у здобувачів освіти, що є необхідною умовою для гуманізації сучасної медицини.

Важливо зазначити, що дослідження історії медицини України є не лише фіксацією хронології подій. Це інструмент для розуміння генезису наукових ідей, збереження інституційної пам'яті та прогнозування розвитку галузі. Інтеграція українського історико-медичного нарративу в міжнародний контекст дозволяє збагатити світову історіографію новими фактами про боротьбу з пандеміями, розвиток хірургії та організацію охорони здоров'я. Історія медицини України є невід'ємним та самобутнім компонентом загальноєвропейської наукової спадщини, який потребує системного переосмислення поза ідеологічними нашаруваннями минулого. Комплексний аналіз засвідчує, що вітчизняні клінічні школи та організаційні моделі, зокрема феномен земської медицини та діяльність бактеріологічних інституцій, розвивалися у тісному діалектичному взаємозв'язку з провідними західними науковими трендами, часто випереджаючи їх у питаннях профілактики, соціальної гігієни та епідеміології. Важливим підсумком є обґрунтування виняткової методологічної ролі історико-медичного знання у системі сучасної вищої освіти, де воно виступає не лише інструментом збереження інституційної пам'яті, але й фундаментальною основою для формування клінічного мислення та високих деонтологічних стандартів майбутнього фахівця. Таким чином, подальша інтеграція здобутків українських вчених у сфері охорони здоров'я у міжнародний історичний дискурс є необхідною умовою для реконструювання об'єктивної та цілісної картини еволюції світової медичної науки.

Список використаних джерел

1. Ганіткевич Я. Історія української медицини в датах та іменах. Львів, 2004. 368 с.
2. Ціборовський О. На варті здоров'я: історія становлення соціальної медицини і охорони громадського здоров'я в Україні. Міністерство охорони здоров'я України. Український інститут стратегічних досліджень. Київ : Факт, 2010. 431 с.

3. Ступак Ф. Я. Історія медицини. Видання 4-е виправлене і доповнене. 2020. 176 с.

4. Шальнова–Козаченко О. В. Історія медицини як наука та предмет викладання у світі, в Україні та в ОНМедУ: вступна лекція з курсу «Історія медицини». *Медична освіта*. 2011. № 1. С. 20–28.

5. Пиріг Л. А. Медицина і українське суспільство. К., 1998. 472 с.

Марія Гаврон,
здобувачка другого(бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
Науковий керівник – Богдана Турко,
доктор філософії, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні та світі акцент робиться на забезпеченні рівних можливостей для всіх дітей, включаючи тих, хто має психофізичні порушення та особливі освітні потреби (ООП). Інклюзивне навчання стає ключовим механізмом для досягнення цієї мети, як це визначено в Конституції України (стаття 53), Конвенції про права дитини, Конвенції про права осіб з інвалідністю та Законі України «Про освіту». Постанови Кабінету Міністрів України регулюють організацію інклюзивного навчання в закладах освіти різних рівнів [7].

Учні з ООП часто стикаються з труднощами в навчанні, особливо на уроках математики, як у початковій, так і в старшій школі. Математика є фундаментальним предметом, що сприяє соціалізації, адаптації в суспільстві, формуванню компетентностей для активного життя, розвитку логічного мислення, пам'яті та вміння вирішувати проблеми. Формування математичної компетентності озброює учнів методами наукового пізнання та логічними прийомами мислення, необхідними для професійної та повсякденної діяльності [5]. Тому створення умов, за яких учні з ООП зможуть активно сприймати матеріал, розуміти його та застосовувати на практиці, є пріоритетом. Вчитель повинен застосовувати методи адаптації на уроках математики, щоб забезпечити засвоєння програми всіма дітьми.

Проблеми інклюзивного навчання в Україні висвітлюються в роботах багатьох учених. Ю. Бондаренко, Т. Бондар, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко та О. Ткаченко розкривають особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, принципи толерантності та методи створення розвивального середовища в загальноосвітніх закладах [4]. Науковці підкреслюють, що кількість дітей, які потребують корекційної допомоги, постійно зростає, тому інклюзія повинна активно розвиватися.

Інклюзивне навчання визначається як процес, де діти з ООП навчаються разом з однолітками в загальноосвітніх закладах. Значну роль відіграють вчитель та асистент, які забезпечують якісну освіту для всіх. Дитина з ООП має порушення психофізичного розвитку та потребує спеціальних умов. В. Сухомлинський наголошував на необхідності ніжного, чуйного виховання таких дітей, щоб вони не відчували своєї обмеженості [5].

Особливості розвитку дітей з ООП вивчали В. Бондар, І. Єременко, Н. Кравець, М. Матвеева, Г. Мерсіянова, С. Миронова та В. Синьов. Вони зазначають інтелектуальні, функціональні, соціоадаптаційні, фізичні та навчальні труднощі, залежні від ступеня порушення [1].

Специфіка вивчення математики дітьми з психофізичними порушеннями описана в працях Л. Дубровської, Т. Гордієнко, В. Дубровського. Для формування математичних понять необхідна опора на чуттєві органи, увагу, пам'ять та мислення, які часто порушені в дітей з ООП [2]. Діти з сенсорними порушеннями (слуху чи зору) мають проблеми зі сприйманням, мовленням, логічним мисленням та орієнтацією.

Сучасна інклюзивна школа навчає дітей з різними здібностями та потребами. Для учнів з психофізичними порушеннями адаптація освітнього процесу є ключовою. Адаптація – це методи, що дозволяють засвоювати той самий обсяг знань, враховуючи особливості сприйняття, уваги, пам'яті та працездатності. Вона включає зміну змісту матеріалу, методів викладання, засобів навчання та режиму роботи.

Методи адаптації роблять уроки математики доступними та цікавими, починаючи з початкової школи та продовжуючи в старшій. Основні підходи: спрощення, структурування та підбір завдань з урахуванням сприйняття. Розділення складних тем на частини, покрокові інструкції, виділення ключових понять кольором. Повторення на початку уроку для закріплення [3].

Враховуючи тип порушення: для дислексії – мінімум тексту, візуалізація; для порушення слуху – письмові інструкції; для зору – аудіо та великий шрифт; для аутизму – картки PECS та додатки. Візуалізація – ключовий метод для сприйняття. Вона перетворює абстрактні поняття на образи, допомагаючи всім учням.

Інклюзивна освіта відкриває рівні можливості для всіх дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, сприяючи повноцінній інтеграції в суспільство. Учні з ООП демонструють здатність засвоювати математичний матеріал на рівні з однокласниками за умови створення сприятливого освітнього середовища. Математика відіграє ключову роль у формуванні логічного мислення, самостійності та соціальної адаптації кожної дитини.

Отже, інклюзивна освіта на уроках математики є не лише можливою, а й необхідною для повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вона утверджує принцип, що кожна дитина здатна навчатися, рости й бути щасливою в спільному освітньому просторі. Діти з ООП, навчаючись разом з однолітками, набувають соціальних навичок, вчаться взаємодіяти та співпрацювати. Інклюзивне середовище виховує толерантність і емпатію в усіх учасників освітнього процесу. Якісне засвоєння математичних знань посилює впевненість у власних силах і знижує рівень тривожності. Кожна дитина з ООП має право на освіту, яка відповідає її потребам і можливостям. Інклюзивна модель освіти є ефективним інструментом для реалізації принципу рівності, закріпленого в законодавстві України та міжнародних документах. Подальший розвиток інклюзивної освіти потребує системної підтримки вчителів, асистентів

і батьків. Успіх залежить від співпраці всіх зацікавлених сторін: педагогів, психологів, адміністрації шкіл і родин. Інклюзія не лише забезпечує доступ до знань, а й формує суспільство, засноване на повазі до різноманітності. Математична освіта в інклюзивному форматі сприяє гармонійному розвитку особистості, незалежно від початкових труднощів. Діти з ООП, отримуючи підтримку, досягають значних академічних і соціальних результатів. Інклюзивне навчання є інвестицією в майбутнє, де кожна людина має шанс на самореалізацію.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Особливості психофізичного розвитку дітей з ООП / В. Бондар. – Київ: Педагогічна думка, 2020. 180 с.
2. Гордієнко Т. Проблеми вивчення математики дітьми з сенсорними порушеннями. *Журнал спеціальної педагогіки*. 2021. № 5(2). С. 45–56.
3. Дубровська Л. Математика в інклюзивній освіті. Харків: Основа, 2021. 210 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: теорія та практика. Київ: А.С.К., 2019. 256 с.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ, 1976. 288 с.
6. Конституція України. Стаття 53 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>. Дата звернення: 29.10.2025.
7. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: 29.10.2025.
8. Конвенція про права дитини URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021. Дата звернення: 29.10.2025.

Максим БОГУШ,
аспірант кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнський національний університет

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

У сучасних умовах реформування освіти особливої ваги набуває формування високого рівня професійної компетентності педагогічних кадрів. Для майбутніх фахівців дошкільної освіти комунікативна компетентність є не лише професійно значущою якістю, а й необхідною умовою успішної взаємодії з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією та соціальним оточенням [2; 4]. Комунікація слугує основою педагогічного процесу, адже через взаємодію вихователь впливає на розвиток особистості дошкільника, створює сприятливе середовище та реалізує виховні, навчальні та соціалізаційні завдання.

Потреба в ефективному формуванні комунікативних умінь зумовлює пошук оптимальних методів і технологій підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Важливо, щоб методичний інструментарій забезпечував опанування теоретичних знань та сприяв формуванню практичних навичок, розвитку емоційного інтелекту, емпатії, здатності до партнерської взаємодії та конструктивного розв'язання конфліктів.

Нині комунікативні вміння педагога охоплюють сукупність знань, навичок і якостей, що забезпечують ефективний процес спілкування. Для майбутнього педагога дошкільного закладу вони передбачають оволодіння вербальними та невербальними засобами комунікації, вміння слухати й розуміти співрозмовника, навички діалогічного й монологічного мовлення, здатність адаптувати мовлення до вікових особливостей дітей, вміння формувати позитивний психологічний клімат у групі, здатність до емпатії, толерантності, доброзичливості, навички професійної педагогічної взаємодії з батьками та колегами.

Комунікативна компетентність педагога-дошкільника розглядається як інтегративна характеристика, що включає мовну, соціальну, психологічну, емоційну та педагогічну складові. Від її рівня залежить успішність професійної діяльності, адже за допомогою слова й невербальних засобів педагог формує дитячий колектив, сприяє розвитку мовлення та мислення дошкільників, підтримує їхню самооцінку й емоційний стан.

Система підготовки майбутніх вихователів передбачає використання традиційних і сучасних методів, які у взаємодії забезпечують комплексний розвиток комунікативної компетентності. До найбільш ефективних належать традиційні методи. Їхня функція полягає у формуванні базових знань про педагогічну комунікацію, психологію спілкування, особливості мовленнєвого розвитку дошкільників. Традиційні методи створюють основу, необхідну для подальшого опанування інтерактивних і практико-орієнтованих форм. Інтерактивні методи сприяють активному включенню студентів у навчальний

процес, стимулюють їхню комунікативну активність, розвиток уміння співпрацювати та адаптуватися до різних комунікативних ситуацій [4, с. 82–84].

До найефективніших методів належать робота в групах і парах (сприяє розвитку діалогічності й партнерської взаємодії) мозковий штурм (формує навички висловлення думок і толерантності до різних поглядів), дискусії та дебати (розвивають аргументацію, критичне мислення), метод «Акваріум» (тренує вміння спостерігати, аналізувати та оцінювати комунікативні стратегії), кейс-метод (розгляд і вирішення реальних ситуацій педагогічної взаємодії). Інтерактивні методи забезпечують високий рівень залученості студентів та актуалізують їхній комунікативний потенціал [4, с. 82–83].

Для підготовки майбутніх вихователів методи імітації та гри є особливо важливими, адже дошкільна освіта має ігрову педагогіку як засадничий компонент. Найбільш ефективні методи – це рольові ігри, професійні тренінги, імітаційні вправи та ділові ігри. Імітаційні методи дозволяють студентам застосовувати теоретичні знання на практиці в умовах, максимально наближених до реальних [5, с. 276].

У сучасному освітньому просторі застосовуються інноваційні технології, що сприяють розвитку комунікації як багатовимірному процесу [1; 3]. До них віднесено:

1. Тренінгова технологія формує не лише мовленнєві навички, а й емоційно-комунікативну компетентність. Тренінги сприяють розвитку рефлексії, гнучкості, впевненості, толерантності, тобто тих якостей, які є необхідними для майбутнього вихователя.

2. Технологія розвитку критичного мислення сприяє формуванню умінь аргументовано висловлювати думку, аналізувати інформацію, ставити запитання, будувати діалог. Ця технологія допомагає студентам осмислювати освітні ситуації, знаходити шляхи вирішення педагогічних проблем.

3. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують нові можливості для розвитку професійної комунікації й сприяють розвитку навичок цифрової комунікації, що є важливим компонентом сучасної професійної діяльності.

4. Технологія «портфоліо» дозволяє студентам систематизувати власні комунікативні досягнення. Завдяки портфоліо студенти навчаються рефлексувати та оцінювати власні професійні досягнення.

Педагогічна практика є ключовим етапом формування професійних комунікативних умінь. Вона дозволяє студентам застосовувати знання у взаємодії з дітьми, батьками та педагогічним колективом. Під час практики майбутні вихователі вчать будувати партнерські взаємини, адаптувати мовлення до різних аудиторій, вирішувати конфліктні ситуації. Наставники допомагають студентам у процесі рефлексії, що сприяє вдосконаленню їхніх комунікативних стратегій.

Отож, комунікативні уміння є одним із ключових компонентів професійної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти. Їх формування повинно здійснюватися системно, комплексно та відповідно до сучасних вимог освітньої галузі. Аналіз методів і технологій розвитку комунікативних умінь

свідчить, що найбільш ефективними є інтерактивні, тренінгові, імітаційні та інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують практико-орієнтовану підготовку студентів.

Важливу роль відіграє педагогічна практика, що дає можливість застосувати комунікативні навички у реальному професійному середовищі. Формування емоційного інтелекту, емпатії та рефлексії також є невід'ємним компонентом підготовки майбутніх вихователів. Разом з тим, розвиток комунікативних умінь студентів спеціальності «Дошкільна освіта» є складним, багаторівневим процесом, що потребує використання інноваційних методів, сучасних технологій та створення сприятливих педагогічних умов. Лише комплексний підхід забезпечить формування компетентного педагога, здатного ефективно взаємодіяти з дітьми та їхніми батьками, створювати позитивне освітнє середовище й сприяти гармонійному розвитку дошкільників.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
2. Кошель В. М., Юрченко Н. В. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності. Чернігів: ТОВ «Чернігівська картонажно-поліграфічна фабрика», 2019. 150 с.
3. Ребуха Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 2021. №1. С. 113–124.
4. Тітаренко С. А. Використання мікронавчання у процесі фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта». *Інновації у вищій школі: перспективи розвитку*. Збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи в освіті і науці». ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2021. Вип. 5. С. 82–85.
5. Тур О. М., Яланська С. П. Освітнє середовище як важлива умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки», 2020. Вип. 13(42). С. 276–289.

Міністерство освіти і науки України
Ministry of Education and Science of Ukraine
Західноукраїнський національний університет
West Ukrainian National University
Соціально-гуманітарний факультет
Faculty of Social Sciences and Humanities
Кафедра освітології і педагогіки
Department of Educology and Pedagogy

**Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн
Центральної Європи:
стан, проблеми і перспективи**

**Innovative Processes in the Educational Sphere of Ukraine and
Central Europe:
State, Problems and Prospects**

Матеріали
II Міжнародної науково-практичної конференції

Materials
of the II International Scientific and Practical Conference
11-12 грудня 2025 року
December 11-12, 2025

Підписано до друку 19.12.2025
Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний 70 г/м². Друк електрографічний.
Умов.-друк. арк. 25.
Тираж 300 примірників.

Видавець:

Західноукраїнський національний університет
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23.04.2009 р.*
Видавничо-поліграфічний центр ЗУНУ
вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004
тел. (0352) 47-58-72
E-mail: edition@tneu.edu.ua

Виготовувач:

ФО-П Шпак В. Б.
м. Тернопіль, бульвар Просвіти, 6/4
тел. (097) 299-38-99
E-mail: tooums@ukr.net
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 7599 від 10.02.2022 р.*

