Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
Глухівський національний педагогічний університет імені
Олександра Довженка
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди
Херсонський державний університет
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Мукачівський державний університет
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ЗБІРНИК

матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції

«Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах»

10 квітня 2026

(електронне видання)

Суми 2026

Ministry of Education and Science of Ukraine
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Kherson State University
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Izmail state university of humanities
State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky
International Academy of Applied Sciences in Lomza (Republic of Poland)

Collection

of materials of the II International Scientific and Practical Conference

«Preschool and Primary Education in the Context of European Integration and National Dimensions»

10 april 2026

SUMY 2026

УДК 373.2/.3.091(477:4) (06)
Д 71

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 11 від «21» травня 2026 р.)

Редакційна колегія

Ганна ЗАЇКІНА, *кандидат психологічних наук, доцент, перший проректор Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Ольга КУДРІНА, *доктор економічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної (наукової) роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Світлана КОНДРАТЮК, *кандидат педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Антон ВЕРТЕЛЬ, *доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Наталія ПАВЛУЩЕНКО, *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Оксана БІЛЄР*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

Віта БУТЕНКО*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

Ольга ВАСЬКО*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Олена ГАВРИЛО*, кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Алла КОЛИШКІНА*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Ольга ЛОБОВА*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Світлана ПАРФІЛОВА*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Лариса ПУШКАР*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Євдокія ХАРЬКОВА*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Ольга ШАПОВАЛОВА*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна.*

Д 71 : Збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах», 10 квітня 2026 р. Суми, СумДПУ імені А.С. Макаренка, 361 с. (електронне видання).

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності, зміст публікацій, правдивість інформації, цитування, покликань на літературні джерела й інших поданих відомостей відповідальність несуть автори та наукові керівники публікацій здобувачів вищої освіти.

© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2026
© Кафедра дошкільної і початкової освіти

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ № 1

ЄВРОПЕЙСЬКІ Й НАЦІОНАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ / EUROPEAN AND NATIONAL TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Юлія АНЦИФЕРОВА, Лариса ПУШКАР
ЗАСОБИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……. 14

Єлизавета БАРАННІК
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ …….. 18

Юлія БАРАННІК
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТА ШТУЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……. 22

Ольга БОВА, Алла КОЛИШКІНА
РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ …….. 26

Вікторія БУЛИГА, Ольга ВАСЬКО
РОЗВИТОК НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПОМИЛОК У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ …… 30

Світлана БУТКО
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ……... 34

Поліна ВІНІЧЕНКО
МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …….. 38

Світлана ВОВК
ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …….. 42

Яна ВОСКОБОЙНИК
ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ……. 48

Альона ВРИДНИК
НАВЧАННЯ СПІВУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ …….. 52

Дар'я ДЕРЕВ'ЯНЧЕНКО
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ ..55

Вікторія ЗАВЕДЕНКО
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ТВОРЧІ МАЛЮВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ….. 59

Наталія КОНДРАТЕНКО
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ……. 65

Єлизавета КУЩЕНКО
ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …… 69

Софія ЛОГУНОВА
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА …… 73

Анна МАРЧЕНКО
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА …….. 76

Darina PIDOPRYHORA, Oksana BILIER
HUMANISTIC IDEAS OF VASYL SUKHOMLYNSKYI AS THE FOUNDATION OF A CHILD'S VALUE EDUCATION …… 79

Софія ПЛОТНІКОВА
РОЗВИТОК УЯВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА …… 83

Вероніка ПОЛУНІНА
РАНКОВА ЗУСТРІЧ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА І ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД …… 86

Тетяна ПРИБОРА, Ольга РАДУЛ
ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ КЕЙСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ …… 90

Оксана РОМАНЧЕНКО
ПІЗНАВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …. 93

Ірина СЕНТІЩЕВА, Алла КОЛИШКІНА
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ …… 97

Софія СОРОКА
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …… 102

Марина СТАРОДУБ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …… 105

Юлія ТЕСЛЕНКО
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА … 109

Надія ТИМЧЕНКО, Євдокія ХАРЬКОВА
СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 113

Каріна ТКАЧЕНКО, Ірина ГРИЦЕНКО
ОРГАНІЗАЦІЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МІГРАЦІЇ ……. 120

Дарина ТЯГЛО, Ольга ФЕДІЙ
РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ГЕЙМІФІКАЦІЙНИЙ ПІДХІД …….. 124

Оксана ХОМЯКОВА
РОЗВИТОК МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ЛОГОРИТМІКИ ТА ГРИ НА САМОРОБНИХ НЕТРАДИЦІЙНИХ ІНСТРУМЕНТАХ …….. 127

Olena CHEPURNA
IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH THROUGH INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING SPEECH ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE CLASSES …… 130

Ірина ЧИЖЕНКОВА, Лариса ПУШКАР
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ……. 134

Оксана ЧИЖОВА, Лариса ПУШКАР
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ …….. 137

Руслана ШУРХАЛ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТОРІТЕЛІНГУ У РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ .. 140

Юлія ЮХИМЕНКО
ГЕЙМІФІКАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ …….. 144

СЕКЦІЯ № 2

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ДОШКІЛЬНІЙ І ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД / INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCES

Олена БОРОВЕЦЬ, Тетяна ГРУЗДЮК
ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …… 148

Катерина ВРАДІЙ
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІЗУАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ЛИТВИ …… 151

Олена ГАВРИЛО
НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..155

Єлизавета ГЕЙКО
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ……. 158

Олена ЗИКОВА
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ РУХЛИВІ ІГРИ ……... 162

Поліна КИБУКЕВИЧ, Віта БУТЕНКО
ЗАСТОСУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 168

Олександр КОЛИШКІН
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ …… 173

Алла КОЛИШКІНА
РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …….. 177

Валерія КУЗЬМІНА
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО БЕЗПЕЧНОГО ТА ПІДТРИМУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..…….. 182

Наталія МАТВЕЄВА
ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКОЛАХ БЛИЖНЬОГО ЗАРУБІЖЖЯ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ ……..….. 185

Лариса МАФТИН, Оксана АНДРЮК
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З УЧНЯМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ПОРУШЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ ……..…… 186

Марія ОЛІЯР
НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ……..…… 190

Тетяна РУДА
МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ……..… 194

Яна СІБІЛЬ
НЕЙРОІГРИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ …… 197

Алла СЛЮСАР, Вікторія СТАРОСТЕНКО
РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЧЕРЕЗ МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ВПРАВИ …… 201

Галина ШЕЙКО
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ….. 207

Олена ШРАМЧЕНКО
ОРГАНІЗАЦІЯ КОМАНДНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ …… 211

Тетяна ЯКОВИШИНА
ЗАСОБИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……. 216

Максим ЯРОВИЙ, Олена ГАВРИЛО
ТЕХНОЛОГІЯ «ОСВІТНІЙ ГЕОКЕШИНГ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 219

Наталія ЯРОЩУК, Оксана МЕЛЬНИЧУК
СЕНСОРНО-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ……..… 225

СЕКЦІЯ № 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ / TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Oksana BILIER
FORMATION OF MEDIA CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ……... 230

Ольга БОНДАРЕНКО
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ …….. 235

Олег БІРЮК
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ….238

Надія БРИЖАК
STEM-ПІДХІД У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ …….. 242

Віта БУТЕНКО
ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ……. 246

Ольга ВАСЬКО
МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ ТА УКРАЇНИ ……. 253

Маріанна ГОРВАТ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ……. 257

Ірина ГОРДІЄНКО
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …….. 260

Надія КАРЕПІНА
УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНА РОБОТА З ПЕДАГОГАМИ …….. 265

Катерина КОНОВАЛОВА
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ ……. 271

Лариса КОСТЯН, Людмила ЖОХА
ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ …… 276

Марія КУЗЬМА-КАЧУР
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА ……..... 282

Валентина МАЛИШЕВСЬКА
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ …….. 285

Вікторія МАРШИЦЬКА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ …. 291

Наталя НІКУЛА
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ …….. 294

Nataliia PAVLUSHCHENKO, Svitlana KONDRATIUK
FEATURES OF APPLYING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN WORK WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS …….. 297

Аліна ПРЕДИК
ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ «УЧИТЕЛЬ–УЧЕНЬ» ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В НУШ …… 300

Вікторія СУМЦОВА
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ …….. 304

Євдокія ХАРЬКОВА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ …… 310

Наталія ЧИЖЕВСЬКА
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД …….. 315

Аліна ЧОПЕНКО, Ірина ТОЛМАЧОВА
ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ …….. 319

Anna SHUISKA, Oksana BILIER
DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE SPEECH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS …….. 322

СЕКЦІЯ № 4
МЕНЕДЖМЕНТ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ПРАКТИКИ / MANAGEMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: EUROPEAN AND NATIONAL PRACTICES

Ганна БИГАР, Тетяна ГРИГОЛІНСЬКА
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …… 328

Галина ГРИЩЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 332

Оксана КОСТАЩУК, Людмила ЧОКАН
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …… 338

Оксана КОСТАЩУК
STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …… 341

Edita RADULEVIČ
ВИКОРИСТАННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ …… 344

Вікторія РАДЧЕНКО, Ольга ШАПОВАЛОВА
МІНІ-МУЗЕЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ …… 347

Ольга САМОФАЛОВА, Ольга ДУХНО
ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-РОЗВАЖАЛЬНИХ ЗАХОДІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СПІЛЬНА РОБОТА МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ТА ВИХОВАТЕЛЯ …… 354

СЕКЦІЯ № 1

ЄВРОПЕЙСЬКІ Й НАЦІОНАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ / EUROPEAN AND NATIONAL TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Юлія Анциферова, Лариса Пушкар
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЗАСОБИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мета формування культури спілкування дітей старшого дошкільного віку – не просто засвоєння мови, а створення можливостей для самостійного та свідомого вибору засобів комунікації залежно від ситуації. Діти мають навчатися ініціювати, підтримувати розмову, орієнтуватися в ситуації спілкування, вживати відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань.

Систематичне використання різних мовленнєвих засобів: художньої літератури; фольклору (казки, прислів'я, лічилки); театралізації; мовленнєвих ігор; вправ на розвиток діалогічного й монологічного мовлення сприяє ефективному формуванню культури спілкування дітей старшого дошкільного віку за умови цілісного педагогічного впливу, що поєднує емоційну підтримку, організацію спільної діяльності, використання мовленнєвих і культурних засобів, індивідуальний підхід та співпрацю з родиною.

Культура спілкування – найслабше місце в мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку. Вимога «говори правильно, виразно» сприймається дітьми по-різному: з викрикуванням, помилковою інтонацією, підвищенням тону, порушенням рівномірності мовлення, що часто заважає розумінню змісту і його красі взагалі. У сучасних умовах на культуру спілкування дітей впливають ситуації, які призводять до психічних розладів, гніву, тривоги, власної неспроможності дітей, зміни стереотипів поведінки.

Попри великий інтерес науковців до формування культури спілкування дітей старшого дошкільного віку, використання засобів арт-технологій досліджено недосконало і потребує подальших наукових розробок.

Останнім часом з'явилися нові, так звані арт-технології, які, за допомогою залучення дитини до мистецтва, дозволяють

застосовувати їх у розвитку культури мовлення і спілкування. Питанням арт-технологій займалися О. Газман, О. Деркач, О. Мірошниченко, О. Хватова та ін.

Науковці підходять до визначення поняття по-різному: одні визначають «арт-технології» як метод розкриття творчого потенціалу дитини (М. Кисельов), інші, як інноваційну технологію особистісно-орієнтованого навчання (Л. Лєбєдєва), як подолання емоційної тривожності (Є. Кулакова), як фактор збагачення творчості дитини (О. Сорока) [1].

У нашому дослідженні *арт-технології* розглядаються як сукупність засобів, за допомогою яких, залучаючись до мистецтва театру, казки, музики, гри, діти старшого дошкільного віку через спілкування можуть передавати свої емоції.

У сучасному світі з його постійними негараздами, стресами у дітей старшого дошкільного віку помітні зміни в культурі мовлення. Часто дитина не може виразити свої емоції словами через страх або брак потрібних слів, але може прекрасно ліпити, співати, виражати емоції через рух. Створення візуальних образів дозволяє їй висловити емоції і переживання, які згодом перейдуть з невербальних у словесні. У занятті мистецтвом за допомогою засобів арт-терапії активізується внутрішній світ дитини, успіх у спілкуванні, можливість самовиразитися, подолати негативні емоційні стани.

Найбільш ефективними у роботі з розвитку культури мовлення та спілкування дітей старшого дошкільного віку ми вважаємо такі *засоби арт-технологій:* казкотерапія, ізотерапія (терапія образотворчим мистецтвом), музтерапія, драматерапія, ігротерапія.

Казкотерапія – найпопулярніший засіб вдосконалення та розвитку мовлення за допомогою казкових форм. Вона дозволяє розвивати фонематичний слух, словниковий запас та покращувати зв’язне мовлення. Казкотерапія допомагає формувати правильність, виразність, послідовність мовлення через читання та переказування казок, вигадування нових сюжетів або програвання ролей; відпрацьовувати правильну вимову звуків через імітацію голосів героїв та звуків природи; стимулює діалогічне мовлення через відтворення розмови казкових героїв, через запитання-відповіді.

Казкотерапія використовує різні прийоми: розповідання казки разом з дітьми; складання казки від першої особи; виконання вправ для язика та губ як частин казкового сюжету; зміна кінцівки чи початку казки. Особливу увагу, на думку І. Бабій, потрібно звертати на культурну та мовну сприйнятливість дітей, адже вони можуть мати проблеми з розумінням мови героїв [2].

Ізотерапія використовується для візуалізації емоцій, які дитині важко передати словами. Тож за допомогою малюнка дитина кольорами, різноманітними лініями чи розташуванням об'єктів долає наслідки стресу чи страху. «Малюнок, за словами О. Вознесенської, стає «місточком» між підсвідомим та реальністю» [3]**.** Малювання героїв часто супроводжується подальшою розповіддю про створений образ; передаванням звуків природи чи емоційного стану персонажів різною інтонацією та тембром голосу.

Драматерапія – це арттехнологія, яка є надзвичайно ефективною для розвитку мовлення, культури спілкування та емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку. Вона спирається на театральне мистецтво, використовуючи прийом драматизації. Особливу роль О. Федій надавав лялькотерапії, яка значно підвищує мовленнєву активність дитини через подолання страху чи якоїсь образи. Розігрування сюжету за допомогою ляльок або пальчикового театру – це «особливий вид театрального мистецтва, де основними дійовими особами є ляльки, якими керують люди – ляльководи [5].

Розігруючи улюблені казки, вірші, дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом, використовуючи рухові, звукові засоби, які дозволяють дитині відчути контроль над своїми емоціями та виразити їх через словесну комунікацію. Виконуючи роль певного героя в театральній сценці, дитина часто може зустрітися сама з собою, не помічаючи цього; відволіктися на сцені і випустити свої емоції назовні; розв'язати проблему адаптації в соціумі шляхом спілкування персонажів. Для розвитку культури спілкування за допомогою драматерапії необхідно створювати умови, щоб стимулювати дитину вдягати собі на пальчики фігурки і намагатися переказувати чи створювати сюжети так, щоб передати свої емоції, почуття, бажання і погляди.

Розігрування сюжетів дозволяє дітям засвоювати правила спілкування в різних життєвих ситуаціях, активізує зони мозку, які відповідальні за мовну діяльність.

Музикотерапія є одним із ефективних методів розвитку та корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку, стимуляції мовленнєвої активності, корекції ритму та темпу, розвитку дихання та голосу, зняття емоційних бар'єрів. Т. Яковенко припускається твердження, що «однією із ключових цілей музикотерапевтичної роботи є соціальна інтеграція дитини, адже музична співтворчість створює умови для розвитку комунікативних умінь, долання сором'язливості, формування витримки, навичок самоконтролю та позитивної взаємодії з іншими» [6].

Через рух, спів (вокалотерапію) та гру на інструментах активізуються мовні центри мозку, знімається напруга, розвивається дихання та слухове сприйняття. Пісні та звуконаслідування (гра на шумових інструментах) спонукають мовленнєву діяльність, сприяють запам'ятовуванню ключових фраз, особливо при затримках мовленнєвого розвитку. Музично-ритмічні вправи (танці, плескання в долоні) допомагають подолати заїкання, розвиваючи почуття ритму, необхідне для плавної мови. Вокалотерапія та спів вчать дитину правильно дихати, розвивають силу голосу та артикуляцію [4].

Особливо цінною є музикотерапія при мовленнєвих порушеннях (заїканні, беземоційному мовленні). Музика допомагає знизити тривожність та агресію, що часто супроводжують мовленнєві порушення. Для формування культури спілкування особливо цінною є музична розповідь, яка супроводжується музикою. Під час занять педагог грає роль оповідача, а учасники – героїв сюжету, які під музику створюють дзюрчання струмочка, виття завірюхи, дощик, звички тварин. Діти старшого дошкільного віку самостійно можуть придумувати закінчення оповідання на основі своїх фантазій, уявлень, власного досвіду.

Отже, арт-технологічні засоби літератури, мистецтва, хореографії, малювання здатні, на нашу думку, забезпечити ефективність процесу формування культури спілкування дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-технології: навчально-методичний посібник. Вид-во Житомирського державного університету ім. Івана Франка, 2024.
2. Бабій І. Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс. Умань, Алмі 2014.218 с.
3. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. Київ: Золоті ворота, 2007. 120 с.
4. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: [навчально-методичний посібник]. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
5. Федій О.А. Лялькотерапія у професійній діяльності педагога. *Постметодика*. 2019. No 1 (85). С. 46-50.
6. Яковенко Т. Методики музикотерапевтичної роботи з дітьми. Одеса: Фенікс, 2021. 136 с.

Єлизавета Бараннік
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

Математика у початковій школі традиційно вважається одним із найскладніших предметів: значна частина здобувачів початкової освіти демонструє низький рівень навчальної мотивації і нерідко ставиться до вивчення математичного матеріалу з тривогою або байдужістю. Водночас саме в цей період закладаються базові математичні уявлення, аналітичне мислення та навички розв'язання задач, від яких залежить подальша успішність учня.

Пошук методів, здатних зробити навчання математики привабливим і результативним, залишається актуальним завданням педагогічної науки та практики. Серед сучасних підходів, що відповідають вимогам Нової української школи й узгоджуються з психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку, особливе місце посідає гейміфікація – систематичне залучення ігрових механік до навчального процесу з метою підвищення мотивації та навчальних досягнень учнів.

Гейміфікація в освіті передбачає застосування елементів ігрового дизайну та ігрових принципів у навчанні з метою підвищення залученості учнів і сприяння більш успішному досягненню результатів навчання. Дослідники розглядають це поняття у широкому та вузькому значеннях: у широкому сенсі – це використання певного ігрового середовища протягом визначеного часу для засвоєння навчального матеріалу; у вузькому – застосування гри як методу навчання на окремих уроках або їхніх етапах. До типових елементів гейміфікованого середовища відносять таблиці лідерів, рівні складності, значки та нагороди за досягнення, онлайн-квести й інтерактивні тести; їх зазвичай доповнюють наскрізні сюжетні лінії та привабливий дизайн, що посилюють емоційну залученість школяра до навчального процесу. Суттєвою новизною гейміфікації порівняно зі звичайними ігровими вправами є те, що завдяки цифровим платформам учні отримують стійку мотивацію до діяльності через систему негайного зворотного зв'язку й персоналізованих досягнень [5, с. 2].

Питання впливу гейміфікації на мотивацію та успішність молодших школярів у вивченні математики стало предметом спеціального емпіричного дослідження, проведеного Ю. Чучаліною. До

вибірки увійшло сто здобувачів початкової освіти: п’ятдесят навчались виключно за традиційною методикою, решта – із системним залученням ігрових елементів.

Для оцінювання ефективності обох підходів розроблено десять параметрів: мотивація до навчання, предметні знання, рівень розвитку креативного мислення, здатність до самостійної та командної роботи, адаптивність, орієнтація на конкуренцію, зворотний зв’язок, винагороду та індивідуалізацію навчального процесу. Рівень вираженості кожного параметра позначався від 1 (низький) до 3 (високий), а статистична обробка здійснювалась за допомогою t-критерію Стьюдента – що забезпечило математичне підтвердження або спростування відмінностей між групами [4, с. 316].

Отримані результати продемонстрували наявність статистично значущих відмінностей між двома досліджуваними групами за всіма десятьма показниками, що підлягали вимірюванню. Аналіз рівня навчальної мотивації показав суттєву різницю між групами: серед учнів, які брали участь у навчанні із застосуванням елементів гейміфікації, низький рівень мотивації було зафіксовано лише у 8% респондентів, тоді як у групі, де використовувалися традиційні підходи до організації навчання, цей показник становив 48%. Водночас високий рівень навчальної мотивації серед учнів, залучених до гейміфікованої діяльності, спостерігався у 42% випадків, тоді як у групі, що навчалася за традиційною моделлю, учнів із таким рівнем мотивації виявлено не було. Ще разючішою є різниця за параметром предметних знань: жоден учень із гейміфікованої групи не потрапив до категорії низького рівня, а 44% показали рівень «високий»; у контрольній групі таких учнів не виявлено. Показники за параметрами командної роботи, адаптивності й орієнтації на зворотний зв’язок також виявились суттєво вищими серед школярів, які навчались з ігровими елементами. Це дає підстави стверджувати, що гейміфікація одночасно підвищує і внутрішню мотивацію, і якість засвоєння математичного матеріалу [4, с. 317–320].

Аналіз практичних інструментів гейміфікації математики у початковій школі дозволяє виокремити декілька ефективних онлайн-платформ. CoolMath Games (https://www.coolmathgames.com/) розвиває логічне мислення та швидкість обчислень через арифметичні квести й ігрові виклики, застосовні як для розминок, так і для закріплення матеріалу. MathApps (https://www.mathlearningcenter.org/apps) поєднує вивчення дробів, числових рядів і лічби з ігровою механікою, а математична термінологія подається англійською мовою, що сприяє міжпредметній інтеграції. MathGames (https://www.mathgames.com/) забезпечує

змагальний формат, де учні практикують раніше вивчені концепції й відпрацьовують складні завдання в умовах позитивного суперництва, а також дозволяє організовувати командні математичні турніри. SuperBrainTraining спрямована на тренування пам'яті, уваги та когнітивних функцій через комплексні інтерактивні вправи на логіку й обчислення, що, у свою чергу, формує стійкий інтерес до предмета [3, с. 227-228].

Окреме місце у забезпеченні мотивації до вивчення математики посідають мобільні застосунки з вбудованими елементами гейміфікації. Вітчизняні розробки – «Вивчаю – не чекаю» та серія Edugames видавництва «Розумники» – адаптовані до вимог Нової української школи і дозволяють педагогу або батькам формувати персоналізований освітній план відповідно до індивідуального рівня дитини, відстежувати прогрес і коригувати навантаження.

Серед перспективних напрямів розвитку таких платформ – інтеграція технологій штучного інтелекту для адаптивного добору завдань, розробка офлайн-версій для учнів із нестабільним доступом до мережі та впровадження елементів доповненої реальності для наочної візуалізації абстрактних математичних понять. Важливим аспектом залишається також забезпечення інклюзивності та багатомовності застосунків, що є особливо актуальним для підтримки українських дітей, які перебувають за кордоном [1, с. 11-12].

Поєднання гейміфікації з технологіями штучного інтелекту створює якісно новий рівень мотиваційного впливу на молодших школярів у позакласній математичній діяльності. Алгоритми штучного інтелекту аналізують навчальні результати кожного учня й добирають завдання відповідно до його індивідуального рівня, тоді як гейміфікація надає цим завданням ігрового чи змагального характеру, перетворюючи навчання на захопливу діяльність. Адаптивні платформи на кшталт Khan Academy формують індивідуалізовані траєкторії навчання, підтримуючи мотивацію навіть під час складних завдань. Чат-боти на основі штучного інтелекту, своєю чергою, виступають інтерактивними помічниками: ставлять запитання, пропонують підказки та моделюють ігрові ситуації, у яких учень розв'язує математичні задачі в ролі учасника пригодницького сюжету [2, с. 947].

Поряд із доведеними перевагами, впровадження гейміфікації у навчання математики молодших школярів пов'язане з певними ризиками, які варто враховувати у педагогічній практиці. По-перше, учні можуть сприймати гейміфіковані завдання виключно як розвагу, відволікаючись від навчальної мети, – особливо якщо вчитель не пов'язує ігровий елемент із конкретними навчальними цілями уроку.

По-друге, підготовка якісних гейміфікованих занять потребує значних методичних зусиль і цифрових компетентностей від педагога. По-третє, ігрові формати здатні швидко набриднути, якщо застосовувати їх надто часто без варіювання типів і платформ, – тому педагогам доцільно обирати гейміфікацію як доповнення до традиційних методів, а не їх повну заміну. Нарешті, важливо дотримуватися санітарних норм щодо часу перебування дітей за екраном, оскільки надмірне використання цифрових пристроїв може негативно позначатись на здоров'ї молодших школярів [5, с. 11].

Отже, гейміфікація є педагогічно обґрунтованим засобом підвищення мотивації та навчальних досягнень здобувачів початкової освіти при вивченні математики. Емпіричні дослідження засвідчують її позитивний вплив на мотивацію до навчання, якість предметних знань, рівень розвитку креативного мислення, а також на формування навичок самостійної та командної роботи. Широкий спектр доступних цифрових платформ і мобільних застосунків дає вчителю реальні інструменти для побудови вмотивованого та результативного математичного навчання. Водночас успішна реалізація цього підходу вимагає методично виваженого планування, системного поєднання ігрових і традиційних форм роботи, чіткого зв'язку гейміфікованих завдань із навчальними цілями уроку та неухильного дотримання вимог цифрової безпеки й здоров'язбережувального підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва А., Дригач Т., Припроста К. Мобільні застосунки для вивчення математики у початковій школі. Освіта. Інноватика. Практика. 2025. Т. 13, № 4. С. 7-14. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-001
2. Сірант Н. П., Гаврон М. Я. Гейміфікація та штучний інтелект для мотивації здобувачів початкової освіти до позакласної роботи з математики. Грааль науки. 2025. № 58. С. 945-948. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.11.2025.115
3. Федорченко А. О., Мухіна Т. Є. Гейміфікація як засіб розвитку математичних компетентностей здобувачів початкової освіти. Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку. 2025. С. 226-228.
4. Чучаліна Ю. Вплив гейміфікації на мотивацію та успішність у навчанні математики в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. № 75, ч. 3. С. 315–322. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/75-3-46
5. Шикітка Г. М., Лагодич М. І. Впровадження гейміфікації в освітній процес із математики в початковій школі України. Педагогічна

академія: наукові записки. 2024. С. 1-15. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13868520

Юлія Бараннік
Путивльський педагогічний фаховий коледж імені С.В. Руднєва

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТА ШТУЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні цифрові технології відіграють визначальну роль у зміні суспільних процесів. Швидкий розвиток інформаційного середовища суттєво впливає на способи взаємодії між людьми, зокрема на отримання знань і побудову освітнього простору. У зв'язку з цими змінами виникає потреба в оновленні традиційних підходів до навчання та виховання, починаючи вже з найраніших етапів становлення особистості. Особливої значущості набуває впровадження цифрових засобів і технологій штучного інтелекту в систему дошкільної освіти. Саме в цей віковий період відбувається активний розвиток базових психічних функцій дитини, формуються мовлення, соціальні навички та творчий потенціал. Саме тому інтеграція інноваційних технологій у діяльність закладів дошкільної освіти має здійснюватися на основі науково обґрунтованих педагогічних принципів.

Сучасні діти від народження перебувають, безпосередньо, у середовищі активного використання цифрових пристроїв, інформаційних сервісів та інтерактивних платформ. Така технологічно насичена реальність значною мірою впливає на формування пізнавальних стратегій, особливості сприйняття інформації та комунікативні моделі поведінки дошкільників. У наукових дослідженнях представників цього покоління часто характеризують як «цифрове покоління», оскільки використання електронних технологій є для них природним елементом повсякденного життя [1, с. 45]. За таких умов діяльність педагога не обмежується лише передаванням знань. Значно важливішим стає створення освітнього середовища, у якому органічно поєднуються традиційні методи навчання та потенціал сучасних цифрових технологій. Саме тому впровадження цифрових ресурсів у методику роботи з дітьми старшого дошкільного віку розглядається як один із важливих напрямів оновлення освітньої практики.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу є предметом активного наукового вивчення як українських, так і іноземних дослідників. У наукових працях значна увага приділяється розвитку цифрової компетентності педагогів, створенню та вдосконаленню електронних навчальних матеріалів, застосуванню мультимедійних засобів у процесі навчання, а також налагодженню дистанційної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Однак у галузі дошкільної освіти ця проблема досліджена значно меншою мірою. Більшість сучасних досліджень зосереджена на використанні цифрових технологій у школі або закладах вищої освіти, тоді як питання їх інтеграції у діяльність дошкільних закладів залишається недостатньо розробленим. Саме тому виникає потреба у подальшому науковому осмисленні можливостей використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку [1; 3; 5].

Однією з найбільш помітних тенденцій розвитку сучасних освітніх технологій є поширення систем штучного інтелекту. Ці технології здатні здійснювати аналіз інформації, враховувати індивідуальні особливості користувача та адаптувати навчальний матеріал відповідно до рівня підготовки й темпу засвоєння знань. Застосування подібних цифрових засобів у діяльності закладів дошкільної освіти відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання та підвищення його результативності. Водночас варто підкреслити, що технології штучного інтелекту в цій сфері можуть бути використані для розроблення інтерактивних освітніх програм, електронних ігор, мовленнєвих тренувальних ресурсів та інших інструментів, які активізують пізнавальну діяльність дітей і сприяють розвитку їхніх інтелектуальних здібностей.

Реалізація інтеграції цифрових технологій у роботу дошкільних закладів передбачає використання широкого спектра електронних ресурсів, серед яких:

– інтерактивні освітні платформи;
– мультимедійні презентаційні матеріали;
– мобільні додатки навчального спрямування;
– інтерактивне обладнання (зокрема панелі);
– цифрові дидактичні ігри.

Застосування зазначених засобів робить освітній процес більш наочним, динамічним і привабливим для дітей з емоційного погляду. Поєднання в мультимедійних матеріалах різних каналів сприйняття інформації – візуального, аудіального та кінестетичного підвищує ефективність засвоєння знань і сприяє їх кращому закріпленню в пам’яті [2, с. 88].

Значний потенціал для розвитку дітей мають інтерактивні форми організації навчальної діяльності. Використання цифрових ігор, інтерактивних вправ та віртуальних навчальних середовищ сприяє формуванню дослідницького інтересу, розвитку логіки та мислення і креативності. Крім того, такі інструменти допомагають формувати початкові навички цифрової грамотності, які є важливими для подальшої освітньої діяльності дитини.

Водночас впровадження цифрових та штучно-інтелектуальних технологій у дошкільну освіту має відбуватися з урахуванням низки педагогічних вимог. Передусім необхідно брати до уваги вікові особливості дітей старшого дошкільного віку та їх психологічні потреби. Цифрові освітні ресурси повинні бути адаптованими до рівня розвитку дітей, бути зрозумілими та доступними для сприйняття. Відзначимо, що надмірне використання електронних пристроїв може негативно позначатися на фізичному здоров'ї та емоційному стані дітей, тому важливо забезпечити баланс між цифровими технологіями та традиційними видами діяльності, такими як ігрова активність, творчість і безпосереднє спілкування [5, с. 23].

Важливу роль у процесі впровадження цифрових інновацій відіграє професійна підготовка педагогічних працівників. Сучасний вихователь має володіти не лише методикою навчання і виховання дітей, а й цифровими компетентностями, що дозволяють ефективно використовувати технологічні інструменти у педагогічній практиці. Це передбачає здатність відбирати відповідні електронні ресурси, інтегрувати їх у навчальний процес, оцінювати їхню педагогічну ефективність та забезпечувати безпечні умови їх використання у роботі з дітьми [3, с. 45].

Важливою складовою також є забезпечення безпечного інформаційного простору для дітей. Дорослі як педагоги, так і батьки мають здійснювати належний контроль за використанням цифрових пристроїв, дотримуватися встановлених норм щодо тривалості взаємодії дітей з електронними ресурсами та піклуватися про захист інформаційного середовища. У цьому зв'язку особливої ваги набуває виховання у дітей свідомого й відповідального ставлення до цифрових технологій, а також формування в них умінь безпечної поведінки в цифровому просторі.

Педагогічний потенціал цифрових технологій проявляється у здатності підвищувати мотивацію дітей до пізнавальної діяльності, розширювати їхні можливості для дослідження навколишнього світу та сприяти формуванню інтересу до навчання. Інтерактивні навчальні засоби забезпечують залучення дітей до активної діяльності під час освітнього процесу, що сприяє підвищенню їхньої пізнавальної

зацікавленості. Водночас застосування цифрових ресурсів відкриває можливості для індивідуалізації навчання, адже сучасні освітні програми здатні підлаштовувати зміст і складність завдань відповідно до індивідуальних потреб і особливостей кожної дитини [2, с. 76].

Таким чином, одним із пріоритетних напрямів оновлення дошкільної освіти є впровадження цифрових технологій і засобів штучного інтелекту. Застосування сучасних інновацій сприяє вдосконаленню освітнього середовища, підвищує результативність навчально-виховної діяльності та забезпечує формування ключових компетентностей у дітей. Водночас ефективність цього процесу значною мірою визначається рівнем професійної підготовки педагогів, обґрунтованістю використання технологій у педагогічній практиці та дотриманням вимог безпечної взаємодії дітей із цифровим середовищем.

Подальші наукові пошуки у цьому напрямі доцільно пов’язувати з розробленням методичних засад застосування технологій штучного інтелекту в дошкільній освіті, створенням адаптованих цифрових освітніх платформ для дітей дошкільного віку, а також удосконаленням системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах цифровізації освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. 198 с.

2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с.

3. Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 «Про організацію інклюзивного навчання в закладах освіти».

4. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

5. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO, 2017.

Ольга Бова,
Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі проблема зниження рівня рухової активності дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності у зв'язку з поширенням цифрових технологій, збільшенням часу сидячої діяльності та зменшенням обсягу активного дозвілля. Це негативно позначається на фізичному стані учнів і зумовлює потребу в пошуку ефективних засобів активізації їхньої рухової діяльності. Актуальність порушеної проблеми підтверджується і чинною нормативно-правовою базою України. Зокрема, закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.), орієнтують освітній процес на створення безпечного й здорового освітнього середовища, формування навичок здорового способу життя та забезпечення умов для повноцінного розвитку здобувачів освіти. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) передбачає використання рухової діяльності та рухливих ігор у межах фізкультурної освітньої галузі, а Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти (2020 р.) акцентує увагу на необхідності належної організації рухової активності учнів під час навчання та відпочинку. У цьому контексті рухливі ігри доцільно розглядати як ефективний педагогічний засіб розвитку фізичної активності учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема застосування рухливих ігор у системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку є предметом сталого наукового інтересу. У працях вітчизняних учених розкрито різні аспекти цієї проблематики: педагогічні умови формування рухової підготовленості дітей 5–7 років (Е. Вільчковський), особливості використання засобів української національної фізичної культури в різних сферах життєдіяльності молодших школярів (В. Левків), доцільність упровадження українських національних рухливих ігор у систему фізичного виховання учнів початкової школи, їх класифікацію для учнів 2–3 класів і методику проведення (С. Мудрик). Значну увагу дослідники приділяють і грі як ефективному засобу організації позаурочної та позашкільної роботи, що відображено в працях В. Кузя, О. Матвієнка, С. Мельничука, А. Фока, М. Яновської та інших. Водночас Н. Москаленко висвітлює сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми 6–10 років, акцентуючи увагу на формуванні мотивації до занять, а

А. Ребрина, А. Боляк, Г. Коломоєць, Н. Боляк досліджують упровадження компетентнісного підходу та ігрових методик у практику Нової української школи. Окрему увагу привертає позиція В. Шутька щодо доцільності використання рухливих ігор за «школами» рухової діяльності як засобу системного розвитку молодших школярів.

Попри вагомий науковий доробок, питання використання рухливих ігор саме як засобу розвитку фізичної активності учнів початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища потребує подальшого уточнення й практичного осмислення.

У контексті теоретичного обґрунтування даної проблематики особливої актуальності набуває дефініція ключових понять, представлена у методичних рекомендаціях «Нова українська школа: методика навчання фізичної культури у 1-4 класах» (А. Боляк, Г. Коломоєць, А. Ребрина, Н. Боляк). Автори розглядають «гру» як відносно автономну форму діяльності дітей і дорослих, тоді як «рухлива гра» визначається як свідома, емоційно насичена активність, спрямована на досягнення ігрової мети через творчі рухові дії, що мотивовані сюжетом [1, с. 121]. Такий підхід узгоджується з концепцією Е. Вільчковського, який наголошував, що рухлива гра є не лише формою фізичного виховання, а й базовим засобом соціалізації дитини в умовах ігрового мікросоціуму.

Подальший аналіз виховного та оздоровчого потенціалу ігрової діяльності дозволяє стверджувати, що її вплив має комплексний характер. За переконанням Н. Москаленко, цінність рухливих ігор полягає не лише у вдосконаленні локомоторних функцій, а й у стимулюванні інтелектуальної активності та вольових якостей. У процесі гри організм дитини зазнає інтенсивного функціонального навантаження: активізуються обмінні процеси, поглиблюється дихання, зміцнюється нервова система, що в сукупності забезпечує превенцію захворювань опорно-рухового апарату [3]. Водночас, як зазначають дослідники (зокрема О. Дубогай), ігрова діяльність виступає потужним чинником формування психоемоційної стійкості, виховуючи такі риси особистості, як дисциплінованість, витримка та здатність до конструктивної взаємодії в колективі.

Варто зауважити, що педагогічна ефективність рухливої гри детермінується її внутрішньою архітектонікою. Згідно з науковими підходами до теорії фізичного виховання (зокрема, за розробками Т. Круцевич та Е. Вільчковського), структура гри як універсального засобу розвитку дитини є трикомпонентною і охоплює сюжет, правила та систему рухових дій [2]. Сюжетна лінія являє собою логічну послідовність дій, що репродукують об’єктивну дійсність – від імітації побутових і трудових процесів до спеціально сконструйованих

ситуацій, спрямованих на розв'язання конкретних дидактичних завдань. При цьому правила гри виступають фундаментальним регулятивним механізмом, вони встановлюють умови взаємодії, визначають алгоритм поведінки в ігрових ситуаціях та критерії оцінювання результативності, що сприяє формуванню в учнів навичок самоконтролю та дисциплінованості.

Варіативність зазначених структурних компонентів обумовлює складну типізацію ігрової діяльності, що дозволяє диференційовано підходити до освітнього процесу. У сучасній практиці початкової школи використовується розгалужена класифікація, деталізована у працях А. Боляк, Г. Коломоєць та А. Ребрини [1]. Відповідно до цієї класифікації, ігри поділяються за формою організації на: *індивідуальні,* де дитина виступає автономним суб'єктом, самостійно визначаючи зміст та часові межі активності; *колективні*, що базуються на груповій взаємодії.

Останні, своєю чергою, диференціюються на *некомандні* (наприклад, ігри-переслідування з ведучим) та *командні*, у яких досягнення мети залежить від узгоджених дій усієї групи учасників. Важливо зауважити, що командна взаємодія може передбачати як безпосередній фізичний контакт із суперником, так і його відсутність, що дозволяє педагогу варіювати рівень інтенсивності та емоційного напруження під час уроку. Таким чином, чітка класифікація та розуміння структурних елементів гри дозволяють інтегрувати ігрову діяльність у загальну систему фізичної підготовки як цілісний та керований процес.

Реалізація виховного та оздоровчого потенціалу рухливих ігор вимагає від педагога дотримання чіткої методологічної послідовності. Алгоритмізація цього процесу охоплює низку етапів: від предиктивного вибору гри відповідно до дидактичної мети уроку до підготовки локації, інвентарю та детального роз'яснення змісту учасникам. Особлива увага в академічному дискурсі (зокрема у працях Т. Круцевич) приділяється процедурі розподілу ролей – визначенню ведучих і капітанів, а також забезпеченню об'єктивного суддівства як інструменту підтримання ігрової дисципліни [2].

Ефективність ігрової діяльності значною мірою детермінується також характеристиками просторового середовища. Оптимальними локаціями для проведення ігор вважаються відкриті спортивні майданчики або спеціалізовані зали, що забезпечують необхідну амплітуду рухів та безпеку учасників. Водночас, як зазначає В. Шутько, специфіка освітнього процесу передбачає використання шкільних рекреацій. Організація активності в обмеженому просторі висуває підвищені вимоги до професійної компетентності вчителя, вимагаючи

від нього креативності та здатності до прийняття неординарних організаційних рішень для мінімізації ризиків травматизму [4].

Така системна організація ігрового процесу створює підґрунтя для цілісного розвитку особистості. За висновками Н. Москаленко, рухливі ігри виступають потужним стимулятором когнітивної сфери, оскільки сприяють поглибленню уявлень про довкілля, розвитку аттенційних процесів (уваги), пам'яті та спостережливості [3]. Окрім інтелектуального аспекту, ігрова діяльність є фундаментом морально-естетичного виховання, вона загартовує волю, формує чесність, рішучість та почуття колективної відповідальності. Таким чином, гра трансформується з біологічної потреби здорової дитини у засіб усвідомленої саморегуляції та формування ціннісного ставлення до оточуючого світу.

Підсумовуючи результати дослідження, можна стверджувати, що рухливі ігри є універсальним та високоефективним інструментом фізичного виховання, який дозволяє комплексно нівелювати проблему дефіциту рухової активності в учнів початкової школи. Вони являють собою інтегральну форму діяльності, де фізичне навантаження гармонійно поєднується з емоційним насиченням та інтелектуальним розвитком.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі можуть бути зосереджені на розробці диференційованих методик використання ігрових технологій для дітей молодшого шкільного віку з різними рівнями соматичного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боляк А. А., Коломоєць Г. А., Ребрина А. А., Боляк Н. Л. Нова українська школа: методика навчання фізичної культури у 1-4 класах закл. заг. сер. освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 160 с.

2. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищих навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. Київ : Олімпійська література, 2017. Т. 1. 384 с.

3. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія. 3-тє вид., перероб. та допов. Дніпропетровськ : Інновація, 2014. 375 с.

4. Шутько В. В. Методика застосування рухливих ігор в початковій школі : методичні рекомендації. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2014. 47 с.

Вікторія Булига,
Ольга Васько
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПОМИЛОК У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

Концепція Нової української школи визначає право на помилку фундаментальним елементом освітнього процесу, що формує життєстійкість дитини та внутрішню мотивацію до навчання. Однак дослідження математичної тривожності школярів засвідчують, що значна частина здобувачів початкової освіти демонструє страх перед помилками, що призводить до зниження навчальної мотивації, успішності та обсягу робочої пам'яті під час виконання математичних завдань [3; 5]. Особливо гостро ця проблема проявляється при вивченні математики – предмета, який традиційно сприймається як такий, що не передбачає права на помилку. Водночас сучасні психолого-педагогічні дослідження доводять, що помилка є важливим ресурсом когнітивного розвитку [2]. Це актуалізує необхідність перегляду підходів до роботи з помилками в освітньому процесі та формування у здобувачів початкової освіти наполегливості як ключової якості особистості.

Проблема розвитку наполегливості та конструктивного ставлення до помилок перебуває у фокусі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Фундаментальне значення для розуміння психологічних механізмів формування ставлення до помилок має концепція «установки на зростання» (growth mindset) американської психологині К. Двек, яка обґрунтувала, що сприйняття інтелекту як динамічної характеристики сприяє розвитку наполегливості та позитивного ставлення до викликів [2].

Позитивне ставлення до помилок є ключовим елементом сучасної педагогіки, особливо в початковій школі, де воно сприяє розвитку наполегливості та мотивації до навчання. Це поняття активно обговорюється в українських освітніх дослідженнях у контексті Нової української школи [1; 6].

Аналіз досліджень, вказує, що недостатньо вивченими залишаються питання системного формування позитивного ставлення до помилок саме при вивченні математики в початковій школі, а також визначення ефективних педагогічних умов та дидактичних інструментів розвитку наполегливості молодших школярів.

Мета публікації – обґрунтувати психолого-педагогічні умови та дидактичні засоби розвитку наполегливості та формування позитивного ставлення до помилок у здобувачів початкової освіти при вивченні математики.

Наполегливість у контексті навчальної діяльності здобувачів початкової освіти розуміємо як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності долати труднощі, зберігати мотивацію при невдачах та докладати зусилля для досягнення навчальних цілей попри перешкоди [4]. Ця якість тісно пов’язана з когнітивною гнучкістю, емоційною саморегуляцією та внутрішньою мотивацією до навчання.

Позитивне ставлення до помилок – це важлива психологічна та педагогічна концепція, яка передбачає зміну сприйняття невдач із негативного (як приводу для покарання чи розчарування) на конструктивне (як можливості для росту та навчання) [6]. Позитивне ставлення до помилок визначаємо як сформовану установку особистості, за якої помилка сприймається не як ознака некомпетентності, а як природний етап процесу пізнання, що створює можливості для навчання та розвитку. Таке ставлення ґрунтується на розумінні помилки як зворотного зв’язку, що вказує на зони, які потребують додаткової уваги та опрацювання.

Позитивне ставлення до помилок – це не ігнорування недоліків, а створення середовища, де помилка є інструментом для розвитку, аналізу та вдосконалення, а не приводом для стресу чи заниженої самооцінки [6].

Психологічні дослідження свідчать, що страх помилок у молодших школярів часто пов’язаний із зовнішнім фокусом контролю, коли дитина оцінює свої здібності через призму оцінок дорослих. Натомість діти з установкою на зростання демонструють вищу академічну успішність, більшу готовність до складних завдань та стійкість до невдач [1]. При вивченні математики це особливо важливо, оскільки предмет вимагає систематичних зусиль, логічного мислення та здатності аналізувати власні помилки.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та педагогічного досвіду вчителів-практиків визначено такі педагогічні умови розвитку наполегливості та позитивного ставлення до помилок здобувачів початкової освіти:

1. *Створення психологічно безпечного освітнього середовища*, в якому помилка не призводить до негативної оцінки особистості учня, а розглядається як частина навчального процесу. Це передбачає відмову від порівняння успіхів різних учнів, акцент на індивідуальному прогресі кожної дитини та культивування атмосфери довіри й підтримки.

2. *Формування установки на зростання* через вербалізацію цінності зусиль, стратегій та прогресу, а не лише результату. Важливо допомагати учням усвідомити, що математичні здібності не є фіксованими, а розвиваються через практику та наполегливість.

3. *Застосування формувального оцінювання*, що орієнтоване не на контроль, а на підтримку навчання. Зворотний зв'язок має бути конкретним, своєчасним та конструктивним, спрямованим на розуміння логіки помилки та пошук шляхів її подолання.

4. *Розвиток рефлексивних навичок* через систематичне залучення учнів до аналізу власних помилок, визначення їх причин та планування стратегій подолання труднощів. Це сприяє формуванню метакогнітивних умінь та відповідальності за власне навчання.

Серед дидактичних інструментів роботи з помилками на уроках математики виділяємо такі:

Техніка «Аналіз помилки» – структурований розбір помилки за алгоритмом: що зробив? → де помилився? → чому виникла помилка? → як виправити? → що потрібно запам'ятати? Цей прийом розвиває аналітичне мислення та формує усвідомлене ставлення до помилок.

Метод «Математичний детектив» – учні в парах або групах шукають та аналізують помилки у запропонованих розв'язках. Це знімає емоційне напруження, пов'язане з власними помилками, та розвиває критичне мислення [3].

Прийом «Продуктивна помилка» – навмисне створення вчителем ситуацій, де учні можуть помилитися, щоб через аналіз помилки глибше зрозуміти математичне поняття чи закономірність. Наприклад, при вивченні властивостей віднімання створюємо ситуацію, де учні спробують застосувати переставний закон.

Технологія «Портфоліо помилок» – систематичне фіксування типових помилок та способів їх подолання, що допомагає учням відстежувати власний прогрес та усвідомлювати навчальні досягнення.

Важливим є також створення спеціальних навчальних ситуацій, де помилка стає ресурсом для колективного пошуку рішення. Обговорення різних способів розв'язання задачі, включаючи помилкові, розвиває гнучкість мислення та демонструє, що математика – це не лише правильні відповіді, а процес мислення та аргументації.

Отже, розвиток наполегливості та формування позитивного ставлення до помилок у здобувачів початкової освіти при вивченні математики є важливим чинником їхнього особистісного та академічного зростання. Визначені педагогічні умови – створення психологічно безпечного середовища, формування установки на зростання, застосування формувального оцінювання та розвиток

рефлексивних навичок – створюють підґрунтя для продуктивної роботи з помилками.

Систематизовані дидактичні інструменти, серед яких аналіз помилки, математичний детектив, продуктивна помилка та портфоліо помилок, дозволяють перетворити помилку з об'єкта страху на ресурс навчання. Практична значущість результатів полягає в можливості їх використання вчителями початкової школи для підвищення ефективності навчання математики та формування у здобувачів освіти стійкої мотивації до навчальної діяльності.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробці цілісної методичної системи формування наполегливості здобувачів початкової освіти при вивченні математики та експериментальній перевірці її ефективності в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головіна О. Чому помилки – це круто, а невдачі можуть привести до успіху. *Нова українська школа.* URL: https://nus.org.ua/2019/04/09/chomu-pomylky-tse-kruto-a-nevdachi-mozhut-pryvesty-do-uspihu/
2. Двек К. Mindset. Змініть спосіб мислення і розкрийте свій потенціал / пер. з англ. Г. Лелів. Київ: Наш формат, 2022. 312 с.
3. Михайленко Л., Комарова К., Таранюк Н. Математична тривожність учнів: причини, наслідки та шляхи подолання. (2024). *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації.* 2024. № 2. С. 44-55. URL: https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-44-55
4. Сизоненко В.А., Заєць С.С., Ковальська В.В., Маркіна В.В. Виховання наполегливості та впевненості у молодших школярів засобами хореографічного мистецтва: монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. 164 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/14247/1/Монографія%20Сиз%202020.pdf
5. Таблер Т. Мотивація до вивчення математики і математична тривожність учнів. *Вісник науки та освіти.* 2022. № 2(2). С. 247-257. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-2(2)-247-257
6. Харитонова В. Як сформувати у дітей позитивне ставлення до помилок? : вебінар. URL: https://www.youtube.com/live/rUNmXCLLmY0?si=LqVKBPQjXw32XKA0

Світлана Бутко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2025) та Концепції реалізації державної політики «Нова українська школа», одним із ключових результатів початкової освіти є формування в здобувачів здатності до пізнавальної та дослідницької діяльності [3; 4]. Сучасна освітня парадигма орієнтована на виховання особистості, здатної до критичного мислення, самостійного пошуку інформації та творчого розв'язання проблем. У цьому контексті дослідницька компетентність здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності, оскільки саме початкова школа є тим фундаментальним етапом, на якому закладаються пізнавальні установки, звичка до самостійного пошуку та базові дослідницькі вміння, що визначатимуть успішність навчання впродовж усього подальшого шкільного життя.

Поняття «дослідницька компетентність» як самостійна педагогічна категорія набуло активного наукового осмислення наприкінці 1990-х – на початку 2000-х рр. у контексті широкого утвердження компетентнісного підходу в освіті, зокрема під впливом Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006). У вітчизняній педагогіці активне розроблення цього поняття пов'язане з реформуванням загальної середньої освіти у 2010-х рр. та з упровадженням НУШ. Ключовим поштовхом стало переміщення акценту з передачі суми знань на формування здатності їх самостійно здобувати, застосовувати та оцінювати – тобто на освоєння самого процесу пізнання.

У науковій літературі дослідницька компетентність трактується по-різному. Залежно від методологічних орієнтирів дослідників можна виокремити кілька підходів до її розуміння. По-перше, *особистісно-діяльнісний підхід*: компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що охоплює знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід дослідницької діяльності. Саме такої позиції дотримуються М. Головань та В. Яценко [2, с. 57], наголошуючи на єдності когнітивного і практичного вимірів. По-друге, *функціональний підхід*: компетентність тлумачиться як здатність особистості бути ефективним суб'єктом дослідницької діяльності – тобто акцент переноситься з наявності знань на реальну спроможність їх застосовувати. По-третє, *інтегральний підхід*, представлений у роботах Л. Сущенко [6], де

дослідницька компетентність розглядається як цілісна, системна характеристика, що поєднує мотиваційну готовність, когнітивну оснащеність, практичні вміння та рефлексивну здатність. Попри відмінності в акцентах, усі підходи єднає розуміння дослідницької компетентності як складного, багатокомпонентного утворення, що не зводиться до окремих знань чи навичок.

Узагальнюючи розглянуті підходи, у межах цього дослідження під дослідницькою компетентністю здобувачів початкової освіти розуміємо інтегровану якість особистості молодшого школяра, що виявляється у мотиваційній готовності до пізнання та дослідницької діяльності, сформованості базових знань про навколишній світ і способи його вивчення, здатності практично здійснювати елементарні дослідницькі дії (спостерігати, формулювати запитання та гіпотези, експериментувати, аналізувати й узагальнювати результати), а також рефлексивно оцінювати власну пізнавальну діяльність та коригувати її відповідно до отриманих результатів.

Відповідно до Л. Сущенко [6, с. 4], структура дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти охоплює чотири взаємопов’язані компоненти:

– *Мотиваційний компонент* – відображає зацікавленість здобувача дослідницькою діяльністю, прагнення до знань та позитивне ставлення до пізнання. Він є системоутворювальним: без внутрішньої мотивації решта компонентів не може повноцінно функціонувати. У молодших школярів цей компонент проявляється у природній допитливості, бажанні ставити запитання про навколишній світ, захопленості спостереженнями та нетерпінні дізнатися «чому?» і «як?». Педагогічно важливо, що в початковій школі дослідницька мотивація найчастіше має емоційне забарвлення: дитину приваблює сам процес відкриття, а не лише його результат.

– *Пізнавальний компонент* – охоплює систему знань про навколишній світ та розуміння основ дослідницької діяльності. До нього входять: знання про об’єкти та явища, що досліджуються; уявлення про структуру дослідження (проблема – гіпотеза – перевірка – висновок); знання елементарних способів отримання інформації. У здобувачів початкової освіти цей компонент формується передусім через курс «Я досліджую світ», де учні опановують базові поняття природничих і суспільних наук, вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати. Саме пізнавальний компонент забезпечує змістову основу для проведення дослідження.

– *Діяльнісний компонент* – включає вміння та навички, необхідні для практичного здійснення дослідження: спостереження, експериментування, вимірювання, порівняння, аналіз, синтез та

узагальнення результатів. Для молодшого шкільного віку особливого значення набувають: уміння формулювати просте дослідницьке запитання; здатність планувати елементарний дослід під керівництвом учителя; навички фіксування результатів спостережень у доступній формі (малюнки, схеми, таблиці); уміння робити прості висновки на основі власних спостережень. Цей компонент безпосередньо пов'язаний з розвитком наскрізних умінь, передбачених Державним стандартом початкової освіти (2025): критичного мислення, вирішення проблем та опрацювання інформації [3].

– *Рефлексивний компонент* – передбачає здатність здобувача оцінювати власну роботу, аналізувати допущені помилки, формулювати висновки та коригувати подальші дії. Рефлексія є найскладнішим компонентом для молодшого шкільного віку, оскільки вимагає метакогнітивних здатностей, що перебувають на початковому етапі становлення. Однак саме тут, за О. Савченко [5], формується «уміння вчитися» – здатність осмислювати власну пізнавальну діяльність, яка є ключовою компетентністю молодшого школяра. Рефлексивний компонент у дослідницькій діяльності проявляється у вмінні дитини відповісти на запитання: «Що мені вдалося?», «Чому результат не збігся з припущенням?», «Що зроблю інакше наступного разу?».

Варто зазначити, що в науковій літературі представлені й альтернативні погляди на структуру дослідницької компетентності. Зокрема, К. Василенко [1] пропонує чотирикомпонентну модель, що включає мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий та оцінювально-рефлексивний компоненти. Порівняно з моделлю Л. Сущенко, ця структура акцентує увагу на ціннісному вимірі мотивації та на поведінковому аспекті діяльності, що є особливо важливим у контексті підготовки педагогів. Для здобувачів початкової освіти обидві моделі виявляють спільне ядро: нерозривний зв'язок між внутрішньою спонукою, знанням, практичною дією та усвідомленням результату.

Усі компоненти дослідницької компетентності перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості [6, с. 5]. Мотиваційний компонент є рушійною силою, що спонукає здобувача до активного пошуку знань; пізнавальний забезпечує змістову основу для осмислення отриманих даних; діяльнісний уможливлює практичну реалізацію дослідницьких задумів; рефлексивний дозволяє критично оцінювати результати, усвідомлювати прогалини та коригувати подальшу діяльність. Така циклічна взаємодія – від мотивації через пізнання і дію до рефлексії та нової мотивації – забезпечує

поступальний розвиток дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти.

Таким чином, дослідницька компетентність є ключовим складником сучасної початкової освіти. Аналіз наукових підходів засвідчує, що попри термінологічні відмінності, дослідники одностайні у розумінні цього поняття як інтегрованої, багатокомпонентної характеристики особистості, що поєднує мотиваційну, пізнавальну, діяльнісну та рефлексивну складові. Для здобувачів початкової освіти розвиток дослідницької компетентності набуває особливого значення, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються базові пізнавальні установки та формується суб'єктна позиція учня-дослідника. Подальших наукових розвідок потребують питання діагностики рівнів сформованості дослідницької компетентності молодших школярів та розроблення дієвих методик її розвитку в умовах оновленого Державного стандарту початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко К. С. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України.* 2019. № 16. С. 56-62. DOI: https://doi.org/10.15330/esu.16.56-62
2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі.* 2012. Вип. VII. С. 55-62. URL: http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57953
3. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-п
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-р
5. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.
6. Сущенко Л. О. Дидактичні засади формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти у процесі навчання: результати дослідження. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2022. Вип. 2. С. 1–8. URL: https://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/335

Поліна Вініченко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Проблема розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» (2016) [2] та Державного стандарту початкової освіти (2018) [1], які відносять критичне мислення до наскрізних умінь, спільних для всіх ключових компетентностей і обов'язкових для цілеспрямованого формування на етапі початкової освіти. Закон України «Про освіту» (2017) закріплює необхідність формування в учнів здатності аналізувати, оцінювати та аргументовано відстоювати власні рішення з перших років навчання. Початкова школа є визначальним етапом у цьому процесі, оскільки вік від шести до десяти років є сенситивним періодом формування фундаментальних когнітивних структур: дитина здійснює перехід від наочно-дієвого та образного мислення до словесно-логічного, розвивається довільна регуляція уваги, пам'яті та мислення, формується внутрішній план дій [5, с. 125]. У цьому контексті математичні задачі, що традиційно вважаються ядром початкового курсу математики, набувають принципово нової дидактичної функції: вони розглядаються не лише як засіб формування обчислювальних навичок, а як середовище, у якому здобувач здійснює повний цикл мисленнєвої діяльності – від аналізу умови до рефлексії результату.

Тривалий час у шкільній практиці домінував підхід, за якого розв'язання математичних задач зводилось до відтворення готових алгоритмів, а єдиним критерієм успіху слугувала правильність і швидкість отримання числової відповіді. Така практика формувала у здобувачів редуковане розуміння математики як системи жорстко визначених операцій, де мислення обмежувалось механічним застосуванням вивченого зразка, а не спрямовувалось на самостійний пошук і обґрунтування рішень. Натомість Державний стандарт початкової освіти (2018) у межах математичної освітньої галузі передбачає, що здобувач досліджує ситуації і визначає проблеми, моделює процеси, розробляє стратегії дій та критично оцінює результат розв'язання задач [1]. Зазначені результати навчання безпосередньо корелюють зі структурними компонентами критичного мислення і засвідчують, що математичні задачі розглядаються стандартом не лише як обчислювальна вправа, а як інструмент цілеспрямованого формування мисленнєвої діяльності.

Критичне мислення у структурі розв’язання задачі передбачає цілеспрямоване формування вчителем відповідних розумових операцій. По-перше, це здатність до глибокого аналізу умови: відокремлення суттєвих даних від другорядних, виявлення прихованих залежностей і суперечностей, переформулювання умови власними словами. По-друге, це подолання властивої молодшим школярам імпульсивності – тенденції вдаватися до першої-ліпшої арифметичної дії, орієнтуючись на формальні мовні маркери («усього» – додавання, «залишилось» – віднімання). Розвиток критичного мислення передбачає вироблення звички до «інтелектуальної паузи» – етапу орієнтування, коли здобувач створює ментальну або графічну модель ситуації, висуває та перевіряє гіпотези щодо можливих способів дії до того, як здійснити будь-який обчислювальний крок [7]. По-третє, це здатність до оцінювання отриманого результату та перенесення набутого досвіду: здобувач встановлює відповідність відповіді умові задачі, оцінює раціональність обраного способу розв’язання та усвідомлює можливість застосування виявленої закономірності в інших навчальних і життєвих ситуаціях. Така діяльність перетворює розв’язання задачі з репродуктивної процедури на дослідницьку, де відповідь є не самоціллю, а логічним висновком із проведеного аналізу, що підвищує пізнавальну самостійність, формує внутрішню мотивацію та переосмислює роль помилки як діагностичного елементу навчання.

Реалізація окреслених операцій критичного мислення забезпечується через використання задач певних дидактичних типів. Задачі з недостатньою кількістю даних спонукають здобувачів освіти усвідомити межу власного знання та незнання і сформулювати запитання про те, якої інформації бракує – тобто навчитися ставити коректні запитання до умови. Задачі з надлишковими даними формують здатність до селекції інформації та вміння відкидати другорядне, що є необхідною умовою орієнтування в умовах інформаційного перевантаження. Особливу дидактичну цінність становлять задачі, що допускають кілька способів розв’язання або кілька можливих відповідей: здобувачі початкової освіти здійснюють порівняння різних підходів, оцінюють їх раціональність та аргументують переваги одного способу перед іншим, що розвиває відкритість до альтернатив та обґрунтованість суджень [6, с. 36]. Нарешті, задачі з відкритим запитанням, де умова описує реальну або змодельовану ситуацію без чітко сформульованого завдання, формують уміння самостійно визначати проблему і формулювати дослідницьке запитання – результат, передбачений Типовою освітньою програмою для 3-4 класів [4]. Зазначені дидактичні типи

задач утворюють послідовність зростаючої складності критичного мислення: від аналізу наявних даних і усвідомлення їх меж – через оцінювання альтернативних підходів – до самостійного конструювання дослідницького запитання, що забезпечує поступовий і системний розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти.

Реалізація дидактичного потенціалу математичних задач для розвитку критичного мислення потребує створення відповідних педагогічних умов. Ключовою з них є організація навчальної діяльності як колективного пошуку, де процес міркування є пріоритетним щодо отримання кінцевого результату. Використання роботи в парах і малих групах, «мозкового штурму» під час аналізу умови задачі, публічного захисту різних способів розв'язання створює освітнє середовище, що стимулює інтелектуальну взаємодію, у якому здобувачі освіти вчаться сприймати альтернативні точки зору, виявляти хиби у власних і чужих міркуваннях та формулювати уточнювальні запитання [3, с. 219]. Необхідною передумовою такої діяльності є створення безпечного емоційного середовища, в якому здобувач не побоюється припускатися помилок і відкрито висловлює власні міркування: без психологічної безпеки критичне мислення залишається заблокованим, оскільки ризик публічної помилки унеможливлює висунення гіпотез і апробацію нестандартних підходів. Обов'язковим структурним елементом є рефлексивний етап: здобувачі освіти не лише відтворюють результат, а вербалізують послідовність власних дій, обґрунтовують обраний спосіб розв'язання та визначають труднощі, що виникли в процесі роботи. Така рефлексія сприяє переходу від інтуїтивних дій до усвідомленої регуляції пізнавальної діяльності, формуючи метакогнітивні навички – здатність керувати власним пізнавальним процесом. Не менш важливою умовою є зміна ролі вчителя: з транслятора готових алгоритмів – на фасилітатора пізнавальної діяльності, який формулює проблемні запитання, підтримує дослідницький діалог та утримується від надання готових відповідей.

Таким чином, математичні задачі в початковій школі є не лише дидактичним інструментом формування обчислювальних навичок, а й ефективним засобом цілеспрямованого розвитку критичного мислення як наскрізного вміння, визначеного державним стандартом початкової освіти. Розкриття цього потенціалу потребує системного переходу від репродуктивної парадигми «навчити розв'язувати задачі» до особистісно орієнтованої – «навчити мислити в процесі розв'язання задач». Передумовами такого переходу є добір задач відповідного дидактичного типу (з недостатньою кількістю даних, з надлишковими даними, багатоваріантних, з відкритим запитанням), упровадження

інтерактивних форм навчання та введення рефлексивного етапу в структуру кожного уроку. Системне застосування задач зазначених дидактичних типів у поєднанні з визначеними вище педагогічними умовами забезпечує реалізацію розвивальної функції математичних задач: формування готовності здобувача до розв'язання відкритих, невизначених проблем, де успіх залежить не від відтворення алгоритму, а від здатності аналізувати, висувати гіпотези та критично оцінювати власні дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80
3. Надобко О. Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках математики. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. С. 218–221. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/6522
4. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (3–4 класи) / під керівництвом О. Я. Савченко: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1273. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli
5. Черкашина К. Застосування методів розвитку критичного мислення у початковій освіті. *Науковий вісник МДПУ. Серія: Педагогіка.* 2025. Том 2. № 35. С. 125–130. URL: https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3449
6. Чкана Я., Мартиненко О. Математичні задачі в контексті проблеми формування у майбутніх учителів математики процедур критичного мислення. *Фізико-математична освіта.* 2024. Том 39. № 4. С. 33–39. URL: https://www.fmo-journal.org/index.php/fmo/article/view/345
7. Pylypenko O. Development of critical thinking as a means of forming STEM competencies. *Educational Dimension.* 2020. Vol. 3. P. 317–331. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.3955

Світлана Вовк
Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 3 «Калинка» м. Суми, Сумської області

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливої значущості набуває формування патріотичних почуттів у підростаючого покоління. Патріотизм визначається в наукових здобутках [3; 9 та ін.] як важлива складова формування громадянської свідомості, національної ідентичності та духовних цінностей особистості. Дошкільний вік є вагомим етапом у становленні особистості дитини, адже саме в цей період формуються перші уявлення про Батьківщину, рідний край, мову, культуру та традиції народу.

Аналіз наукових досліджень [1; 3; 4; 5; 9] свідчить, що формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку повинно базуватися на врахуванні їхніх вікових і психологічних особливостей. У цьому віці провідною є емоційно-почуттєва сфера розвитку, тоді як мислення дитини ще є наочно-образним, а здатність до логічних узагальнень і абстрактного мислення лише починає формуватися. Яскраві емоційні переживання (радість, захоплення, цікавість, співпереживання, гордість) вважаються визначальним чинником засвоєння дитиною моральних та соціальних цінностей у дошкільному віці. З огляду на це, такі патріотичні почуття наповнюються для неї конкретними образами, переживаннями та особистим досвідом.

Так, поняття «рідна домівка» для дитини асоціюється з атмосферою любові, турботи, емоційної безпеки та близькості з рідними людьми. Саме в сімейному середовищі, як зазначають вчені (В. Дзюбенко [3], В. Лаппо [5], Л. Шкрептієнко [9] та ін.) закладаються перші позитивні емоційні орієнтири, які згодом стають основою для розширення уявлень про Батьківщину як більш широке соціальне явище.

Феномен «мала батьківщина» у сприйнятті дітей дошкільного віку охоплює найближче середовище: двір, дитячий садок, вулицю, село чи місто. Через знайомство з цими об’єктами формується відчуття належності до простору, який є знайомим, безпечним і емоційно значущим.

Поняття «національна ідентичність» у дітей дошкільного віку ще не має усвідомленого змісту, однак формується на рівні сприйняття. Воно виявляється у позитивному ставленні до рідної мови, казок, пісень, традицій і державних символів. Як зазначає дослідниця

І. Газіна [2], через взаємодію з культурним середовищем діти починають відчувати себе частиною спільноти, що є початковим етапом становлення національної самосвідомості.

Усі зазначені поняття у дітей дошкільного віку формуються як система емоційних образів і переживань, що поступово конкретизуються, відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти [9], у різних ***напрямах педагогічної роботи***, систематизованих на рисунку 1.

Родовід і сімейні традиції	Любов і глибока прив'язаність до родини, повага до батьків і старших членів сім'ї, гордість за свій рід, усвідомлення власного коріння та належності до сімейної історії
Культурна спадщина	Шанобливе ставлення до традицій і звичаїв українського народу, зацікавленість культурним надбанням, відчуття гордості за духовну багатогранність нації
Рідна мова	Любов до українського слова, ціннісне ставлення до мови як духовного символу народу, прагнення використовувати рідну мову у спілкуванні
Народне мистецтво і ремесла	Естетичне захоплення українським декоративно-ужитковим мистецтвом, повага до праці майстрів, гордість за творчі здобутки свого народу, інтерес до традиційної культури
Фольклор	Емоційна чутливість, доброзичливість, співпереживання, інтерес до народної творчості та усвідомлення її духовної цінності для народу
Державна символіка	Повага до державних символів України, почуття гордості за свою державу, емоційна причетність до українського народу та його історії
Народна символіка	Відчуття духовного зв'язку з культурними символами-оберегами, повага до національних традицій, усвідомлення їх значення у житті народу

Рис. 1. Напрями роботи щодо формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку

Визначені на рис. 1 напрями роботи щодо формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку відображають основні змістові орієнтири педагогічної діяльності та визначають, у яких сферах життєвого досвіду дитини доцільно здійснювати виховний вплив. Водночас ефективність реалізації зазначених напрямів значною

мірою залежить від ***методів***. У сучасних дослідженнях [3; 9 та ін.] науковці умовно поділяють методи формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку на традиційні та інноваційні.

До *традиційних методів* належать ті, що мають усталений характер і широко застосовуються у дошкільній педагогіці. Серед них – бесіда, розповідь вихователя, пояснення, читання художніх творів, розгляд ілюстрацій, спостереження. Застосування цих методів сприяє поступовому накопиченню знань про Батьківщину, формуванню первинних уявлень про культурні та національні цінності, розвитку мовлення та збагаченню досвіду дітей.

Поряд із цим дедалі більшого значення набувають *інноваційні методи*, які передбачають активну участь дитини, її самостійність та творчість, що забезпечує більш ефективне формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку. Узагальнену характеристику таких методів подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Інноваційні методи формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку

Назва методу	Сутність методу	Приклад використання	Що формується у дітей
1	**2**	**3**	**4**
Мінімузеї	Створення тематичних куточків у групі	Куточок народного побуту	Повага до традицій, культурна обізнаність
Проєктна діяльність	Організація спільної діяльності дітей для створення певного продукту	Створення лепбука «Моя Україна»	Відчуття належності до країни, інтерес до культури
Інтерактивні методи	Активне залучення дітей до обговорення, гри, взаємодії	Обговорення «Що для мене Україна?»	Уміння висловлювати думки, емоційне ставлення до Батьківщини
Моделювання ситуацій	Відтворення життєвих ситуацій у навчанні	Ситуація «Як допомогти природі?»	Відповідальність, соціальна поведінка
ІКТ (цифрові технології)	Використання мультимедіа та цифрових засобів	Перегляд відео про Україну	Інтерес до країни, пізнавальна активність
Дослідницька діяльність	Самостійне пізнання через дослідження	Спостереження за природою	Допитливість, любов до рідного краю
Сторітеллінг	Подання інформації через історії	Розповідь про родину чи місто	Емоційне сприйняття,

			інтерес до культури
Квест-технології	Ігрове виконання завдань із пошуком	Квест «Знайди символи України»	Командність, інтерес до державної символіки
Ігрові технології	Навчання через рольову гру	Гра «Мандрівка Україною»	Уява, емоційна прив'язаність до Батьківщини
Майстер-класи	Спільна діяльність дітей і дорослих	Виготовлення писанок	Повага до традицій, інтерес до ремесел
Мнемотехніка	Використання схем і символів для запам'ятовування	Мнемотаблиця про прапор	Краще запам'ятовування, асоціативне мислення
Асоціативний кущ	Побудова асоціацій навколо понять	Кущ до слова «Україна»	Узагальнення понять, мислення
STEAM-підхід	Поєднання науки, творчості та практики	Макет «Моє місто»	Креативність, інтерес до світу
Ранкове коло	Щоденне спілкування в колі	Обговорення новин групи	Почуття спільності, довіра
Edutainment	Навчання через гру та розвагу	Інтерактивні ігри про Україну	Позитивне ставлення до навчання

Поєднання традиційних та інноваційних методів створює оптимальні умови для ефективного формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку.

Формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку потребує системного використання різноманітних ***форм організації освітнього процесу***, які забезпечують поєднання пізнавальної активності, емоційного переживання та практичної діяльності. Аналіз сучасних педагогічних досліджень [1; 2; 5; 9 та ін.] свідчить, що саме різноманітність форм роботи створює умови для більш глибокого засвоєння дітьми уявлень про Батьківщину та сприяє становленню стійких позитивних ставлень до рідного краю.

Важливе місце у цьому процесі займають *тематичні заняття*, які дають змогу систематизувати знання дітей про Україну, її символи, традиції та культурні надбання. Як засвідчують наші педагогічні спостереження, використання наочності, ігрових елементів та доступних пояснень підвищує зацікавленість дітей і сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу. Наприклад, під час заняття «Державні символи України» діти розглядають прапор і герб, слухають гімн та добирають відповідні зображення до кожного символу. Це сприяє формуванню почуття поваги до державних символів, перших

уявлень про Україну як Батьківщину та емоційно позитивного ставлення до держави.

Не менш значущими є *бесіди та розповіді вихователя*, які забезпечують можливість живого спілкування, обміну думками та формування первинних моральних орієнтирів. Практичний досвід В. Дзюбенко [3], О. Максимової [6], А. Пасічник [7] свідчить, що короткі, змістовні та емоційно насичені розповіді мають значно більший виховний ефект, ніж тривалі пояснення, які можуть перевантажувати дітей інформацією. Так, під час бесіди «Моя сім'я» діти розповідають про своїх батьків, сімейні традиції та улюблені спільні справи. У результаті закріплюється любов і повага до родини, усвідомлення значущості сімейних цінностей і перші уявлення про власне походження.

Суттєвий вплив на становлення патріотичних почуттів дітей дошкільного віку мають *свята та розваги,* у процесі яких створюється особлива атмосфера радості, єдності та піднесення. Участь дітей у таких заходах сприяє ознайомленню з народними традиціями, піснями, обрядами та символікою, а також формує відчуття причетності до культурного життя свого народу. Скажімо, під час свята «День Конституції України» діти виконують пісні, беруть участь у хороводах та тематичних іграх. Це викликає почуття радості від належності до своєї країни, гордість за Україну та емоційне прийняття національної культури.

Важливою складовою роботи є *екскурсії та цільові прогулянки*, які забезпечують безпосередній контакт дитини з навколишнім середовищем. Під час таких форм роботи діти знайомляться з природою рідного краю, архітектурними об'єктами та культурними пам'ятками, що сприяє розвитку спостережливості та формуванню любові до рідної землі. Аналіз власної педагогічної практики підтверджує, що безпосередні враження значно посилюють виховний вплив. До прикладу, під час прогулянки до парку діти спостерігають за сезонними змінами, розглядають дерева. У процесі такої діяльності закріплюється любов до рідної природи, бережливе ставлення до неї та відчуття зв'язку з рідним краєм.

Особливе значення має *художньо-мовленнєва діяльність*, яка охоплює читання казок, легенд, віршів, прислів'їв та пісень. Як зазначає Б. Ковбас [4, с. 139], художнє слово є потужним засобом формування емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини. Серед таких прикладів – вивчення віршів про Україну (зокрема, Ю. Хандожинської «Про Україну», Н. Зарічної «Де найкраще місце на землі?», П. Воронька «Це моя Україна»). Завдяки цьому діти

долучаються до духовної спадщини народу, збагачують мовлення та розширюють уявлення про культурні цінності.

Вагомим засобом виховання є також *творча діяльність,* під час якої діти через малювання, аплікацію та ліплення виражають власне бачення світу. Зокрема, діти можуть намалювати «Моє місто», створити аплікацію «Український прапор» або зліпити символічну калину. Через таку діяльність посилюється емоційна прив'язаність до рідного краю, розвивається творче бачення образів Батьківщини та бажання їх відтворювати.

Не менш ефективними є *драматизації та інсценізації*, які дозволяють дітям «проживати» різні ролі та ситуації, пов'язані з народними казками, традиціями чи побутом [7]. Такі форми роботи сприяють розвитку емпатії, соціальної взаємодії та глибшому розумінню культурних цінностей. Скажімо, інсценізація казки «Ріпка» або відтворення сценок із народного побуту сприяє розвитку соціальних уявлень і розумінню взаємодії між людьми.

Окрему увагу слід приділяти *мініпроєктам* за участю батьків, які забезпечують тісну співпрацю сім'ї та закладу дошкільної освіти. Наприклад, спільне створення лепбука «Моя сім'я» або фотоальбому «Моє місто» допомагає дитині краще усвідомити свою належність до родини і країни, відчуває гордість за власне походження та інтерес до сімейної історії.

Важливою формою також є *спостереження в природі*, яке сприяє розвитку екологічної свідомості та любові до рідного краю. Зокрема, під час спостереження за весняними квітами діти вчаться помічати красу природи, турбуватися про неї та усвідомлювати її цінність. Вважаємо, що природне середовище є одним із найсильніших чинників формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку.

Отже, комплексне використання різних форм роботи забезпечує поступовий і гармонійний розвиток патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку та створює основу для їх подальшого особистісного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н.Б. Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної історико-культурної спадщини: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2007. 239 с.

2. Газіна І.О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2008. 20 с.

3. Дзюбенко В.В. Формування патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з рідним краєм. *Проблеми сучасної педагогіки: збірник наукових праць.* 2018. Випуск 21. С. 45-50.

4. Ковбас Б.І. Патріотичне виховання дошкільників засобами української народної творчості. *Молодий вчений.* 2017. № 4.1 (44.1). С. 138-141.
5. Лаппо В.В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етнорегіону): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Івано-Франківськ, 2008. 287 с.
6. Максимова О.О. Виховання любові до Батьківщини у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі.* 2019. С. 17-21.
7. Пасічник А. Розвиток етичних уявлень дітей дошкільного віку в інтерактивному театрі. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2012. №11. С. 319-323.
8. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 р. № 1557-2025-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 29.03.2026).
9. Шкрептієнко Л.П. Виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку засобами художньої літератури: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2019. 298 с.

Яна Воскобойник
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Молодший шкільний вік вирізняється особливою сенситивністю до засвоєння норм і правил суспільної комунікації, оскільки саме в цей час дитина вперше включається в систематичну соціальну взаємодію з однолітками та дорослими [2, с. 5]. Труднощі у спілкуванні, що виявляються в емоційній нестриманості, замкнутості, нездатності вислухати співрозмовника, свідчать про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого не лише на мовленнєвий, а й на емоційно-особистісний розвиток учня. Попри наявність досліджень у сфері емоційного інтелекту молодших школярів [1; 2; 3], питання конкретних форм і методів його інтеграції в комунікативний розвиток учнів початкової школи залишається недостатньо розробленим у методичному аспекті, що і зумовлює актуальність пропонованого дослідження.

Емоційний інтелект розуміється як здатність до розуміння, регулювання та керування власними емоціями й емоціями інших людей, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію в соціальному середовищі. Ключовими компонентами його формування в учнів початкової школи є: емоційна обізнаність, уміння аналізувати власний та чужий емоційний стан, саморегуляція, самомотивація та емпатія [2, с. 55]. Науковці підтверджують, що цілісний процес формування емоційного інтелекту молодших школярів складається з послідовних етапів – від мотиваційно-ціннісного до творчого – і позитивно впливає на навчальні результати, соціальну адаптацію та формування сприятливого емоційного клімату в класі [2, с. 115].

Зв'язок між емоційним інтелектом і комунікативним розвитком молодшого школяра має чіткий механізм: здатність розпізнавати власні емоції та регулювати їх вияв забезпечує контроль над агресивними й конфліктними реакціями, що є передумовою конструктивного діалогу; емпатія уможливлює адекватне реагування на стан співрозмовника та готовність до компромісу; самомотивація стимулює ініціативність у спілкуванні та готовність до взаємодії. Дослідники підтверджують статистично значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту і розвиненістю комунікативних навичок, зокрема кращими показниками емпатії, конструктивного розв'язання конфліктів та міжособистісної взаємодії [5].

У початковій школі формуються базові комунікативні навички: вміння слухати, вести діалог, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, відстоювати свою думку без конфлікту, вступати в контакт, виявляти інтерес до думки однокласників, працювати в парі і групі. Разом з тим **значна частина** молодших школярів відчуває труднощі зі спілкуванням: емоційна нестриманість, замкнутість, нездатність вислухати співрозмовника, використання образливих висловлювань, відмова від участі в груповій роботі. Зазначені труднощі свідчать про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого не лише на формування мовних навичок, а й на розвиток емоційної культури учня. Комунікативні навички стають стійкими лише тоді, коли дитина навчається розуміти себе та інших, дотримуватися культури мовлення і конструктивно вирішувати конфлікти.

Розвиток комунікативних навичок здобувачів початкової освіти на засадах емоційного інтелекту реалізується через різноманітні форми освітньої діяльності. Основною з них є урок, на якому вчитель створює ситуації діалогу, обговорення героїв літературних творів, аналізу ситуацій, відгуку на творчість, що вимагає усвідомлення емоцій та вміння висловити їх словами, активізуючи не лише мовну, а й емоційно-комунікативну сферу дитини. Важливу роль відіграють також

класні години та виховні заходи: тематичні «дні діалогу», «дні доброзичливості», обговорення конфліктних ситуацій допомагають учням рефлексувати власні переживання, розуміти почуття інших та формувати культуру відвертого, але ввічливого спілкування. Суттєвим організаційним ресурсом є предметно-інтерактивні проєкти, які передбачають роботу в групах, створення презентацій, публічні виступи, розподіл ролей та відповідальність за спільний результат [2, с. 62–63]. Особливе місце посідає кооперативна форма навчання – робота в парах і малих групах, яка, за даними емпіричних досліджень, позитивно впливає на рівень емоційного інтелекту учнів початкової школи, сприяє розвитку навичок слухання, ведення діалогу, узгодження позицій і конструктивного розв'язання суперечок [6]. У процесі такої взаємодії учні набувають досвіду емпатійного ставлення до партнера та відповідальності за спільний навчальний результат.

У наукових дослідженнях і методичних матеріалах виокремлюють комплекс методів, що поєднують розвиток емоційного інтелекту з формуванням комунікативних навичок [3, с. 61-67]:

1. *Методи впізнавання емоцій.* Використання карток емоцій, вправи «Покажи обличчя...», «Що я відчуваю, коли...», бесіда за картинкою чи ситуацією допомагають дитині навчитися називати власні почуття та розпізнавати емоції інших.
2. *Методи регуляції емоцій.* Дихальні вправи, «розсудлива хвилинка», вживання «емоційного словника» сприяють опануванню навичок саморегуляції та вербалізації власних переживань замість агресивних або конфліктних реакцій.
3. *Методи розвитку емпатії.* Рольові ігри, драматизація, ситуаційні задачі, вправи «Стань на місце іншого», «Рожеві окуляри» розвивають уявлення про почуття інших, сприяють доброзичливості та формують культуру співчуття. Систематичне використання драматизації в початковій школі, за даними емпіричних досліджень, позитивно впливає на емоційну виразність, саморегуляцію та соціальні навички учнів [4].
4. *Комунікативні тренінги.* Вправи на уважне слухання, ведення діалогу без перебивання, дотримання норм мовленнєвого етикету, відпрацювання фраз вдячності, вибачення та прохання допомоги стимулюють емоційно-комунікативну активність учнів.
5. *Психологічні практики групової взаємодії та ігрові технології.* «Коло довіри», бесіди-діалоги, «розсудливі хвилинки» формують навички конструктивного спілкування, вміння вислуховувати та шукати компроміс. Сюжетно-рольові, командні й ситуаційні ігри забезпечують безпечний простір для відпрацювання ефективних способів комунікації в соціальному середовищі.

Учитель початкової школи виступає ключовою фігурою у формуванні комунікативних навичок учнів на засадах емоційного інтелекту [1]. Педагог покликаний моделювати доброзичливе, відповідальне спілкування, дотримуватися культури педагогічного мовлення та вислуховувати кожного учня, а також створювати емоційно-безпечний класний простір, де дитина не боїться висловити власну думку й відчуває підтримку та повагу. Важливою складовою є впровадження регулярних форм роботи з емоційним інтелектом: групових обговорень, рефлексії після конфліктних ситуацій. Лише у такому середовищі учні навчаються конструктивно обговорювати суперечності та розвивають здатність до емпатійного ставлення до однокласників.

Формування комунікативних навичок у здобувачів початкової освіти поза контекстом розвитку емоційного інтелекту залишається поверхневим і формальним, оскільки не зачіпає емоційно-особистісної сфери учня. Саме емоційний інтелект забезпечує підґрунтя для становлення відповідального, доброзичливого та співчутливого учасника шкільної спільноти.

Таким чином, інтегрований підхід, який поєднує роботу з усвідомленням емоцій, їх регуляцією, розвитком емпатії та комунікативними тренінгами в різних формах освітньої діяльності, є необхідною умовою ефективного формування комунікативних навичок у початковій школі. Він сприяє створенню гармонійної, доброзичливої класної спільноти, де кожен учень відчуває себе прийнятим і вислуханим, а комунікація стає основою не лише навчальної діяльності, а й особистісного та соціального розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жердєва О. Д. Організаційно-педагогічні умови формування емоційного інтелекту молодших школярів : кваліфікац. робота магістра / Маріупольський університет. 2024. URL: http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5346
2. Котик Т. М. Нова українська школа: практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. для вчителів почат. шк. Тернопіль : Астон, 2020. 63 с. URL: https://svarog.cx/wpcontent/uploads/2022/09/nush-emotional-intelligence-kotik.pdf
3. Петруняк Б. Г. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі початкової школи : кваліфікац. робота магістра / Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2024. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11348
4. Castillo Viera E., Moreno-Sánchez E., Tornero Quiñones I., Sáez Padilla J. Development of Emotional Intelligence through Dramatisation.

Apunts. Educación Física y Deportes. 2021. No. 143. P. 27-32. DOI: https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04

5. Guo J., Asmawi A. The mediating role of emotional intelligence in the relationship between social anxiety and communication skills among middle school students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2389315

6. Torrego-Seijo J. C., Caballero-García P. Á., Lorenzo-Llamas E. M. The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 91, No. 3. P. 928–949. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33372700/

Альона Вридник
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

НАВЧАННЯ СПІВУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних дослідженнях виявлено, що метою особистісно орієнтованої загальної музичної освіти молодших школярів є формування основ їхньої музичної культури – інтегративного утворення, яке забезпечує дитині можливість усвідомленого спілкування з музичним мистецтвом і є необхідною складовою її різнобічного виховання та розвитку [6]. Але основи формування музичної культури закладаються ще при навчанні у дошкільних закладах. Зокрема, навчання співу дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) базується на систематичному розвитку вокальних навичок (постава, дихання, звукоутворення, дикція) з урахуванням фізіологічних особливостей голосу кожної дитини.

Основні методи навчання співу включають наочно-зорові, слухові та практичні прийоми: показ, наслідування, ігрові вправи, спів а капела. Провідним є диференційований підхід, який враховує індивідуальні співочі можливості кожної дитини.

Розглянемо основні напрямки методичної роботи.

Розвиток співочих навичок: постава (формування рівної постави, сидячи або стоячи, для вільного дихання); дихання (виховання співацького дихання — короткий вдих (не піднімаючи плечей) та довгий видих); звукоутворення (розвиток легкого, світлого звуку, уникання крику та форсування голосу, природний тембр); дикція (чітке вимовляння слів, активна артикуляція).

Вокально-хорова робота: робота над чистотою інтонування та діапазону в межах відповідного віку; навчання ансамблю (спів разом, одночасний початок і закінчення фрази); робота над правильним звуковидобуванням та осмисленим виконанням (динамічні відтінки).

Методи навчання: ігрові методи (музично-ігрові вправи для розвитку дикції та вокальних здібностей); наочний метод (демонстрація вихователем правильного звучання та постави, використання візуальних образів); слуховий метод (використання записів та показу вживу для розвитку вокального слуху).

Навчання дітей дошкільного віку співу потребує використання різних методів та методичних прийомів. Як зазначала Н. Ветлугіна [2], методичні прийоми навчання співу зумовлюються загально виховними завданнями, особливостями колективного та індивідуального співу дошкільників. Педагогічні прийоми пов’язані із послідовністю розучування пісень та навчання дітей співацьких навичок у різних вікових групах. На думку Р. Зініч [3], найбільш прийнятними з методичних прийомів є виразне виконання вокального твору музичним керівником, показ музичним вихователем співочих умінь та слово педагога (пояснення, вказівки тощо).

Дослідниця І. Газіна [1] визначає наступний перелік основних прийомів навчання співу: показ з поясненнями, пояснення без показу, ігрові прийоми, питання, оцінка якості дитячого виконання пісні.

Принципи роботи: систематичність, послідовність, доброзичливість та індивідуальний підхід.

Розглянемо використання ігрових технологій у навчанні співу старших дошкільників. Ігрові технології – це не просто розвага, а перетворення складних фізіологічних процесів (дихання, артикуляції, звукоутворення) на зрозумілі дитині образи. У віці 5-6 років гра залишається провідним видом діяльності, що дозволяє зняти м'язові затиски та розвинути вокальний слух без зайвого напруження.

Серед основних ігрових технологій, які використовуються в роботі з дітьми, виділяють такі:

1. Ігрове дихання та артикуляційна гімнастика. Дитині важко контролювати діафрагму свідомо, тому використовуються ігрові вправи-імітації, які формують правильний вдих і довгий видих.

- **«Кулька»:** Уявити, що всередині живота надувається повітряна кулька (вдих), а потім вона повільно здувається зі звуком «с-с-с» (видих).
- **«Квітка»:** Глибокий вдих через ніс, ніби вдихаємо аромат троянди, і повільний видих «на свічку».

- **Казки-артикуляції:** Коротка розповідь про «Язичок-мандрівник», де кожна дія (язичок цокає, як коник, чистить зубки, облизує губки) готує артикуляційний апарат до чіткої дикції.

2. Музично-дидактичні ігри для розвитку слуху. Для старших дошкільників важливо навчитися розрізняти висоту звуку, тембр та ритм.

- **«Сходинки»:** Використання іграшки (наприклад, зайчика), яка підіймається вгору по сходах під звуки гами. Дитина має голосом «допомогти» зайчику дійти до вершини.
- **«Музичне лото»:** Діти мають впізнати знайому мелодію за ритмічним малюнком (проплесканим педагогом) або за тембром інструмента.
- **«Луна»:** Педагог співає коротку фразу з різною динамікою (голосно/тихо) або висотою, а дитина має максимально точно її скопіювати.

3. Сюжетно-ігрові розспівки. Замість монотонних вправ на одній ноті використовуються мікро-сюжети.

- **Діалоги:** Спів по ролях (наприклад, «Лисичка і Півник»). Це допомагає дитині експериментувати з тембром голосу (тонкий голос лисички — низький або дзвінкий голос півника).
- **Спів-імітація:** Зображення звуків природи або техніки (сирена «у-у-у», краплі дощу «кап-кап», бджілка «ж-ж-ж»). Це найкращий спосіб безболісно розширити співацький діапазон.

4. Використання наочного моделювання. Старші дошкільники мають розвинене наочно-образне мислення, тому графічні підказки полегшують навчання.

- **«Малювання голосом»:** Педагог малює на дошці або в повітрі лінію (хвилясту, що йде вгору або різко вниз), а діти ведуть звук «у» за цією траєкторією.
- **Картки-символи:** Картки з графічним зображенням довгої (—) та короткої (.) ноти допомагають засвоїти ритмічну структуру пісні.

Серед переваг ігрових технологій при навчанні співу дітей старшого дошкільного віку є психологічний комфорт (дитина не боїться «заспівати не так», бо вона «грає»); природність (вокальні навички формуються через підсвідоме копіювання образів); стійка увага (гра дозволяє утримувати концентрацію дітей значно довше, ніж пояснення).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2015. 196 с.

2. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. К.: Музична Україна, 1978. 253 с.
3. Зінич Р. Ми вчимося співати. К. : Муз. Україна, 1968. 122 с.
4. Кабка Г. Бережіть дитячі голоси. *Музичний керівник*. 2011. №1. С. 28–31.
5. Лісовська Т.А. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08; Миколаїв, нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2011. 284 с.
6. Лобова О.В. Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 40 с.
7. Стріхар О.І., Ярошевська Л.В. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти спец. музичне мистецтво. Миколаїв: «РАЛ-поліграфія», 2022. 260 с.
8. Теряєва Л. Розучування нової пісні на музичних заняттях з дошкільниками. *Музичний керівник*. 2012. № 7. С. 18-20.

Дар’я Дерев’янченко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ

Сучасна освітня практика в Україні переживає етап глибокого переосмислення пріоритетів навчально-виховного процесу. Реалії останніх років – воєнні дії та масова вимушена міграція родин – свідчать про те, що засвоєння предметних знань є необхідною, але недостатньою умовою повноцінного розвитку особистості молодшого школяра. Державний стандарт початкової освіти (2018) у контексті реформи Нової української школи чітко фіксує серед ключових компетентностей ті, що стосуються соціальної та емоційної сфери дитини: вміння співпрацювати, виявляти повагу до інших, керувати своїми емоціями та конструктивно розв’язувати конфлікти.

Мета публікації полягає в уточненні сутності, визначенні структури та характеристиці компонентів соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти.

На основі аналізу наукової літератури та міжнародного досвіду впровадження програм SEL (Social and Emotional Learning) *соціально-емоційну компетентність здобувачів початкової освіти* розглядаємо як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, ефективно взаємодіяти з оточенням, рефлексувати власний досвід та діяти відповідно до засвоєних соціальних і моральних цінностей.

Термін «соціально-емоційне навчання» (Social and Emotional Learning, SEL) було впроваджено у 1994 році організацією CASEL, яка об'єднала американських педагогів, дослідників і захисників прав дитини. За означенням CASEL, соціально-емоційне навчання охоплює п'ять ключових компетенцій: самоусвідомлення, саморегуляцію, соціальну обізнаність, навички побудови стосунків і відповідальне прийняття рішень [5]. Кожна з цих компетенцій має практичне наповнення і проявляється у повсякденному житті дитини: від здатності назвати свою емоцію, до вміння домовлятися з однокласником про спільну діяльність. В. Панченко підкреслює, що соціально-емоційне навчання виходить далеко за межі традиційного засвоєння навчального матеріалу, сприяючи формуванню навичок спілкування, розвитку емпатії, критичного мислення та встановленню продуктивних міжособистісних відносин у безпечному освітньому середовищі [4, с. 91-92].

Структура соціально-емоційної компетентності здобувачів початкової освіти є ієрархічно організованою системою взаємопов'язаних компонентів, де базовим виступає емоційний компонент, що забезпечує підґрунтя для всіх інших. Кожен наступний компонент надбудовується над попереднім, утворюючи цілісну функціональну єдність: емоційний → саморегулятивний → комунікативний → рефлексивний → мотиваційно-ціннісний. Охарактеризуємо кожен із них.

Емоційний компонент передбачає здатність дитини розпізнавати, називати та розуміти власні емоції й почуття, а також емоції інших людей. Він є фундаментальним, оскільки без базової емоційної грамотності неможливий розвиток жодного іншого компонента.

Саморегулятивний компонент включає вміння контролювати власні імпульсивні реакції, долати стресові стани та зосереджуватися на навчальному завданні. О. Елькін зауважує, що в умовах нових викликів, з якими зіткнулося українське суспільство, формування м'яких навичок учнівства стає необхідною складовою освітнього процесу [2, с. 45]. Дитина, яка пережила психотравмувальний досвід,

часто потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки для відновлення ресурсу саморегуляції.

Комунікативний (соціальний) компонент охоплює навички ефективної взаємодії з оточенням: здатність активно слухати співрозмовника, коректно висловлювати власну позицію, працювати в групі та знаходити компромісні рішення. Цей компонент є особливо актуальним для першокласників з мінімальним досвідом соціальної взаємодії внаслідок карантину, війни, вимушеного переселення тощо.

Рефлексивний компонент передбачає здатність аналізувати власні вчинки, оцінювати наслідки прийнятих рішень і корегувати подальшу поведінку. Саме рефлексія є з'єднуючою ланкою між емоційною обізнаністю та реальною поведінкою. Масштабне порівняльне обстеження ДоСЕН (Дослідження соціально-емоційних навичок, OECP), проведене у 2023 році серед учнів 10 і 15 років за участі України, засвідчило, що здатність дитини розуміти свої переживання та будувати стосунки з однолітками перебуває в зоні недостатньої педагогічної уваги [3].

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний із формуванням у дитини прагнення до справедливості, чесності та турботи про інших. Він реалізується через аналіз ситуацій морального вибору на уроках. В. Вінс, А. Бондарчук і Л. Шумейко акцентують, що формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів вимагає індивідуалізації підходу, використання практичних методів та обов'язкового залучення родини [1, с. 46].

Окремої уваги заслуговує питання діагностики рівня сформованості соціально-емоційної компетентності. На відміну від предметних знань, соціально-емоційні навички складніше піддаються формалізованому оцінюванню. Серед інструментів, що використовуються у міжнародній практиці, – спостереження за поведінкою дитини, анкетування батьків і вчителів, метод портфоліо, спеціалізовані опитувальники. О. Елькін підкреслює, що відповідальність за розвиток цих навичок педагоги найчастіше покладають на батьків, тоді як вчитель має бути першим носієм і ретранслятором соціально-емоційної культури в класі [2, с. 50].

З практичного погляду, починаючи з 2019 року на базі 26 загальноосвітніх закладів освіти з 23 областей України (наказ МОН № 1431 від 18.11.2019 р.) тривав всеукраїнський експеримент із впровадження програми соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), розробленої фахівцями Emory University за підтримки «ЕдКемп Україна» [2, с. 44]. Програма передбачає три виміри навчання – поінформованість, співпереживання та залученість – кожен з яких реалізується на особистісному, соціальному та системному

рівнях. Додатковим інструментарієм для педагогів початкової школи слугує програма СЕН «Зерна» (SEL Kernels), розроблена EASEL Lab Гарвардської школи освіти та адаптована у співпраці з українськими освітянами. Програма пропонує практичні активності для учнів 1–6 класів за чотирма категоріями: емоційний інтелект, співпраця, усвідомленість і когнітивні навички, що безпосередньо відповідає структурі соціально-емоційної компетентності, описаній у цій статті [6].

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування соціально-емоційної компетентності. Для дитини, яка пережила психологічно складні обставини, школа має стати стабільним і підтримувальним простором. Конкретні форми педагогічної роботи можуть бути різноманітними: для розвитку емоційної грамотності – «емоційні термометри», «щоденники настрою»; для саморегуляції – дихальні вправи, техніки «стоп-сигнал»; для комунікативних навичок – кооперативне навчання, проєктна діяльність, рольові ігри; для рефлексії – запитання «Що вдалося сьогодні?», «Як я вчинив би інакше?».

Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки. По-перше, соціально-емоційна компетентність здобувачів початкової освіти є інтегративною якістю особистості, що поєднує когнітивний, емоційний, поведінковий і ціннісний виміри. По-друге, її структура є ієрархічно організованою системою п’яти взаємопов’язаних компонентів: емоційного, саморегулятивного, комунікативного, рефлексивного та мотиваційно-ціннісного, де кожен наступний компонент надбудовується над попереднім. По-третє, ефективне формування соціально-емоційної компетентності потребує цілеспрямованої, системної роботи із залученням усіх суб’єктів освітнього процесу – дитини, вчителя та батьків – із використанням відповідного методичного інструментарію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінс В. А., Бондарчук А. Г., Шумейко Л. А. Психолого-педагогічні умови формування соціально-емоційних навичок у молодших школярів з розладами аутистичного спектру. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2024. № 3. С. 44–48. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/22ef7453-ab90-45d9-944e-e92b7a779123 (дата звернення: 15.03.2026).

2. Елькін О. Б. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м’яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2023. № 1 (10). С. 42–56. URL: http://srso.udpu.edu.ua/article/view/281654 (дата звернення: 15.03.2026).

3. Національний звіт за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024) / ОЕСР, ГО «ЕдКемп Україна», Державна служба якості освіти України. 2024. URL: https://dosen.edcamp.ua (дата звернення: 20.03.2026).
4. Панченко В. В. Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 91-94. URL: https://repository.khpa.edu.ua/items/b59f0455-cab3-43d5-9c40-d2efa8d641bb (дата звернення: 15.03.2026).
5. CASEL. What is the CASEL framework? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2023. URL: https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/ (дата звернення: 15.03.2026).
6. EASEL Lab. Програма СЕН «Зерна» (SEL Kernels). Harvard Graduate School of Education. URL: https://selkernels.gse.harvard.edu/uk-UA (дата звернення: 20.03.2026).

Вікторія Заведенко
Заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
№ 1 «Ромашка» Сумської міської ради

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ТВОРЧІ МАЛЮВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

У сучасних умовах глобалізації, інтенсивних соціокультурних змін та інформаційного впливу особливої актуальності набуває питання формування національної ідентичності підростаючого покоління. Саме в дошкільному віці закладаються основи світогляду, ціннісних орієнтацій і первинних уявлень дитини про себе як представника певної нації, культури та спільноти.

Сутність формування національної ідентичності дітей дошкільного віку полягає не стільки у засвоєнні ними окремих знань про державу, історію чи символіку, скільки у поступовому входженні дитини в культурний простір свого народу через емоції, образи та повсякденний досвід. У цей віковий період ідентичність формується передусім на емоційно-чуттєвому рівні, що зумовлено психологічними особливостями розвитку дитини. Як зазначає В. Шуляр [6], засвоєння соціокультурного досвіду відбувається у процесі взаємодії дитини з дорослими та середовищем, що підкреслює значення культурного контексту у становленні особистості.

Першоосновою цього процесу є емоційно-ціннісний компонент. Для дитини дошкільного віку уявлення про Батьківщину формується через найближче соціальне оточення – сім'ю, дім, природу рідного

краю. Саме в цих умовах закладаються почуття безпеки, довіри та приналежності, які згодом трансформуються у більш широке усвідомлення себе як частини національної спільноти. Важливу роль при цьому відіграє емоційно позитивне сприйняття рідної мови, народних пісень, казок, традицій, що сприяє формуванню стійкого ціннісного ставлення до власної культури.

Не менш значущим є процес занурення дитини в етнокультурне середовище, який забезпечує передачу соціокультурного досвіду поколінь. У дошкільному віці це відбувається не шляхом формального навчання, а через практичну діяльність і безпосередню участь у культурних практиках. Оволодіння рідною мовою як засобом спілкування і мислення, участь у традиційних святах та обрядах, ознайомлення з національною символікою через доступні образні форми – усе це сприяє природному засвоєнню дитиною культурних норм і смислів. У цьому контексті В. Ляпунова, І. Негрій [2, с. 64] наголошують, що формування ідентичності передбачає не лише інформування, а передусім виховання ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Психологічна сутність формування національної ідентичності виявляється у поступовому переході від індивідуального самосприйняття до усвідомлення себе частиною спільноти [5, с. 148]. Дитина спочатку формує образ «Я», який згодом розширюється до образу «Ми», що охоплює сім'ю, однолітків, а пізніше – народ загалом. У цьому процесі важливим є формування позитивного ставлення до власної національної приналежності, що проявляється у почутті гордості, зацікавленості та поваги до рідної культури.

Суттєвим чинником виступає діяльнісний компонент, оскільки в дошкільному віці пізнання світу відбувається через активну діяльність. Саме у процесі різних видів діяльності дитина засвоює нові знання та надає їм особистісного змісту, що сприяє глибшому формуванню національної ідентичності. Особливе місце в цьому контексті посідає художньо-творча діяльність, зокрема малювання, як ефективний засіб впливу на особистість дитини. Вона сприяє розвитку уяви, емоційної сфери та самовираження. Через виконання творчих малювальних завдань діти отримують можливість відтворювати навколишній світ та осмислювати культурні символи, традиції та національні образи, інтеріоризуючи їх у власному досвіді.

Ефективність впливу малювання значною мірою залежить від змісту національно спрямованого матеріалу, а також від форм його подання та способів залучення дитини до творчої діяльності. У зв'язку з цим доцільним є розгляд ***основних форм творчих малювальних завдань***, які, за результатами досліджень [1; 2; 6; 7 та ін.],

використовуються у процесі формування національної ідентичності дітей дошкільного віку. Узагальнення таких форм подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Форми творчих малювальних завдань у процесі формування національної ідентичності дітей дошкільного віку

Форма творчих завдань	Зміст діяльності (що робить дитина)	Приклади завдань	Педагогічний результат
Декоративне малювання за мотивами народного мистецтва	Дитина створює орнаменти, візерунки, стилізовані елементи народного мистецтва, добирає кольори та композицію	«Одягни ляльку-українку», «Тарілочка для гостей», «Склади власний візерунок вишиванки»	Формування уявлень про національне декоративне мистецтво, розвиток естетичного сприйняття культури
Сюжетне малювання	Зображення подій із життя, природи, родини, рідного краю	«Моя родина», «Моя вулиця», «Рідне місто/село», «Свято в моїй родині»	Усвідомлення себе частиною сім'ї, громади та культурного середовища
Ілюстрування фольклору	Відтворення образів казок, легенд, пісень через малюнок	«Котигорошко», «Жар-птиця», «Улюблена українська казка»	Засвоєння моральних цінностей і національних культурних образів
Символічно-образне малювання	Творче осмислення державних і народних символів у художніх образах	«Мій тризуб», «Кольори моєї землі», «Віночок побажань»	Формування символічного мислення та емоційного зв'язку з державними символами
Пейзажне малювання (краєзнавче)	Зображення природи рідного краю, сезонних змін, характерних ландшафтів	«Українська осінь», «Річка мого дитинства», «Поле навесні»	Розвиток любові до рідної природи та усвідомлення «малої батьківщини»
Портретне малювання (соціальне оточення)	Зображення членів родини, вихователя, друзів	«Моя сім'я», «Мій найкращий друг», «Вихователь у моєму житті»	Формування почуття приналежності до соціальної спільноти
Фантазійно-образне малювання	Створення вигаданих образів на основі національних мотивів	«Добрий український герой майбутнього», «Казкова Україна»	Розвиток творчої уяви та позитивного образу

			національної культури
Колективне малювання	Спільне створення великого малюнка групою дітей	«Моя Україна», «Свято в дитячому садку», «Наше місто»	Формування відчуття «ми», соціальної взаємодії та колективної ідентичності

Для того щоб процес малювання не перетворювався на механічне копіювання готових зразків, педагогічні завдання мають носити творчо-пошуковий характер. У такому випадку дитина виступає не пасивним виконавцем, а активним суб'єктом діяльності, який відтворює національні символи та образи, інтерпретує їх, надаючи їм особистісного змісту. У цьому контексті доцільно виділити кілька ***груп творчих малювальних завдань,*** що ґрунтуються на здобутках сучасних досліджень [2; 3; 4 та ін.] і найбільш ефективно сприяють формуванню національної ідентичності дітей дошкільного віку. Систематизацію зазначених груп, а також їх мету й приклади подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Групи творчих малювальних завдань, що сприяють формуванню національної ідентичності дітей дошкільного віку

Група завдань	Мета	Приклади завдань
Етно-декоративні (народне мистецтво)	Ознайомлення з українською орнаментикою, кольорами, символікою, традиціями декоративного мистецтва	«Одягни ляльку-українку»; «Магічне дерево роду»; «Тарілочка для гостей»; «Писанка для моєї родини»; «Квітковий орнамент України»; «Вишиванка моєї мрії»
Фольклорно-образні (казки, легенди, мистецькі образи)	Формування моральних цінностей через український фольклор та художні образи	«Герой, який мене захищає»; «Диво-звірі Марії Примаченко»; ілюстрування колисанок; «Мій улюблений герой казки»; «Чарівний ліс українських казок»; «Добро і зло в українській казці»; «Казковий захисник України»; «Ілюстрація до легенди мого краю»
Символічно-національні завдання	Усвідомлення державних і народних символів через творчість та образне мислення	«Кольори моєї землі»; «Віночок побажань»; «Мій тризуб»; «Прапор України у природі»; «Символи мого народу»; «Герб у моїй уяві»; «Сонце над Україною»; «Серце України»
Краєзнавчо-соціальні	Усвідомлення себе частиною родини,	«Вулиця, якою я йду до садочка»; «Українське свято в моїй родині»;

завдання	громади, країни	«Листівка для захисника»; «Моє рідне місто/село»; «Моя сім'я святкує разом»; «Добрі справи моєї громади»; «Україна очима моєї родини»
Інтегративно-ціннісні творчі завдання	Поєднання особистого досвіду з культурними кодами України	«Я і моя Україна»; «Моє дерево життя»; «Образ мого дому в Україні»; «Україна в моєму серці»; «Моя мрія про Україну»; «Я – частина українського світу»

Запропоновані у таблиці 2 завдання створюють умови для поступового занурення дитини у світ національних образів через малювання, де кожен творчий продукт стає засобом вираження особистого ставлення до Батьківщини, родини та культурної спадщини. Реалізація таких завдань у педагогічній практиці сприяє гармонійному поєднанню пізнавального, емоційного та творчого компонентів розвитку дитини, що забезпечує більш глибоке усвідомлення нею власної належності до українського культурного простору.

Підсиленню ефективності творчих малювальних завдань у формуванні національної ідентичності дітей дошкільного віку сприяє використання нетрадиційних технік образотворчої діяльності. Зокрема, особливого значення набувають такі прийоми, що розширюють можливості художнього самовираження дітей:

- пальчиковий живопис – малювання калини чи квітів розпису кінчиками пальців, що забезпечує зв'язок із тактильними відчуттями;
- штампування – використання природних матеріалів (листя, колоски) для створення фону чи орнаменту;
- граттаж (дряпання) – створення «золотих» орнаментів на темному тлі, що нагадує ювелірне мистецтво чи стародавні розписи;
- колаж з елементами малювання – поєднання власних малюнків із клаптиками тканини (імітація вишивки) чи природними матеріалами;
- кляксографія – створення образів шляхом роздування або розтікання фарби, що дозволяє домислювати національні або природні образи у випадкових формах;
- монотипія – отримання відбитків фарби на папері з подальшим домальовуванням елементів українських пейзажів, орнаментів чи символічних сюжетів;
- фротаж (відбитки предметів) – використання рельєфних поверхонь (дерево, тканина, монети) для створення фактурних зображень, що імітують природні або народні мотиви;

– малювання м’ятим папером – формування текстурованих відбитків, які можуть бути основою для зображення хмар, полів, квітів або декоративних елементів;

– сипучі техніки (пісок, манка, сіль) – створення національних орнаментів і символів шляхом посипання поверхні, що розвиває тактильне сприйняття та дрібну моторику;

– воскова техніка (резерваж) – нанесення воску з подальшим зафарбовуванням поверхні, що дозволяє створювати ефект «прихованих» національних орнаментів;

– ниткографія – створення зображень за допомогою ниток, змочених у фарбі, що формує абстрактно-образне бачення декоративних мотивів.

Зазначені техніки дозволяють урізноманітнити процес творчості, підвищити його емоційну насиченість та забезпечити більшу свободу самовираження дитини.

Отже, застосування творчих малювальних завдань національного спрямування забезпечує поступове формування у дітей дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до культурної спадщини свого народу. У процесі такої діяльності національні образи та символи стають частиною внутрішнього світу дитини, що сприяє становленню її первинної національної ідентичності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блудова І.М. Форми та методи роботи з формування національно-патріотичного світогляду у дітей дошкільного віку засобами образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. *Всеосвіта.* 2021. URL: https://vseosvita.ua/2-9wmu (дата звернення: 25.03.2026).
2. Ляпунова В., Негрій І. Національна ідентичність та можливості її формування засобами мистецтва у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* 2023. № 2 (31). С. 61-69.
3. Ляшенко О.М. Творчі завдання з елементами національно-патріотичного виховання. *Всеосвіта.* 2022. URL: https://vseosvita.ua/2-c0vw (дата звернення: 25.03.2026).
4. Одерій Л.Є., Роздимаха А.І. Образотворче мистецтво як засіб реалізації художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 4(38). С. 375–383.
5. Терещенко К.В. Соціально-психологічні чинники розвитку національної ідентичності молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету.* 2009. Випуск 2. С. 148-150.

6. Шуляр В.М. Етнопедагогіка для найменших: як формувати національну ідентичність у дошкільному віці. *Всеосвіта.* 2025. URL: https://vseosvita.ua/2-lr8v (дата звернення: 24.03.2026).
7. Ярославцева М.І., Фролова І.В. Національно-патріотичне виховання дітей предшкільного віку засобами декоративного мистецтва України. *Людина віртуальна: нові горизонти*. Монреаль: СРМ «ASF», 2020. С. 70-72.

Наталія Кондратенко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Реформування початкової освіти в Україні відповідно до концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти зумовлює необхідність упровадження засобів навчання, що відповідають викликам цифрового суспільства. Математична компетентність належить до ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти, а одним із ключових структурних компонентів математичної компетентності є просторове мислення, яке починає формуватися в дошкільному віці та інтенсивно розвивається й систематизується в молодшому шкільному віці в умовах цілеспрямованого навчання.

Результати міжнародного дослідження TIMSS фіксують геометрію і вимірювання як стабільно слабкі змістові змістові лінії математичної освітньої галузі в учнів 4-го класу в багатьох країнах [6]. Водночас метааналітичні дослідження підтверджують стійкий причинно-наслідковий зв’язок між рівнем розвитку просторового мислення та математичними досягненнями школярів [7], що засвідчує необхідність цілеспрямованого розвитку просторових уявлень у початковій освіті.

Аналіз наукових праць засвідчує активне дослідження можливостей цифрових технологій в освіті (В. Биков [1], М. Жалдак [2], Н. Морзе [3]). Проте питання концептуального розмежування понять «цифрові інструменти», «цифрові технології» та «цифрові платформи», а також обґрунтування дидактичного потенціалу таких інструментів у розвитку просторових уявлень молодших школярів залишається теоретично нерозробленим.

Мета публікації – теоретично обґрунтувати дидактичний потенціал цифрових інструментів у розвитку просторових уявлень учнів початкових класів при вивченні математики.

У сучасній науці відсутнє єдине визначення поняття «цифрові інструменти». Дослідники послуговуються спорідненими категоріями: «цифрові технології», «цифрові засоби навчання», «цифрові платформи», «освітні додатки», нерідко вживаючи їх як синоніми. Вважаємо, що таке термінологічне розмиття знижує теоретичну чіткість педагогічних досліджень і потребує уточнення.

В. Биков розглядає цифрові засоби як апаратно-програмні комплекси для опрацювання та передавання інформації [1], не диференціюючи їх за дидактичною функцією.

М. Жалдак акцентує увагу на функціональній спрямованості цифрових засобів – їхньому потенціалі розвивати інтелектуальні здібності та формувати вміння досліджувати й моделювати математичні об’єкти [2].

Н. Морзе пов’язує ефективність цифрових засобів із методично обґрунтованою інтеграцією в навчальний процес як засобів підтримки пізнавальної активності учнів [3].

Аналіз зазначених підходів дозволяє запропонувати таке авторське трактування: цифрові інструменти – це програмні засоби та інтерактивні цифрові середовища, які використовуються з конкретною дидактичною метою і забезпечують організацію, підтримку та активізацію пізнавальної діяльності учнів. На відміну від ширшого поняття «цифрові технології» (що охоплює і технічну інфраструктуру), цифрові інструменти характеризуються: цілеспрямованістю (орієнтованістю на виконання певних навчальних завдань); предметністю (прив’язаністю до конкретного змісту навчання); інтерактивністю (можливістю активної суб’єктної взаємодії учня з освітнім контентом).

У психолого-педагогічній науці просторові уявлення розглядаються як здатність сприймати, уявляти та оперувати геометричними об’єктами в просторі – їхньою формою, розміром, взаємним розташуванням і трансформаціями. Ж. Піаже та Б. Інхелдер установили, що просторове мислення дитини розвивається поступово – від топологічних уявлень (сприйняття просторових відношень між об’єктами) до проєктивних та евклідових, що передбачають точну просторову координацію [5].

Д. Клементс і Дж. Сарама обґрунтували, що просторове мислення є необхідною основою для успішного засвоєння математики загалом і може цілеспрямовано розвиватися в умовах спеціально організованого навчального середовища – зокрема, з використанням

цифрових інструментів [4]. Дослідники виокремлюють такі компоненти просторових уявлень молодшого школяра: розуміння форми та властивостей геометричних фігур; орієнтація в просторі; здійснення уявних перетворень об’єктів (обертання, симетрія, масштабування).

Поняття «дидактичний потенціал» у педагогічній науці трактується як сукупність можливостей певного засобу або методу навчання, що можуть бути реалізовані для досягнення визначених педагогічних цілей за умови методично обґрунтованого його застосування. Дидактичний потенціал цифрових інструментів у розвитку просторових уявлень молодших школярів на уроках математики визначаємо через такі взаємопов’язані складники.

1. *Динамічна візуалізація* – можливість демонстрації геометричних об’єктів у двовимірному та тривимірному просторі з маніпуляцією їхніми параметрами в режимі реального часу (наприклад, у середовищі GeoGebra). Це дозволяє учням спостерігати за зміною форми, розміру та розташування фігур, що є принципово недосяжним у статичному підручнику. Динамічна візуалізація безпосередньо впливає на формування проєктивних та евклідових просторових уявлень [5].

2. *Інтерактивність* – активна взаємодія учня з навчальним матеріалом через маніпулювання цифровими об’єктами, конструювання геометричних моделей, виконання завдань з миттєвим зворотним зв’язком (LearningApps, Khan Academy Kids). Забезпечує діяльнісний характер навчання, що відповідає психологічним особливостям молодшого шкільного віку та принципам діяльнісного навчання.

3. *Адаптивність* – можливість підбору завдань відповідно до індивідуального рівня розвитку просторових уявлень кожного учня та темпу їх виконання, що реалізує принцип диференційованого навчання. Адаптивні платформи здатні відстежувати прогрес учня й автоматично коригувати рівень складності завдань.

4. *Дослідницький характер* – можливість самостійного конструювання знань через цифровий експеримент: учні змінюють параметри фігур, спостерігають закономірності, висувають і перевіряють гіпотези. Це формує дослідницьку компетентність, і розвиває аналітичне мислення.

5. *Мультисенсорність* – поєднання зорових, тактильних (через дотиковий екран або мишу) та слухових каналів сприйняття, що підсилює засвоєння просторових понять учнями з різними пізнавальними стилями. Мультисенсорний характер взаємодії сприяє глибшому запам’ятовуванню та перенесенню засвоєних просторових еталонів [4].

Зазначені складники дидактичного потенціалу реалізуються не автоматично – лише за умови методично обґрунтованого застосування цифрових інструментів. Учитель виступає організатором і координатором навчальної діяльності: добирає інструменти відповідно до дидактичної мети уроку, розробляє завдання, що спонукають учнів до просторового аналізу та моделювання, організовує рефлексію результатів. Поєднання цифрових інструментів із традиційними засобами навчання (маніпулятивами, геометричним матеріалом) посилює ефект розвитку просторових уявлень.

Ефективна реалізація дидактичного потенціалу передбачає методичну логіку: на етапі ознайомлення – динамічна демонстрація (GeoGebra); закріплення – інтерактивні завдання з миттєвим зворотним зв'язком (LearningApps, Khan Academy Kids); узагальнення – дослідницькі завдання на конструювання та перетворення фігур. Відповідність завдань актуальному рівню розвитку просторових уявлень учня та поступове зростання їхньої складності забезпечує оптимальну зону найближчого розвитку [4], а рефлексія – вербалізація спостережень і порівняння стратегій – перетворює цифровий досвід на усвідомлене просторове знання.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує: «цифрові інструменти» є вужчим поняттям порівняно з «цифровими технологіями» і вирізняються цілеспрямованістю, предметністю та інтерактивністю; просторові уявлення є одним із структурних компонентів математичної компетентності молодшого школяра; дидактичний потенціал цифрових інструментів у цьому процесі структурно визначається через динамічну візуалізацію, інтерактивність, адаптивність, дослідницький характер і мультисенсорність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2011. № 11. С. 3-15.
3. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики. Ч. 1 : Загальна методика. Київ : Навчальна книга, 2003. 254 с.
4. Clements D. H., Sarama J. *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach.* 3rd ed. New York : Routledge, 2021. 392 p.
5. Piaget J., Inhelder B. *The Child's Conception of Space.* London : Routledge & Kegan Paul, 1956. 490 p.

6. IEA TIMSS 2023. *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science.* Boston College : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024. URL: https://timss2023.org/results/

7. Hawes Z., Gilligan-Lee K. A., Mix K. Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology.* 2022. Vol. 58, No 1. P. 112–137. DOI: https://doi.org/10.1037/dev0001281

Єлизавета Кущенко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Проблема взаємодії вчителя початкової школи з батьками залишається однією з ключових у педагогічній теорії та практиці, оскільки саме від узгодженості дій школи і родини значною мірою залежить емоційне благополуччя молодшого школяра. Дитина цього віку надзвичайно чутлива до ставлення дорослих, тому розбіжність між домашнім і шкільним середовищем може стати джерелом хронічної тривоги, яка гальмує пізнавальну активність і соціальну адаптацію.

Актуальність теми посилюється реформуванням вітчизняної освітньої системи. Закон України «Про освіту» (2017) закріпив право батьків на участь в освітньому процесі та на отримання регулярного зворотного зв’язку щодо розвитку дитини [4], що фактично зобов’язало педагогів вибудовувати партнерство з родиною системно, а не ситуативно. Водночас стрімкий розвиток цифрових комунікацій докорінно змінив характер такої взаємодії, розширивши її форми, але й ускладнивши вимоги до якості педагогічного спілкування. Емоційне благополуччя учня залежить від відчуття безпеки та передбачуваності, і саме злагодженість позицій батьків і вчителя створює ту рівновагу, яка дозволяє дитині відкритися до навчання, не витрачаючи ресурси на переживання тривоги [3].

Взаємодія вчителя з батьками розглядається у педагогічній науці як цілеспрямований двосторонній процес обміну інформацією, узгодження виховних позицій та спільного розв’язання освітніх завдань, що ґрунтується на засадах партнерства, взаємоповаги і спільної відповідальності за розвиток дитини. На відміну від одностороннього інформування, повноцінна педагогічна взаємодія передбачає суб’єкт-суб’єктний характер стосунків: учитель і батьки постають рівноправними учасниками комунікації, кожен з яких

привносить власний досвід, знання про дитину і готовність до діалогу. Саме така модель взаємодії, на противагу традиційній інформаційно-трансляційній, здатна забезпечити узгодженість виховних впливів і створити умови для емоційного благополуччя молодшого школяра.

Для реалізації такої взаємодії педагогічна практика послуговується технологіями та інструментами, які є взаємопов'язаними, але не тотожними поняттями. Технологія взаємодії – це системний підхід, що визначає мету, методи і логіку комунікації; інструменти взаємодії – це конкретні засоби її здійснення: педагогічні бесіди, консультації, батьківські збори, месенджери, освітні платформи, відеоповідомлення тощо. Технологія педагогічного партнерства передбачає налагодження взаємодії між учителем і батьками на засадах рівності, відкритості та спільної відповідальності: педагог не повідомляє рішення, а разом з батьками визначає пріоритети підтримки дитини. Технологія фасилітації, своєю чергою, застосовується у груповій роботі з батьками – вчитель виступає не лектором, а модератором обговорення, що активізує власний досвід батьків і сприяє формуванню батьківської спільноти навколо потреб класу [1]. Обидві технології покладають в основу діалог, а не трансляцію, і визначають, якими інструментами – традиційними чи цифровими – цей діалог реалізується.

У практиці початкової школи окреслена взаємодія реалізується через дві групи форм – індивідуальні та групові. Індивідуальні (педагогічна бесіда, консультація, відвідування родини, телефонний або онлайн-зв'язок) дають можливість врахувати унікальну ситуацію кожної сім'ї і встановити особистий контакт. Групові форми – батьківські збори, педагогічний лекторій, тренінги, спільні з учнями заходи – формують спільноту батьків, об'єднану навколо потреб класу, і знижують відчуття батьківської ізольованості [2]. Поєднання обох груп форм забезпечує як індивідуалізований, так і системний характер педагогічного партнерства.

Цифрові інструменти суттєво змінили щоденну комунікацію між школою і родиною. Дослідження засвідчують, що батьки і вчителі оцінюють її позитивно тоді, коли вона має підтримувальний, а не суто контролювальний характер і сприймається як ресурс партнерства, а не додаткове навантаження. Батьківські групи в месенджерах, шкільні застосунки для зворотного зв'язку та короткі відеоповідомлення вчителя з позитивними спостереженнями за дитиною формують у батьків відчуття причетності до шкільного життя навіть без особистої присутності [6].

Ефективність технологічно опосередкованої взаємодії між педагогом і родиною визначається не самим інструментом, а

характером повідомлень. Двосторонні, персоналізовані та емоційно позитивні форми зв’язку покращують включеність батьків, відвідуваність і успішність учнів, тоді як однобічне інформування такого ефекту не дає. Телефонні дзвінки, текстові повідомлення та електронні листи забезпечують вимірюваний результат лише тоді, коли педагог свідомо будує діалог, а не надсилає шаблонні звіти [7].

Саме емоційна складова комунікації – тон повідомлення, готовність учителя говорити не лише про труднощі, але й про досягнення дитини – є чинником, який безпосередньо впливає на рівень довіри батьків до школи і, через неї, на відчуття захищеності дитини у класі. Батьки, які отримують хоча б кілька позитивних сигналів на місяць, значно охочіше контактують з учителем у складних ситуаціях і рідше займають оборонну позицію під час зустрічей. Водночас широкий спектр цифрових каналів породжує ризик розпорошення і зниження якості спілкування, коли важливі сигнали про емоційний стан дитини губляться у потоці формальних оголошень [1].

У науковій літературі емоційне благополуччя молодшого школяра розглядається як інтегральна характеристика, що охоплює відчуття безпеки у класі, позитивну самооцінку, здатність до довільної регуляції емоцій та переживання задоволення від навчальної діяльності. Кожен із цих компонентів безпосередньо залежить від узгодженості повідомлень, які дитина отримує від двох найважливіших дорослих у її житті – батьків і вчителя. Коли педагог системно інформує родину про успіхи та труднощі дитини, а батьки транслюють отримане визнання вдома, дитина поступово формує стійку позитивну ідентичність учня. Натомість розбіжність між оцінками школи і родини породжує когнітивний дисонанс, який на практиці проявляється у підвищеній тривожності, уникненні навчальних завдань або демонстративній поведінці. Саме тому регулярна й змістовна комунікація між педагогом і батьками є не допоміжним елементом освітнього процесу, а його базовою умовою, що безпосередньо підтримує психологічне здоров’я молодшого школяра [3].

Серед бар’єрів, що знижують якість взаємодії, – нерівний цифровий доступ родин, різний рівень педагогічної культури батьків та психологічна дистанція, що виникає через негативний шкільний досвід самих батьків. Такі чинники вимагають від педагога не лише методичної гнучкості, а й готовності розуміти родину як суб’єкт із власними ресурсами та обмеженнями. Готовність учителів використовувати цифрові інструменти зростає там, де керівництво школи формує відповідну культуру і надає підтримку, а не лишає педагогів наодинці з питанням «як і коли писати батькам» [5].

Отже, ефективна взаємодія вчителя початкової школи з батьками є цілісним педагогічним процесом, що охоплює як традиційні індивідуальні та групові форми роботи, так і сучасні цифрові засоби комунікації. Системоутворювальним чинником такої взаємодії є не добір конкретних форм чи інструментів, а технологія її організації – зокрема педагогічного партнерства і фасилітації, – яка визначає діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між педагогом і родиною. Оскільки молодші школярі надзвичайно чутливі до узгодженості між школою і домом, саме якість та емоційна наповненість цієї взаємодії є тією умовою, яка безпосередньо підтримує їх емоційне благополуччя у класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабко Т. М., Банах О. В., Вознюк А. В. та ін. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 208 с.
2. Басюк Н. А. Форми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів в умовах Нової української школи. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід: збірник наукових праць*. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2019. Ч.ІІ. С. 9-12. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/30228
3. Мієр Т. І. та ін. Порівняльно-описовий аналіз законодавчого урегулювання функціонування сфери освіти як засіб визначення спрямованості педагогічної взаємодії з батьками здобувачів початкової освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. № 2 (44). С. 13-22. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55898
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
5. Bordalba M. M., Garreta Bochaca J. Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*. 2019. Vol. 132. P. 44–62. URL: https://www.learntechlib.org/p/200794/
6. Kuusimäki A.-M., Uusitalo-Malmivaara L., Tirri K. The role of digital school-home communication in teacher well-being. *Frontiers in Psychology.* 2019. Vol. 10. Art. 2257. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02257
7. See B. H., Gorard S., El-Soufi N., Lu B., Siddiqui N., Dong L. A systematic review of the impact of technology-mediated parental engagement on student outcomes. Educational Research and Evaluation. 2021. Vol. 26, No. 3–4. P. 150-181. DOI: https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1924791

Софія Логунова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою загального процесу формування гармонійно розвиненої особистості. У сучасних умовах розвитку освіти особлива увага приділяється не лише інтелектуальному, але й емоційно-ціннісному розвитку дитини. Саме через естетичне виховання формується здатність сприймати, розуміти і створювати прекрасне у різних сферах життя [1, с. 45].

Молодший шкільний вік (6–10 років) є сенситивним періодом для розвитку естетичних почуттів. У цей час активно формується емоційна сфера, розвивається уява, зростає інтерес до художньої діяльності. Діти починають усвідомлювати естетичні якості об’єктів, здатні оцінювати красу природи, мистецтва та людських вчинків.

Образотворче мистецтво виступає одним із найбільш ефективних засобів естетичного виховання, оскільки поєднує емоційне сприйняття з практичною діяльністю. Через малювання, ліплення, аплікацію дитина не лише відтворює навколишній світ, але й виражає власні почуття, переживання, ставлення до дійсності [2, с. 112].

Сутність естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва полягає у формуванні естетичного досвіду, який включає: сприймання художніх образів, розвиток естетичних суджень, здатність до творчої діяльності. Це комплексний процес, що охоплює когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти.

Одним із ключових завдань є розвиток естетичного сприймання. Молодші школярі вчаться бачити форму, колір, композицію, ритм у художніх творах. Важливу роль відіграє ознайомлення з творами живопису, графіки, декоративно-ужиткового мистецтва. Аналіз художніх творів сприяє формуванню художнього смаку та здатності до естетичної оцінки.

Особливе значення має розвиток емоційної чутливості. Образотворче мистецтво викликає у дітей широкий спектр емоцій – від захоплення до співпереживання. Саме емоційна реакція є основою глибокого естетичного переживання, що сприяє формуванню внутрішнього світу дитини.

Практична художня діяльність є центральним елементом естетичного виховання. У процесі створення власних робіт діти розвивають творчі здібності, уяву, фантазію. Вони навчаються

експериментувати з кольорами, формами, матеріалами, що сприяє формуванню індивідуального стилю та самовираження.

Важливим аспектом є використання різноманітних технік і матеріалів. Це можуть бути:

- акварель,
- гуаш,
- олівці,
- пластилін,
- природні матеріали.

Різноманітність засобів стимулює інтерес до діяльності та сприяє розвитку сенсорних здібностей.

Ефективність естетичного виховання значною мірою залежить від методів навчання. Доцільним є застосування інтерактивних методів, ігрових форм, творчих завдань, які активізують пізнавальну діяльність учнів. Важливу роль відіграє створення емоційно сприятливого середовища, що стимулює творчість.

Необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей. Рівень художніх здібностей, інтереси, темп роботи можуть суттєво відрізнятися. Індивідуальний підхід забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу та розвиток творчого потенціалу [3, с. 66].

Значну роль відіграє інтеграція образотворчого мистецтва з іншими предметами. Наприклад, поєднання з літературою, музикою, природознавством сприяє формуванню цілісного світогляду та глибшого розуміння художніх образів.

Особливу увагу слід приділяти формуванню естетичного ставлення до навколишнього середовища. Через мистецтво діти вчаться цінувати красу природи, архітектури, предметного світу. Це сприяє розвитку екологічної свідомості та відповідального ставлення до довкілля [5, с. 91].

Важливим компонентом є розвиток художньо-творчого мислення. Діти навчаються не лише відтворювати побачене, але й створювати нові образи, комбінувати елементи, знаходити нестандартні рішення. Це сприяє розвитку креативності як ключової компетентності сучасної особистості.

Роль учителя у процесі естетичного виховання є визначальною. Він виступає організатором, наставником і партнером у творчій діяльності. Від його професійної майстерності залежить рівень зацікавленості учнів та ефективність навчального процесу.

Важливим є також залучення дітей до позакласної діяльності: виставок, конкурсів, творчих майстерень. Це розширює їхній естетичний досвід, сприяє самореалізації та підвищує мотивацію до творчості [6, с. 69].

Естетичне виховання засобами образотворчого мистецтва має довготривалий ефект. Воно формує не лише художні навички, але й загальнокультурні цінності, моральні орієнтири, здатність до емоційного сприйняття світу.

Отже, образотворче мистецтво є потужним інструментом формування естетичної культури молодших школярів. Його використання у навчальному процесі забезпечує комплексний розвиток особистості, сприяє формуванню творчих здібностей та естетичного світогляду. Ефективність цього процесу залежить від системного підходу, професійності педагога та врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей.

Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами образотворчого мистецтва базується на поєднанні емоційного сприйняття, пізнавальної діяльності та творчої практики. Воно є необхідною умовою формування гармонійної, духовно багатої особистості, здатної цінувати та створювати красу у навколишньому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузіна О. В. Естетичне виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва : кваліфікаційна робота. Запоріжжя, 2023. 110 с.
2. Дубовик К. Ю. Естетичне виховання молодших школярів засобами мистецтв : навч.-метод. матеріали. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2021. 120 с.
3. Думенко В. Ю. Особливості естетичного виховання молодших школярів у сучасній школі : кваліфікаційна робота. Чернівці, 2022. 85 с.
4. Масол Л. М. Теорія і методика мистецької освіти : підручник. Київ : Освіта, 2017. 400 с.
5. Писарюк Г. В. Формування естетичної культури учнів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва : кваліфікаційна робота. Чернівці, 2024. 95 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2019. 504 с.
7. Суботницький І. М. Естетичне виховання молодших школярів через формування естетичних почуттів засобами мистецтва. Житомир, 2014. 120 с.

Анна Марченко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У молодшому шкільному віці дитина особливо чутлива до звуків, ритму, інтонації, тембру, руху та емоційної виразності, а тому саме музичне мистецтво створює надзвичайно сприятливі умови для розвитку уяви, фантазії, асоціативного мислення, здатності до імпровізації та самовираження. Якщо на уроках музики дитина не лише запам’ятовує тексти пісень і повторює мелодії, а ще й порівнює, уявляє, придумує, добирає власні музичні образи, рухи, слова чи ритмічні малюнки, тоді музичне навчання перестає бути лише репродуктивним і стає справді творчим. Саме в цьому полягає його найважливіша педагогічна цінність.

Творчі здібності молодших школярів у процесі музичної діяльності проявляються не лише в умінні красиво співати чи точно відтворювати мелодію. Значно важливішими є здатність дитини придумати власний варіант ритму, передати характер музики рухом, словесно описати образ, який виникає під час слухання твору, створити елементарну мелодичну фразу, завершити музичну думку, змінити темп або динаміку відповідно до художнього задуму [1, с. 352].

Особливе значення для розвитку творчих здібностей має така вправа, як ритмічна імпровізація. Її суть полягає в тому, що вчитель не дає готового зразка для механічного повторення, а пропонує дітям самостійно створити ритмічний малюнок на основі певного образу або слова. Наприклад, учитель може запропонувати вправу «Ритм дощу». Спочатку дітям пропонується уявити, як починається дощ: спершу падають рідкі краплі, потім дощ посилюється, а далі знову стихає. Учні плескають у долоні або вистукують пальцями по парті власний ритм: спочатку повільно і тихо, потім швидше й голосніше, а потім знову повільно. У цій вправі розвивається не лише відчуття ритму, а й уміння перевести природне явище в художній звуковий образ. Більш того, кожна дитина може створити свій варіант «дощу», і саме ця варіативність є показником творчого розвитку. Одна дитина відтворить легкий весняний дощ, інша – сильну зливу, ще інша – дощ із грозою, додаючи удари ногами чи клацання пальцями. Таким чином, навіть проста ритмічна вправа стає інструментом розвитку індивідуальності [2, с. 101].

Надзвичайно ефективною є вправа «Придумай закінчення мелодії». Учитель виконує або наспівує коротку музичну фразу, яка не

має завершення, а діти повинні придумати її продовження. Наприклад, звучить проста початкова інтонація з трьох-чотирьох звуків, після чого учням пропонується завершити її так, щоб вона звучала весело, сумно, урочисто або таємничо. Ця вправа розвиває музичний слух, інтонаційне чуття, емоційну виразність і здатність до самостійного творчого рішення. Вона є дуже цінною, оскільки дитина не копіює готовий матеріал, а вчиться мислити в музиці. Навіть якщо мелодичне завершення буде зовсім простим, сам факт музичного вибору вже має велике розвивальне значення. Для першокласників така вправа може бути максимально елементарною: вони можуть завершити фразу голосом на одному звуці або показати завершення рухом руки. Для учнів 3-4 класів завдання можна ускладнювати, пропонуючи змінити не лише висоту, а й темп, силу звучання, характер виконання.

Важливу роль у формуванні творчості відіграють вокально-образні вправи. Їхня суть полягає в тому, що дитина не просто співає, а намагається передати через голос певний образ, настрій або персонажа. Наприклад, можна застосувати вправу «Заспівай, як…». Учитель пропонує виконати коротку поспівку так, ніби її співає пташка, ведмедик, вітер, сонечко, дощик або казковий герой. Така вправа активізує емоційну сферу, розвиває уяву, допомагає дитині усвідомити виражальні можливості музики. Якщо учень співає «як дощик», його голос може бути легким, уривчастим, тихим; якщо «як ведмедик» нижчим, важчим, повільнішим; якщо «як сонечко» світлим, плавним і радісним [4, с. 59].

Одним із найрезультативніших способів розвитку творчих здібностей є поєднання музики і руху. Молодші школярі природно реагують на музику тілесно: їм хочеться рухатися, крокувати, кружляти, плескати, зображати. Саме тому музично-рухові вправи мають великий творчий потенціал. Наприклад, вправа «Покажи музику рухом» передбачає, що після прослуховування контрастних музичних уривків діти мають самостійно дібрати рухи, які відповідають характеру звучання. До плавної, спокійної музики вони можуть повільно піднімати руки, ніби хвилі; до жвавої – легко підстрибувати; до урочистої – крокувати; до таємничої – рухатися навшпиньках.

Для розвитку словесно-музичної творчості доцільно використовувати вправу «Добери слова до мелодії». Учитель виконує просту мелодію або пропонує відому дитячу поспівку без тексту, а учні мають придумати до неї короткі слова чи фрази. Наприклад, на легку стрибкоподібну мелодію діти можуть запропонувати слова «Сонце встало угорі», «Пташка весело летить», «Краплі падають з небес». Така вправа розвиває відчуття відповідності між мовною та музичною інтонацією, активізує фантазію, мовлення і ритмічне чуття. У більш

складному варіанті можна запропонувати дітям не просто дібрати слова, а придумати маленьку пісеньку з двох рядків. Навіть якщо текст буде дуже простим, він уже є продуктом творчої діяльності. Щоб розвиток творчих здібностей був системним, вправи на уроці музичного мистецтва мають використовуватися не епізодично, а послідовно. Наприклад, структура одного творчо спрямованого уроку в початкових класах може бути такою. Спочатку проводиться коротка емоційно-ритмічна розминка: діти відтворюють настрій дня через плескання, жести і короткі звукові сигнали. Потім відбувається слухання музичного твору з творчим завданням: уявити, хто або що «живе» у цій музиці. Далі – вокальна вправа з варіативним виконанням, де одна й та сама поспівка інтерпретується по-різному. Після цього – основна творча вправа, наприклад створення ритму дощу, озвучування казки або підбір рухів до музики. Наприкінці уроку можна провести рефлексію: запитати дітей, що вони придумали, що було найцікавішим, який образ їм сподобався найбільше. Така побудова уроку забезпечує постійне включення дитини в активну художню діяльність [3, с. 439].

Показником ефективності музично-творчих вправ є те, що поступово змінюється сама поведінка учня на уроці. Якщо на початковому етапі дитина соромиться, чекає підказки, боїться дати неправильну відповідь, то за умови регулярного використання творчих завдань вона починає вільніше пропонувати власні варіанти, сміливіше імпровізує, активніше реагує на музику, охочіше бере участь у колективній діяльності.

Отже, розвиток творчих здібностей учнів початкових класів засобами музичного мистецтва є найбільш ефективним тоді, коли вчитель цілеспрямовано наповнює уроки не лише співом і слуханням, а й вправами на імпровізацію, асоціативне мислення, музично-рухове самовираження, створення звукових образів, словесно-музичну творчість і художню інтерпретацію. Конкретні вправи, такі як «Ритм дощу», «Придумай закінчення мелодії», «Заспівай, як…», «Покажи музику рухом», «Намалюй музику», «Музична казка», «Озвуч картину природи», «Добери слова до мелодії», не лише активізують інтерес до уроку, а й формують у дітей здатність мислити нестандартно, відчувати красу, шукати власне художнє рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарчук А. Розвиток творчих здібностей школярів засобами музичного мистецтва. *Актуальні питання професійного становлення сучасної молоді*. 2025. С. 352.

2. Іваненко О.А. Розвиток творчих здібностей майбутніх бакалаврів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Fine Art and Culture Studie*s 1.3. 2025. С. 100-105.
3. Федорець М. О. Розвиток музично-творчих здібностей молодших школярів як засіб формування їхньої креативності. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського". 2025. С.437-440.
4. Скорич Н. В. Творчий розвиток особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва: подієвий підхід. *Розвиток науки та освіти в умовах глобалізації.* 2025. С. 59.

Darina Pidopryhora,
Oksana Bilier
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

HUMANISTIC IDEAS OF VASYL SUKHOMLYNSKYI AS THE FOUNDATION OF A CHILD'S VALUE EDUCATION

In the current context of educational reform, the issue of shaping a child's value orientations is gaining particular relevance. Social transformations, the intensification of moral challenges, and the experience of instability and war increase the need to educate an individual capable of empathy, responsibility, moral choice, and constructive interaction with others. In this context, the pedagogical legacy of Vasyl Sukhomlynskyi retains particular scholarly and practical significance, as it represents a holistic humanistic concept of education in which the child as the highest value occupies a central place [1; 3].

An analysis of contemporary research demonstrates sustained scholarly interest in the humanistic potential of V. Sukhomlynskyi's ideas. Researchers emphasize his child-centeredness, pedagogy of the heart, the moral and ethical content of education, the role of the teacher as a bearer of humanistic values, as well as the significance of his legacy for the renewal of modern education [1; 2; 3]. In this regard, turning to the educator's ideas is not only historically and pedagogically justified, but also conceptually important for understanding the ways of value education of children in the contemporary educational environment.

Vasyl Sukhomlynskyi regarded the child as a unique personality who requires respect, trust, pedagogical support, and conditions for harmonious development. Such an approach fully corresponds to the modern principles of child-centered education embedded in the concept of the New Ukrainian School, which emphasizes the need to take into account the needs,

abilities, interests, and pace of development of every child [4]. In V. Sukhomlynskyi's pedagogical system, this idea is realized through love for the child, deep knowledge of the child's inner world, rejection of humiliation and coercion, as well as through the creation of an atmosphere of psychological security and the joy of learning [3; 6].

One of the educator's key ideas is the unity of teaching and upbringing. In his view, knowledge cannot be value-neutral, and the educational process itself should be aimed not only at intellectual development but also at shaping the child's moral consciousness. For this reason, according to V. Sukhomlynskyi, moral education is implemented not through formal instruction, but through the organization of such experience in which the child learns to empathize, understand others, evaluate actions, and take responsibility for his or her own behavior [1; 6]. This approach is particularly significant for primary school, since it is in the early school years that the foundations of moral self-awareness and ideas about good and evil, justice, duty, and humanity are actively formed.

In V. Sukhomlynskyi's system of values, goodness, honor, conscience, mercy, diligence, love for people, the Motherland, and nature occupy a leading place. At the same time, the educator emphasized that values cannot be assimilated solely at the level of verbal declaration. They must become part of the child's personal experience, be emotionally lived through, and internally accepted [6]. That is why important means of moral education in his pedagogy include artistic language, fairy tales, short stories, parables, moral conversations, observation, shared work, and caring for others. Through such forms of work, the child enters the sphere of moral choice not as a passive listener, but as an active participant in value-laden situations [3; 6].

Of particular importance in V. Sukhomlynskyi's pedagogical legacy is the idea of the "education of the heart," which involves developing in the child the capacity for compassion, sensitivity, respect for human dignity, and readiness to help and support others. In contemporary scholarly discourse, such an approach is consonant with the principles of social and emotional learning, which is oriented toward the development of empathy, self-regulation, relationship skills, and responsible decision-making [2; 7]. In this respect, V. Sukhomlynskyi's ideas not only retain their relevance, but also acquire new meaning, as they may be interpreted as a methodological foundation for the development of younger schoolchildren's social and emotional competences.

An important condition for implementing the educator's humanistic ideas is the creation of a psychologically safe educational environment. This refers to such an organization of school life in which the child is not afraid of making mistakes, feels respected, and has the opportunity to

express thoughts and feelings freely and to participate in interaction based on trust and partnership. Such an environment is a decisive prerequisite for the interiorization of values, since it is precisely in an atmosphere of support, justice, and emotional safety that moral norms gradually become internal regulators of behavior [4; 7]. Under current conditions, this approach is of particular importance, since value education cannot be effective without taking into account the child's psycho-emotional state and need for stability, predictability, and acceptance.

No less important is V. Sukhomlynskyi's idea of the interrelationship between family and school education. The scholar emphasized that a child's moral development takes place in the space of everyday interaction with the immediate environment; therefore, consistency between the educational influences of the family and the school is a necessary condition for the formation of spiritual and value-based orientations [3]. The family serves as the primary environment for acquiring models of behavior, the language of emotions, and experiences of care, trust, and justice. The school, in turn, should support these processes, deepen them, and provide the child with opportunities to apply moral norms in interaction with peers and adults. For this reason, the pedagogy of partnership, proclaimed as one of the principles of modern primary education, should be regarded as an important mechanism of value education [4].

Special attention should be paid to the role of nature in V. Sukhomlynskyi's educational system. The educator considered nature not only as an environment for cognition, but also as a powerful source of a child's emotional and moral development. Communication with nature, observation of its phenomena, work, and care for living things foster a sense of beauty, gratitude, responsibility, and involvement in life [5; 6]. Under contemporary conditions, such a position gains additional relevance, as it combines humanistic education with the development of environmental awareness, a culture of responsible attitude toward the environment, and an understanding of the value of life in all its manifestations.

Thus, the humanistic ideas of Vasyl Sukhomlynskyi constitute a holistic pedagogical foundation for a child's value education. Their essence lies in recognizing the intrinsic value of childhood, the organic unity of teaching and upbringing, and the formation of moral qualities through activity, emotional experience, interpersonal interaction, artistic language, work, communication with nature, and a pedagogy of trust. In the contemporary educational space, these ideas retain both methodological and practical significance, since they make it possible to build such an educational environment in which values are not formally declared, but become the individual's inner acquisition. We see prospects for further

scholarly inquiry in the development of practical mechanisms for integrating V. Sukhomlynskyi's humanistic ideas with modern approaches to social and emotional learning, the pedagogy of partnership, and the creation of a safe educational environment in primary school.

REFERENCES

1. Pidopryhora D. *Realizatsiia pedahohichnykh idei Vasylia Sukhomlynskoho u protsesi moralnoho vykhovannia ditei molodshoho shkilnoho viku* [Implementation of Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical ideas in the process of moral education of primary school children]. In *Doshkilna osvita: vid tradytsii do innovatsii: zbirnyk naukovykh statei studentiv, mahistrantiv ta molodykh naukovtsiv* [Preschool education: from traditions to innovations: Collection of scientific articles by students, master's students, and young scholars] 2024 (pp. 120-124). Sumy: FOP Tsoma S. P.
2. Kalimbet O. O. *Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii u ditei molodshoho shkilnoho viku: kvalifikatsiina robota na zdobuttia stupenia mahistra* [Formation of value orientations in primary school children: Master's qualification thesis]. 2023Retrieved from https://surl.li/vxkwxt
3. Molchanova K. K., Luparenko, S. Ye. *Rol "pedahohiky sertsia" Vasylia Sukhomlynskoho u XXI stolitti* [The role of Vasyl Sukhomlynskyi's "pedagogy of the heart" in the 21st century]. In *Naukovo-osvitianska elita ta formuvannia intelektualnoho potentsialu ukrainskoi natsii: materialy III Vseukrainskoi naukovoi konferentsii (Kharkiv, 28 bereznia 2025 r.)* [Scientific and educational elite and the formation of the intellectual potential of the Ukrainian nation: Proceedings of the 3rd All-Ukrainian scientific conference (Kharkiv, March 28, 2025)] (pp. 225–227). Kharkiv. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/9ad0870b-e517-4ac3-9549-c54fbe5c129b/download
4. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
5. *Ramka kompetentnostei dlia kultury demokratii. Tom 1* [Reference framework of competences for democratic culture. Vol. 1]. 2018. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746
6. Sukhomlynskyi, V. O. *Vsi dobri liudy – odna simia* [All good people are one family]. Kharkiv: Vydavnychyi dim "Shkola". 2024. ISBN 978-966-429-730-8.

7. Sukhomlynskyi, V. O. *Kvitka sontsia* [The flower of the sun]. Kharkiv: Vydavnychyi dim “Shkola”. 2024ISBN 978-966-429-731-5.
8. Sukhomlynskyi, V. O. *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children] (2nd ed.). Kharkiv: Akta. 2018.
9. *What you need to know about social and emotional learning*. UNESCO. 2024. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning

Софія Плотнікова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК УЯВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Сучасна освіта орієнтована на розвиток творчої особистості учня, що зумовлює необхідність формування уяви як важливого психічного процесу. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки саме в цей час активно формуються фантазія, образне мислення та здатність до самовираження. Наразі у початковій школі недостатньо використовуються ефективні засоби розвитку уяви, а саме можливості образотворчого мистецтва.

Метою дослідження є з’ясування особливостей розвитку уяви молодших школярів та визначення ролі образотворчого мистецтва у цьому процесі.

Уява є складним психічним процесом, який полягає у створенні нових образів на основі попереднього досвіду людини. Вона забезпечує здатність до творчого мислення, передбачення результатів діяльності та перетворення дійсності. Уява тісно пов’язана з мисленням, пам’яттю та мовленням і виступає важливою складовою пізнавальної діяльності особистості.

Науковці підкреслюють, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку уяви. У цей час відбувається інтенсивне формування пізнавальних процесів, а саме мислення, уваги, пам’яті та мовлення, що створює сприятливі умови для розвитку фантазії. Уява дітей молодшого шкільного віку вирізняється високим рівнем емоційності, образністю та активністю. Важливо розуміти, що на початкових етапах розвитку вона має здебільшого відтворювальний характер, так як спирається на вже набутий дитиною досвід та сприйняті раніше враження.

Під час навчання уява розвивається поетапно: від простого довільного комбінування уявлень діти переходять до логічно

обґрунтованого створення нових образів. З віком у дітей спостерігається інтенсивний розвиток когнітивних процесів: швидкість формування уявних образів значно зростає, а самі образи стають більш деталізованими. Одночасно підвищується рівень самокритичності та вимогливості до результатів власної творчої діяльності. Особливо виразно ці метаморфози проявляються у період навчання з 1 по 3–4 класи, коли уява дитини переходить на новий етап розвитку, набуваючи більш усвідомленого характеру.

Ознайомившись із дослідженням я виявила, що рівень розвитку уяви тісно пов’язаний із креативністю та оригінальністю мислення. Можна встановити позитивний зв’язок між розвитком фантазії та здатністю до творчого розв’язання завдань. Учні, які мають вищий рівень уяви демонструють більшу схильність до висування нових ідей, а також самостійного пошуку рішень та творчої активності.

Підсумовуючи, можна сказати, що уява є важливим чинником розвитку творчого мислення молодших школярів і формується під впливом навчання, досвіду та активної діяльності дитини.

Образотворче мистецтво має важливе значення для розвитку творчої уяви молодших школярів, оскільки сприяє формуванню здатності до створення нових образів, самовираження та емоційного сприйняття дійсності. Поєднує у собі пізнавальну, естетичну та творчу діяльність, що забезпечує всебічний розвиток особистості дитини.

Проаналізувавши наукові праці, зокрема дослідження І. Демченко, М. Пічкур, Т. Близнюк [2], можемо стверджувати, що у процесі художньої діяльності учні навчаються передавати власні враження, фантазувати, створювати образи та знаходити нестандартні рішення. Виконання таких завдань, як малювання, аплікація, ліплення, сприяє розвитку асоціативного мислення, уяви та креативності.

Заняття можуть включати малювання за уявою, створення власних фантастичних персонажів або ілюстрацій до улюблених казок. Використання асоціативних вправ — наприклад, поєднання кольорів з емоціями або створення серій образів за одним ключовим словом — допомагає дітям розвивати образне мислення.

Під час ігрової форми роботи, коли учні спільно створюють сюжети або рольові сцени, розвивається фантазія, креативність та комунікативні навички. Завдяки цим вправам формуються навички самостійного пошуку рішень та активного самовираження через мистецтво.

Ознайомившись із дослідженням шведських науковців [1], можемо зробити висновок, що образотворча діяльність позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, комунікативних умінь та емоційної сфери дітей; дозволяє молодшим школярам не лише

відтворювати дійсність, а й інтерпретувати її відповідно до власного досвіду та уявлень.

Отже, образотворче мистецтво виступає ефективним педагогічним засобом розвитку творчої уяви, забезпечує умови для самореалізації та формує творчу особистість молодшого школяра.

Розвиток творчої уяви молодших школярів засобами образотворчого мистецтва здійснюється завдяки використання науково обґрунтованих методів і прийомів навчання. Дослідження психологів доводять, що уява формується через діяльність, зокрема у творчій, і тісно пов'язана з розвитком мислення та емоційної сфери дитини.

Ми вважаємо, що один із найбільш ефективних є метод творчих завдань, який передбачає виконання малюнків за уявою, ілюстрування літературних творів, створення власних образів. За даними досліджень, можна стверджувати, що саме такі завдання сприяють розвитку оригінальності мислення та здатності до фантазування. Також не менш важливим є метод асоціацій, що базується на встановленні зв'язків між образами, кольорами та емоціями. Дослідники зазначають, використання асоціативних вправ активізує образне мислення та сприяє розвитку уяви.

Для отримання позитивного ефекту, на практиці варто користуватися нетрадиційними техніками малювання (кляксографія, монотипія, пальчикове малювання). Експериментальні дослідження показують, що такі техніки стимулюють творчу активність дітей, знижують страх помилки та сприяють самовираженню.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що розвиток творчих здібностей молодших школярів неможливий без активного включення образотворчого мистецтва у навчальний процес. Мистецтво не лише формує естетичний смак і художню грамотність, але й розвиває уяву, спостережливість, фантазію та емоційно-чуттєву сферу дитини. Це дозволяє дітям проявляти власну індивідуальність та активно розвивати творчий потенціал.

На нашу думку, використання різноманітних методів і прийомів забезпечує ефективний розвиток творчої уяви молодших школярів у процесі образотворчої діяльності, може сприяти формуванню всебічно розвиненої особистості, для якої творчість стає не лише засобом самовираження, а й важливою умовою пізнання світу та саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Caiman C., Lundegård I. Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*. 2018. Vol. 13. P. 687–705. DOI: 10.1007/s11422-017-9811-7. https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-017-9811-7

2. Демченко І. І., Пічкур М. О., Близнюк Т. О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. К.: Оміда, 2009. 218 с.
3. Кузнєцов М. А., Заїка Є. В. Психологія уяви : Навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ, 2013. 151 с.

Вероніка Полуніна
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РАНКОВА ЗУСТРІЧ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА І ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Реформування початкової освіти в Україні відповідно до принципів Нової української школи (НУШ) здійснюється в руслі ключових компетентностей, визначених Радою Європейського Союзу, зокрема соціальних та особистісних компетентностей [3]. Серед практичних педагогічних інструментів, спрямованих на їх формування, особливого значення набуває ранкова зустріч – структурований ритуал початку навчального дня, що забезпечує формування позитивного емоційного клімату, згуртованості класного колективу та профілактику конфліктів між учнями [4]. Порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду застосування ранкової зустрічі залишається недостатньо висвітленим у педагогічній науці, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета публікації – охарактеризувати основні компоненти ранкової зустрічі, розкрити їхні функції у створенні безпечного освітнього середовища і профілактиці конфліктів у початковій школі, а також проаналізувати зарубіжний і вітчизняний досвід її впровадження.

Ранкова зустріч (Morning Meeting) – щоденна практика, розроблена в рамках підходу Responsive Classroom (США, 1981), що активно впроваджується у початкових класах НУШ [4]. Її теоретичним підґрунтям є концепція соціально-емоційного навчання (СЕН/SEL), згідно з якою розвиток емоційних і соціальних компетентностей є необхідною умовою ефективного академічного навчання [7]. Дослідження CASEL підтверджують, що програми СЕН знижують рівень агресії та конфліктів у класі на 10–25 % [2].

Класична модель ранкової зустрічі включає чотири обов’язкових компоненти. Перший – вітання (Greeting) або ранкове коло: кожна дитина вітається з однокласниками за іменем визначеним способом

(потиск руки, «кулачок», хвиля тощо). Він забезпечує кожній дитині відчуття визнання й приналежності до спільноти класу. За даними нейропедагогіки, соціальне визнання активує нейронні структури, пов'язані з регуляцією емоційних реакцій, знижуючи тривожність і підвищуючи готовність до навчання [5]. Для дітей із конфліктним досвідом ритуальне вітання стає стабільним ритуальним орієнтиром, що формує відчуття безпеки.

Другий компонент – обмін інформацією (Sharing): одна-дві дитини діляться чимось значущим зі свого життя, а клас реагує запитаннями або коментарями відповідно до встановлених норм. Він розвиває навички активного слухання та конструктивного висловлювання, надає педагогові важливу інформацію про емоційний стан учнів. З позицій профілактики конфліктів цей компонент є засобом формування базових комунікативних навичок – уміння слухати і бути почутим, – відсутність яких є однією з найпоширеніших причин міжособистісних непорозумінь у дитячому середовищі [7].

Третій компонент – групове заняття (Group Activity): коротка спільна гра, пісня або вправа за участі всього класу. Спираючись на принципи спільної діяльності, цей компонент формує відчуття «ми», знижує соціальну дистанцію між дітьми і закладає основи командної взаємодії. Він є природним механізмом відпрацювання правил чесної гри та прийняття програшу, що безпосередньо пов'язано з профілактикою ігрових і змагальних конфліктів.

Четвертий – ранкове повідомлення (Morning Message) або щоденні новини: короткий текст від учителя з планом дня або питанням для роздумів. Передбачуваність організації освітнього процесу є важливою умовою психологічної стабільності молодших школярів, оскільки невизначеність часто спричиняє підвищення тривожності та може зумовлювати небажану поведінку і конфлікти.

В умовах реформування початкової школи в Україні практика ранкової зустрічі поступово впроваджується у вітчизняних закладах загальної середньої освіти з 2017 року в рамках НУШ [1]. Методичні рекомендації МОН України заохочують учителів початкових класів використовувати ранкові ритуали для формування емоційного благополуччя та безпечного освітнього середовища. На відміну від американської моделі, де ця практика є усталеним стандартом з 1981 року [4], в Україні вона перебуває на етапі адаптації до національного освітнього контексту, що потребує методичного супроводу та систематизації її функцій відповідно до вимог компетентнісного підходу, закладеного в реформі НУШ [3].

Схожа педагогічна ідея отримала незалежний розвиток і в європейському освітньому просторі: практика «кола спілкування»

(Circle Time), розроблена британським педагогом Дженні Мослі, широко впроваджена у початкових школах Великої Британії, Ірландії та Скандинавських країн [6]. Circle Time є структурованою груповою формою роботи на початку навчального дня, яка ґрунтується на тих самих засадах соціально-емоційного навчання: діалозі в колі, персональному зверненні до кожного учня та формуванні навичок поважної комунікації. Попри відмінності в назві та окремих деталях організації, американська ранкова зустріч і європейське коло спілкування реалізують спільну педагогічну ідею – щоденний ритуал початку навчального дня як необхідний інструмент побудови безпечного освітнього середовища. Такий збіг незалежно розроблених підходів по обидва боки Атлантики підтверджує педагогічну обґрунтованість цієї практики та доцільність її запровадження у вітчизняній початковій школі.

На основі аналізу структурних компонентів ранкової зустрічі можна виокремити чотири взаємопов'язані функції цього педагогічного інструменту. *Психорегулятивна функція* передбачає зниження рівня ситуативної тривожності та формування когнітивної готовності учнів до навчальної діяльності через структурований ритуал початку дня. Метааналіз програм соціально-емоційного навчання засвідчує статистично значущий зв'язок між систематичною участю в ранкових зустрічах і зниженням показників поведінкових порушень протягом навчального дня [2]. *Ідентифікаційна функція* (функція формування приналежності) реалізується через регулярне персональне вітання та включення кожного учня в спільну групову діяльність, що забезпечує суб'єктивне переживання власної значущості й прийнятності в колективі. Задоволена потреба в приналежності є ключовим чинником профілактики маргіналізації та булінгу як підґрунтя хронічних міжособистісних конфліктів. *Нормативна функція* (функція встановлення й підтримки соціальних норм) забезпечується через щоденне відтворення зразків поважної комунікації, які за механізмом інтеріоризації поширюються на весь уклад шкільного дня. *Діагностична функція* виявляється у тому, що педагог, спостерігаючи за характером взаємодії учнів під час зустрічі, отримує можливість своєчасно ідентифікувати ознаки міжособистісної напруженості та вжити заходів раннього педагогічного реагування до ескалації конфлікту [1].

Ранкова зустріч цілеспрямовано формує ті соціально-емоційні компетентності, брак яких є найпоширенішими причинами конфліктів у молодшому шкільному віці: навички комунікації та емпатійного слухання – через обмін інформацією; здатність до рівноправної співпраці – через кооперативні ігри і ротацію ролей; усвідомлення

рівності й взаємоповаги – через просторову організацію кола без ієрархії [4]. Принципово важливо розрізняти профілактичну і корекційну функції: ранкова зустріч не є інструментом вирішення конфліктів, що вже виникли, – вона формує соціально-емоційний фундамент, на якому деструктивні конфлікти виникають рідше і долаються конструктивніше [7].

Ранкова зустріч є ефективним організаційно-педагогічним інструментом формування безпечного освітнього середовища, чотири структурних компоненти якого – вітання, обмін інформацією, групове заняття та щоденні новини – у сукупності реалізують психорегулятивну, ідентифікаційну, нормативну та діагностичну функції. Зарубіжний досвід свідчить про незалежне визнання цього інструменту в американській (Responsive Classroom) і європейській (Circle Time) педагогічних традиціях, що підтверджує його універсальну ефективність. Системне застосування цього інструменту у початкових класах створює умови для зниження тривожності, задоволення потреби учнів у приналежності та інтеріоризації норм поважної взаємодії. Запровадження цієї практики у вітчизняних початкових школах узгоджується з євроінтеграційним вектором реформи НУШ і потребує подальшого методичного супроводу та емпіричної верифікації в українському освітньому контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
2. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development.* 2011. Vol. 82 (1). P. 405-432. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21291449/
3. European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning.* Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 20 p. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1
4. Kriete R., Davis L. *The Morning Meeting Book.* 3rd ed. Turners Falls : Northeast Foundation for Children, 2014. 228 p.
5. Lieberman M. D. *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect.* New York : Crown Publishers, 2013. 374 p.
6. Mosley J. *Quality Circle Time in the Primary Classroom.* Wisbech : LDA, 2012. 256 p.

7. Zins J. E., Weissberg R. P., Wang M. C., Walberg H. J. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning.* New York : Teachers College Press, 2004. 256 p.

Тетяна Прибора,
Ольга Радул
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ КЕЙСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Сучасна система професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти перебуває у стані активного переосмислення змісту, структури та організації освітнього процесу. Такі зміни зумовлені комплексом економічних, соціальних та освітніх чинників, що впливають на розвиток педагогічної освіти. *Економічні трансформації суспільства*, пов'язані з динамікою ринку праці, потребою у мобільних і конкурентоспроможних фахівцях та підвищенням вимог до якості освітніх послуг, спонукають заклади вищої освіти переглядати традиційні підходи до професійної підготовки педагогів. *Соціальні зміни* виявляються у трансформації сучасної сім'ї, зростанні ролі інституцій дошкільної освіти у забезпеченні гармонійного розвитку дитини та підвищенні суспільних очікувань щодо професійної компетентності вихователя. Як зазначає О. Радул, поширення системи дошкільної освіти пов'язане з беззаперечними перевагами педагогічно обґрунтованої організації виховання і навчання дітей раннього і дошкільного віку, збільшенням кількості неповних сімей, активним залученням жінок до професійної діяльності та зростанням уваги суспільства до якісної підготовки до шкільного навчання [2, с. 136]. *Освітні чинники* пов'язані з модернізацією змісту педагогічної освіти, упровадженням компетентнісного підходу, орієнтацією на інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь та необхідністю використання інноваційних методів навчання, що моделюють реальні професійні ситуації. Унаслідок поєднання цих факторів у практиці підготовки педагогічних кадрів дедалі виразніше виявляються суперечності між значним обсягом теоретичної інформації, яку опановують студенти, і недостатнім рівнем сформованості умінь застосовувати її у реальних педагогічних обставинах. Така ситуація зумовлює неповну реалізацію особистісного потенціалу здобувачів освіти, стримує розвиток професійної самостійності, недостатньо стимулює процеси творчого самовираження та професійного саморозвитку.

У сучасних умовах конкурентоспроможний педагог – це фахівець, який здатний оперативно орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати педагогічні ситуації, прогнозувати наслідки професійних рішень і діяти відповідально та творчо. Одним із методичних засобів, що сприяє формуванню таких умінь, є освітній кейс, який забезпечує поєднання інформаційної та діяльнісної складових освітнього процесу [4, с. 42-43].

Теоретичні аспекти використання кейс-методу висвітлено у працях Г. Бекер, А. Беннет, Л. Бікман, Дж. Дебра, Е. Катуччі, А. Джордж, К. Рагін, Р. Росайро, П. Семмонс, К. Силва, Б. Таггарт та ін. Практичні засади застосування кейсів у навчанні розкрито у роботах Дж. Борса, К. Корбетт-Віттьє, Г. Сімонс, С. Сой, С. Строот, М. Вайшаар та ін.

У педагогічній практиці кейс розглядають як опис реальної ситуації або події, що відбулася у певній сфері діяльності та використовується для організації навчальної дискусії, детального аналізу й ухвалення рішень [1, с. 31-33]. Освітній кейс, за визначенням Т. Прибори, є педагогічною ситуацією з практики діяльності вихователя, що використовується у навчальному процесі для формування умінь розв’язувати проблеми педагогічної діяльності [3, с. 8]. На думку Г. Бекер, К. Рагін та П. Семмонс, освітній кейс постає як комплексний інформаційний матеріал, що дає змогу цілісно осмислити педагогічну ситуацію з урахуванням просторових, часових, особистісних та організаційних чинників [7, с. 3-4].

У Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка освітні кейси використовують у процесі підготовки здобувачів спеціальності А2 Дошкільна освіта на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки. Зміст кейсів ґрунтується на матеріалах педагогічної практики закладів дошкільної освіти Кіровоградської області, досвіді вихователів, керівників закладів та студентів-практикантів.

Практика застосування освітніх кейсів підтверджує доцільність використання цього методу у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Робота з ним зазвичай займає близько двадцяти–тридцяти хвилин навчального заняття та передбачає аналіз конкретної педагогічної ситуації. Водночас на початкових етапах при використанні цього методу виникають певні труднощі. Емоційний характер описаних ситуацій інколи спричиняє відволікання студентів від основної проблеми. Під час обговорення вони можуть переходити до емоційних суперечок, намагаючись довести власну позицію. Спочатку здобувачі освіти досить категорично оцінюють дії педагогів та батьків, представлені у освітніх кейсах, і схильні різко засуджувати помилки.

Після проходження виробничої практики ситуація змінюється, здобувачі починають розуміти, що теоретично проблему вирішити легше ніж під час реальної ситуації у закладі дошкільної освіти.

Систематичне використання кейсів сприяє поступовим змінам у характері професійних суджень студентів. Оцінки стають більш стриманими та аналітичними. Студенти переходять від емоційної реакції до усвідомленого аналізу педагогічної ситуації, намагаються з'ясувати причини та розглянути можливі варіанти професійного реагування. Вони починають оцінювати події з позиції спостерігача, що свідчить про формування професійного педагогічного мислення.

Практичний досвід засвідчує низку позитивних результатів використання освітніх кейсів. Насамперед цей метод сприяє органічному поєднанню теоретичних знань із практичними аспектами педагогічної діяльності. Аналіз реальних ситуацій допомагає студентам глибше усвідомити значення теоретичних положень, засвоєних під час лекційних занять. Кейс-метод стимулює самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Під час підготовки до обговорення вони звертаються до наукової літератури, опрацьовують сучасні педагогічні дослідження, аналізують нормативно-правові документи у сфері дошкільної освіти.

Використання освітніх кейсів позитивно впливає на мотивацію навчальної діяльності. Студенти виявляють зацікавлення обговоренням педагогічних ситуацій, переживають позитивні емоції від участі у професійній дискусії, поступово набувають упевненості у власних судженнях. Важливим результатом є активізація участі у заняттях усіх студентів академічної групи. До обговорення долучаються навіть ті здобувачі освіти, які зазвичай поводяться стримано під час традиційних форм роботи.

Важливою педагогічною особливістю роботи з освітніми кейсами є зміна характеру взаємодії між викладачем і студентами. Освітній процес набуває діалогічного характеру, формуються партнерські взаємини, що сприяє створенню сприятливого освітнього середовища.

Отже, досвід використання освітніх кейсів у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка засвідчує значний дидактичний потенціал у професійній підготовці майбутніх вихователів. Освітні кейси забезпечуюьт ефективне поєднання теоретичної підготовки з аналізом реальних педагогічних ситуацій, сприяють розвитку критичного мислення, підвищує мотивацію до навчання та формує професійну готовність студентів до діяльності у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* № 32. 2019. С. 29-38. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/226/323
2. Радул О. С. Тенденції розвитку дошкільного виховання в сучасному світі. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 60. Ізмаїл. С. 135-144. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/665/581
3. Прибора Т. О. Освітні кейси: теорія і практика (Дошкільна освіта): навчальний посібник. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. 232 с.
4. Prybora T., Radul O. The use of educational case technology in preschool teacher training. Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення: збірник наукових праць Міжнародної науковопрактичної конференції (Дрогобич, 25 жовтня 2024 року) / за ред. О. Карпенко, М. Чепіль, О. Гнізділової. Дрогобич. Пóсвіт, 2024. С. 42-43
5. Ragin C. C., Becker H. S. What is a case? Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1992. URL: https://books.google.com.ua/books?id=vSNp2jtzCbEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
6. Simons H. Case study research in practice. London: SAGE. 2009. URL: https://is.gd/nyiWHQ
7. Soy S. K. The case study as a research method. Unpublished paper, University of Texas at Austin. 1997. URL: http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/The%20Case%20Study%20as%20a%20Research%20Method.pdf

Оксана Романченко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПІЗНАВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасній педагогічній науці проблема розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти посідає особливе місце, оскільки початкова школа є тим етапом, на якому закладаються основи не лише предметних знань, а й способів мислення, ставлення до навчання, уміння ставити запитання, аналізувати інформацію, порівнювати факти, робити висновки та обґрунтовувати власну думку.

Якщо в традиційній моделі освіти акцент робився переважно на запам'ятовуванні та відтворенні готових знань, то сучасна школа орієнтується на розвиток активного суб'єкта навчання, який не просто сприймає інформацію, а осмислює її, перевіряє, аналізує та використовує у практичних ситуаціях. Ключовим психологічним чинником, що уможливлює цей процес, є пізнавальна мотивація. Саме тому дослідження її ролі як психологічного підґрунтя, на якому розвивається критичне мислення молодших школярів, є принциповим завданням як для педагогічної теорії, так і для шкільної практики.

У психолого-педагогічній науці мотивація розглядається як системотвірний чинник навчальної діяльності: без відповідної внутрішньої спонуки учень може виконувати зовнішні навчальні дії, однак не включатися в глибоке смислове опрацювання матеріалу. Критичне мислення не виникає стихійно – воно потребує усвідомленого інтелектуального зусилля, готовності сумніватися, перевіряти та переосмислювати. Молодший школяр здатний до такого зусилля лише тоді, коли відчуває внутрішній інтерес до пізнання, переживає цінність власного судження і бачить особистісний смисл у навчальній задачі [1]. Отже, пізнавальна мотивація є необхідною умовою розвитку критичного мислення: без неї навіть методично досконало організована пізнавальна діяльність залишається поверховою.

Центральною складовою пізнавальної мотивації, що створює психологічне підґрунтя для розвитку критичного мислення, є пізнавальний інтерес – стійке емоційно-інтелектуальне ставлення дитини до предмета пізнання, що виявляється в прагненні зрозуміти, пояснити та перевірити. На відміну від ситуативного інтересу, який виникає під впливом зовнішніх стимулів, пізнавальний інтерес формує внутрішню готовність до аналізу, порівняння та самостійного висновку. Дослідники зазначають, що учень із розвиненим пізнавальним інтересом самостійно ставить проблемні запитання, не задовольняється першою-ліпшою відповіддю, прагне встановити причинно-наслідкові зв'язки і критично ставиться до суперечливої інформації [3, с. 55]. Саме ця внутрішня активність і є тим психологічним підґрунтям, на якому стає можливим критичне мислення.

Зв'язок між сформованою пізнавальною мотивацією і здатністю дитини мислити критично виявляється в кількох вимірах. По-перше, пізнавальний інтерес визначає глибину переробки інформації: зацікавлена дитина не обмежується відтворенням, а прагне зрозуміти внутрішню логіку явища. По-друге, він забезпечує стійкість когнітивного зусилля: учень, якому цікаво, не відмовляється від завдання за першої

складності, а шукає шляхи розв’язання. По-третє, пізнавальний інтерес послаблює страх помилки – одну з головних психологічних перешкод для розвитку критичного мислення. Дитина, зацікавлена в пізнанні, сприймає помилку не як невдачу, а як привід для подальшого дослідження. Таким чином, формування пізнавальної мотивації є водночас формуванням готовності аналізувати, порівнювати й ставити під сумнів – тобто передумовою критичного мислення [3, с. 56].

Одним із провідних педагогічних чинників формування пізнавальної мотивації, яка є підґрунтям критичного мислення, є добір актуального та особистісно значущого навчального змісту. Як зазначає З. Цвинда, показувати практичну значущість навчального матеріалу, викликати в учнів емоційне переживання через зміст є необхідною умовою формування стійкої мотивації учіння [5, с. 23]. Якщо навчальний матеріал не пов’язаний із реальним досвідом дитини, він сприймається як абстрактний і не спонукає до активного опрацювання. Натомість зміст, який торкається особистісних смислів учня, викликає природне прагнення осмислювати, оцінювати й реагувати. Наприклад, на уроці читання текст може розглядатися не лише як об’єкт переказу, а як джерело для аналізу мотивів героїв, оцінки їхніх вчинків, виявлення авторської позиції. Якщо вчитель після читання казки запитує лише «Хто був головним героєм?», дитина працює на рівні репродукції. Якщо ж ставляться запитання «Чому герой вчинив саме так?», «Чи можна було діяти інакше?», «Який вчинок ти вважаєш правильним і чому?» – в учнів формується інша пізнавальна установка: не просто запам’ятати, а зрозуміти й оцінити. Аналогічно на уроках математики учень має не лише виконати алгоритм, а й зрозуміти, чому саме такий спосіб розв’язання є доцільним; на уроках «Я досліджую світ» запитання «Чому лід плаває на воді, а камінь тоне?» або «Чи завжди те, що ми бачимо в рекламі, є правдою?» природно спонукають дітей не просто згадати факт, а зрозуміти його зміст і значення.

Дієвим інструментом одночасного формування пізнавальної мотивації і розвитку критичного мислення є відкриті запитання. Саме вони переводять дитину з режиму відтворення в режим осмислення, адже не мають єдиної правильної відповіді і вимагають від учня думати, добирати аргументи, співвідносити зміст із власним досвідом. Замість запитання «Якого кольору був м’яч?» доцільніше поставити «Чому автор звернув увагу саме на цей предмет?» або «Що змінилося б у тексті, якби цього епізоду не було?». Відкрите запитання не лише стимулює критичне мислення – воно формує пізнавальний інтерес, оскільки дитина відчуває, що її думка є значущою і що процес міркування сам по собі має цінність. Саме в цьому й полягає

мотиваційний потенціал відкритих запитань: вони перетворюють навчання з обов'язку на пізнавальну потребу.

Потужним інструментом формування пізнавальної мотивації є проблемні ситуації – спеціально організовані педагогічні умови, за яких дитина стикається з пізнавальним протиріччям, яке неможливо розв'язати шляхом простого відтворення відомого. Проблемна ситуація активізує пізнавальний інтерес через механізм «здивування від незрозумілого»: дитина відчуває розрив між тим, що вона знає, і тим, що потребує пояснення. Саме цей когнітивний дискомфорт пробуджує внутрішню спонуку до пошуку, яка і є рушієм критичного мислення. На практиці проблемні ситуації можуть конструюватися по-різному: через зіткнення суперечливих тверджень, через завдання з надлишковими або недостатніми даними, через порівняння текстів із різними точками зору на одне явище. Ефективність проблемної ситуації визначається не її складністю, а тим, наскільки вона є суб'єктивно значущою для учня [4, с. 248].

Важливою умовою збереження пізнавальної мотивації є дотримання принципу доступності й поступового ускладнення завдань. Спираючись на ідею зони найближчого розвитку, можна стверджувати: дитина найбільш внутрішньо мотивована тоді, коли завдання не є для неї ні занадто легким, ні недосяжним. Саме в цьому діапазоні «посильної складності» виникає пізнавальний інтерес – і разом із ним готовність мислити критично. Учневі першого класу доцільно пропонувати прості запитання на порівняння: «Чим схожі ці два персонажі?» або «Що в цих малюнках однакове, а що різне?». Для учнів третього-четвертого класу завдання ускладнюються: «Який із двох текстів переконує більше і чому?», «Яка інформація є фактом, а яка – думкою?», «Який висновок можна зробити з наведених даних?» [4, с. 249].

Не менш важливою умовою формування пізнавальної мотивації є ситуації успіху. З. Цвинда виокремлює позитивний емоційний настрій і ситуацію успіху серед ключових педагогічних чинників, що сприяють формуванню мотивації учіння молодших школярів [5, с. 24]. Педагогічно організована ситуація успіху – це момент, у якому учень переживає задоволення від власного мислення. У молодшому шкільному віці самооцінка тісно пов'язана із зовнішнім підкріпленням, тому схвалення вчителем самостійного судження дитини – навіть якщо висновок потребує уточнення – суттєво посилює внутрішній пізнавальний інтерес. Вчитель, який говорить: «Ти поставив дуже точне запитання – давай разом знайдемо відповідь», – формує у дитини стійку асоціацію між пізнавальною активністю і позитивним емоційним станом. Це підкріплення поступово перетворює зовнішнє

схвалення на стійку внутрішню мотивацію – саме той стан, який дослідники визначають як «сталу мотивацію» і який є психологічною основою для подальшого розвитку критичного мислення [2].

Отже, пізнавальна мотивація є підґрунтям для розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти: саме вона перетворює зовнішні педагогічні умови на внутрішню готовність дитини аналізувати, порівнювати й ставити під сумнів. Особистісно значущий зміст, відкриті запитання, проблемні ситуації, дотримання принципу доступності та ситуації успіху є практичними інструментами, завдяки яким учитель початкової школи здатний сформувати не просто навичку виконання завдань, а справжню інтелектуальну культуру молодшого школяра – відкриту до пошуку, сумніву та обґрунтованого судження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Івасюк В. Формування навчальної мотивації здобувачів початкової освіти засобами інтегрованого навчання. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2024. Вип. 18. С. 40-47.
2. Петухова Л. Розвиток сталої мотивації майбутніх учителів початкової школи в моделі трисуб’єктної дидактики (в умовах воєнного часу). *Інформаційні технології в освіті*. 2022. № 3. С. 33-42.
3. Пуш О. А., Яцик Т. О., Замелюк М. І. Супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: діагностичний аспект. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 3 (Т. 1). С. 54-60. DOI: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-08.
4. Таран К. О. Особливості формування мотивації здобувачів початкової освіти в сучасних умовах. *Мозаїка початкової освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи», 26.02.2025, м. Ніжин. Ніжин, 2025. С. 245–250.
5. Цвинда З. І. Інтегроване навчання : дієвий засіб формування мотивації учіння молодших школярів. Кривий Ріг, 2019. 61 с.

Ірина Сентіщева,
Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стрімкий розвиток сучасного суспільства та постійні зміни в соціальній, економічній і культурній сферах підвищують вимоги до

особистості, здатної мислити творчо, гнучко й самостійно знаходити ефективні рішення в умовах невизначеності. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває формування творчих умінь уже на початковому етапі навчання, коли закладаються основи пізнавальної активності та креативного мислення дитини.

Відповідно до Концепції Нової української школи (2016) [5], початкова освіта спрямована на всебічний розвиток особистості, формування компетентностей і наскрізних умінь з урахуванням індивідуальних особливостей. Особлива увага приділяється розвитку творчості, ініціативності та здатності до саморозвитку, що зумовлює потребу впровадження ефективних педагогічних умов і технологій. Перспективним напрямом модернізації освіти є використання інтерактивних технологій навчання, які ґрунтуються на активній взаємодії учасників освітнього процесу. Вони сприяють залученню учнів до обговорення, дослідницької діяльності та розв’язання проблемних ситуацій, стимулюючи розвиток креативного мислення, уяви й комунікативних умінь.

Проблема розвитку творчої особистості та формування творчих умінь учнів молодшого шкільного віку ґрунтовно представлена в психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Науковці (Г. Костюк, І. Бех, С. Сисоєва та ін.) обґрунтовують сензитивність молодшого шкільного віку до становлення креативності та розвитку творчого потенціалу дитини. Питання формування умінь, зокрема творчих і загальнонавчальних, розкрито в працях Т. Довгої, В. Максименка.

Вагомими для дослідження є напрацювання, у яких висвітлено особистісно орієнтований, компетентнісний і розвивальний характер сучасної початкової освіти (О. Савченко, Я. Кодлюк). Значну увагу проблемі впровадження інтерактивних та інноваційних технологій навчання приділено в працях О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Коломієць, які розкривають їхній потенціал у розвитку творчих умінь, комунікативної культури та пізнавальної активності учнів початкової школи. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує потребу в подальшому дослідженні педагогічних умов ефективного використання інтерактивних технологій для формування творчих умінь молодших школярів.

Отже, аналіз джерел засвідчує увагу до проблеми формування творчих умінь і використання інтерактивних технологій, однак педагогічні умови цього процесу залишаються недостатньо визначеними. Це зумовлює потребу в їх обґрунтуванні, що й становить зміст подальшого викладу.

У контексті дослідження «сформованість творчих умінь» трактуємо як якісну характеристику особистості, що виявляється у здатності до усвідомленої діяльності на основі набутих умінь і навичок, генерування нових ідей та створення оригінальних продуктів у звичних і змінених умовах. З огляду на це, формування творчих умінь учнів молодшого шкільного віку засобами інтерактивних технологій доцільно здійснювати поетапно, орієнтуючись на діяльнісний і компетентнісний підходи, задекларовані в Концепції НУШ. При цьому інтерактивні технології розглядаємо як структуровану систему методів і прийомів навчання, спрямовану на активну міжсуб'єктну взаємодію та співтворчість учнів і вчителя, що забезпечує не лише засвоєння знань, а й цілеспрямоване формування творчих умінь.

Для перевірки ефективності теоретичних положень було проведено педагогічний експеримент, який охоплював констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Відповідно до структури творчих умінь молодших школярів виокремлено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-інтелектуальний, діяльнісно-творчий і комунікативно-рефлексивний, що розкриваються через систему показників і дають змогу визначити рівні їх сформованості (високий, середній, низький).

Кількісному та якісному аналізу підлягали результати виконання учнями запропонованих завдань. Загалом експериментом було охоплено 63 здобувачі початкової освіти 3-х класів Роменської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів № 6 Роменської міської ради Сумської області. За отриманими результатами визначено рівні сформованості творчих умінь молодших школярів. Узагальнені кількісні показники діагностики подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Діагностика рівнів сформованості творчих умінь молодших школярів на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількісні показники			
	ЕГ		КГ	
	К-ть	%	К-ть	%
Високий	5	16,2	5	15,6
Середній	16	51,6	18	56,2
Низький	10	32,2	9	28,2

Результати засвідчили приблизно однаковий рівень сформованості творчих умінь учнів ЕГ та КГ: високий – ЕГ (16,2 %) і КГ (15,6 %); середній – ЕГ (51,6 %) і КГ (56,2%) і низький – ЕГ (32,2 %) і КГ (28,2%), що обґрунтувало потребу цілеспрямованого впровадження

педагогічних умов формування творчих умінь учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій**.**

Поняття «педагогічні умови» широко використовується в педагогічній науці (О. Дураманенко, І. Підласий та ін.), проте трактується неоднозначно. Так, Н. Дворнікова, А. Литвин розглядають їх як сукупність об'єктивних і суб'єктивних обставин, що забезпечують ефективність освітнього процесу, тоді як В. Ковальов – як чинники його оптимізації [1; 2; 4].

У межах дослідження педагогічні умови визначаємо як спеціально створені чинники, що передбачають цілеспрямоване використання інтерактивних технологій для ефективного формування творчих умінь учнів початкової школи. Відповідно виокремлено такі умови:

1. Цілеспрямоване формування позитивної навчально-творчої мотивації молодших школярів в інтерактивному освітньому середовищі.
2. Системне та поетапне впровадження комплексу інтерактивних завдань розвивального, проблемного і творчого характеру**.**
3. Організація інтерактивної навчальної взаємодії учнів у формах парної та групової роботи на засадах педагогіки партнерства**.**

Реалізація *першої умови* передбачає формування стійкої позитивної мотивації до творчої діяльності, усвідомлення її значущості та потреби в самовираженні [6]. З огляду на нестійкість внутрішньої мотивації молодших школярів, важливо забезпечити цілеспрямовану педагогічну підтримку, адже мотивований учень здатний досягати вищих результатів [3].

Ефективності сприяють індивідуальний підхід, доброзичлива атмосфера та педагогічно виважене оцінювання, що виконує насамперед мотивувальну функцію. Формування мотивації здійснювалося через створення інтерактивного освітнього середовища та добір творчих і проблемних завдань, пов'язаних із життєвим досвідом учнів. Зокрема, учням пропонувалися запитання: «*Чому калюжі зникають після дощу?», «Чи має повітря вагу?»*, після чого вони перевіряли свої припущення у простих дослідах. У мовно-літературній галузі учні складали описи *(«Осінній ранок», «Дощ очима краплинки*»), а в мистецькій – передавали настрій через колір і лінію.

Використання інтерактивних форм роботи (пари, групи, обговорення) забезпечувало активну участь кожного учня. Наприклад, школярі складали спільні тексти за ілюстрацією або продовжували казку *«Одного разу маленьке кошеня вирушило у подорож…*». Важливу роль відігравали ситуації успіху, поступове ускладнення

завдань і рефлексія *(«Що мені вдалося?», «Що було складно?»*), що сприяло переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації.

Друга педагогічна умова передбачає системне й поетапне впровадження інтерактивних завдань розвивального, проблемного та творчого характеру. Основою формування творчих умінь є прийоми мислення (аналіз, синтез, генерування ідей), які потребують поетапного усвідомлення через спеціально організовану діяльність: від виконання за зразком і з коментуванням – до самостійного застосування. Так, на мотиваційно-орієнтаційному етапі формувався інтерес до творчої діяльності (використовувалися «*мозковий штурм», «мікрофон», проблемні запитання*); ознайомлювально-інструктивний етап передбачав пояснення способів дій і алгоритмів через *бесіду, роботу в парах, спільне планування;* на тренувально-виконавчому етапі учні виконували завдання за зразком із частковою допомогою (*робота в групах, «акваріум», «карусель»*); продуктивно-творчий етап забезпечував самостійне застосування вмінь у нових ситуаціях (*проєкти, рольові ігри, творчі завдання*); на рефлексивно-оцінювальному етапі здійснювалися самооцінювання й аналіз результатів *(«незакінчені речення», «світлофор», обговорення*).

Третя педагогічна умова полягає в організації інтерактивної взаємодії учнів у парній і груповій роботі на засадах педагогіки партнерства. Вона ґрунтується на співпраці, діалозі та спільному пошуку рішень, що сприяє розвитку творчого мислення, уяви й комунікативних умінь. Реалізація здійснювалася через інтерактивні методи: *«мозковий штурм»* (генерування ідей), *«карусель»* (обмін і доповнення ідей), *«акваріум»* (демонстрація й аналіз виконання), *«навчаючи – вчуся»* (взаємопояснення). Також використовувалися мініпроєкти *(«Придумай нову кінцівку казки», «Школа майбутнього»*), у межах яких учні спільно планували роботу, розподіляли ролі та презентували результати.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що використання інтерактивних технологій у поєднанні з парною та груповою формами роботи є ефективним засобом формування творчих умінь молодших школярів. Обґрунтовані педагогічні умови забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх креативного мислення, комунікативної активності та здатності до співпраці.

Експериментальна робота триває, проте проміжні результати дають можливість стверджувати про позитивну динаміку рівнів сформованості творчих умінь учнів і доцільність системного впровадження інтерактивних технологій у практику початкової освіти.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є поглиблене вивчення шляхів розширення та уточнення педагогічних умов формування творчих умінь молодших школярів, зокрема в аспекті інтеграції ресурсів сімейного середовища та розвитку партнерської взаємодії закладу освіти і батьків у контексті застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дворнікова Н. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Теорія і методика професійної освіти.
2. Дураманенко О. Л. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (90). С. 135-138.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляка, О. Л. Музики. Житомир : Рута, 2016. 320 с.
4. Ковальова В. І. Творча майстерня. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 191 с.
5. Концепція Нової української школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.

Софія Сорока
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап трансформації початкової освіти в Україні, який проходить під егідою концепції Нової української школи, висуває якісно нові вимоги до особистісних характеристик випускника початкової ланки. Сьогодні освіта орієнтована не лише на трансляцію суми знань, а й на формування ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідає здатність до самоорганізації та відповідальність [4, с. 62].

Відповідальність у молодшому шкільному віці є фундаментальною інтегративною рисою особистості. Вона визначає

здатність дитини до саморегуляції, усвідомленої діяльності та готовність приймати наслідки власних рішень.

Актуальність цієї проблеми зумовлена специфікою перехідного періоду, в якому перебуває дитина віком 6-10 років. Саме в цей час відбувається докорінна зміна провідного виду діяльності: від ігрової, де панує принцип задоволення та імпульсивність, до навчальної, що потребує високого рівня вольових зусиль, дотримання чіткого регламенту та орієнтації на кінцевий результат.

Перехід до соціальної ролі «учня» є для дитини детермінованим кризовим етапом. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що відповідальність не є генетично зумовленою даністю, а формується виключно як результат цілеспрямованої та систематичної взаємодії дитини з соціальним оточенням - вчителями, батьками та однолітками.

Під відповідальним ставленням до навчання ми розуміємо складне психологічне утворення, що базується на глибокому усвідомленні учнем особистісної та суспільної цінності освітнього процесу. Це ставлення проявляється у старанності, автономності та прогностичності. Для молодшого школяра відповідальність часто вступає в конфлікт із безпосередніми миттєвими бажаннями. Вольове зусилля дитини на цьому етапі ще не має стабільного автономного характеру; воно є короткочасним і потребує постійного зовнішнього підкріплення.

Важливо розуміти феномен «значущого дорослого». На початковому етапі відповідальність учня має переважно екстернальний (зовнішній) характер. Головним рушієм старанності виступає авторитет вчителя чи батьків. Дитина виконує правила не тому, що глибоко усвідомлює їхню логічність, а тому, що прагне отримати позитивну оцінку, похвалу або уникнути соціального осуду. Педагогічна стратегія полягає в тому, щоб використати цю зовнішню мотивацію як перехідний місток до внутрішньої саморегуляції. Протягом навчання в початковій школі має відбутися критично важливий зсув у самосвідомості - поступова інтеріоризація вимог. Це процес перетворення зовнішніх настанов (наказу вчителя) у внутрішні переконання особистості.

Динаміка цього розвитку проходить через три ключові етапи. Перший – «Я мушу», де дитина діє під тиском обставин. Другий – «Я можу», коли учень починає відчувати задоволення від власної компетентності. Третій – «Мені потрібно», коли навчання стає засобом досягнення власних життєвих цілей. Така еволюція можлива лише за умови, що вчитель створює ситуації вільного вибору, де дитина може

відчути наслідки своїх рішень у безпечному, але реальному середовищі [1, с. 49].

Для детального аналізу процесу формування відповідальності доцільно розглядати його як синергію трьох компонентів: когнітивно-смислового, емоційно-ціннісного та регулятивно-діяльнісного. Когнітивно-смисловий компонент є фундаментом усвідомленості. Дитина має знайти відповідь на питання: «Навіщо мені це потрібно?». Без розуміння сенсу відповідальність перетворюється на механічну муштру, яка швидко виснажує психіку. Емоційно-ціннісний компонент забарвлює навчання особистим ставленням. Важливо, щоб відповідальна поведінка асоціювалася у дитини з гордістю за подолання труднощів. Саме позитивні емоції перетворюють відповідальність із «тягаря» на джерело самоповаги. Регулятивно-діяльнісний компонент — це практичне втілення відповідальності. Він включає навички планування часу, організацію робочого простору та самоконтроль. Можна дуже хотіти бути відповідальним, але не мати інструментів для реалізації цього прагнення, тому навчання технікам самоорганізації є невід’ємною частиною виховання.

Процес становлення особистості часто гальмується зовнішніми чинниками. Найбільш руйнівним із них є батьківська гіперопіка. Коли дорослі систематично збирають портфель замість дитини або контролюють кожен рух олівця при виконанні домашнього завдання, вони транслюють повідомлення: «Ти не впораєшся сам». Це призводить до формування утриманської позиції.

Ефективність виховання відповідальності в учнів початкових класів прямо залежить від системності педагогічного впливу та партнерської взаємодії між школою та родиною. Важливо, щоб дитина розуміла суспільну та особистісну значущість своєї праці. Впровадження ігрових методик, чітких алгоритмів самоперевірки та розвиток навичок рефлексії дозволяють сформувати у молодшого школяра не лише звичку сумлінно вчитися, а й глибинну психологічну готовність брати на себе відповідальність за результати своїх зусиль, що є фундаментом для подальшого саморозвитку в середній школі [1, с. 112].

Другим бар'єром є «страх помилки». У середовищі, де будь-яка невдача карається осудом, дитина вмикає захисну реакцію – уникнення будь-якої активності, за яку треба нести відповідальність. Крім того, дезорієнтація в умовах розмитих вимог (коли вчитель вимагає одного, а батьки іншого) створює стан когнітивного дисонансу, що призводить до пасивності та очікування прямих вказівок.

Нова українська школа пропонує широкий арсенал методів для розвитку суб’єктності учня. Перш за все, це педагогіка партнерства.

Спільне створення «Правил класу» робить дитину співавтором норм, що в рази підвищує рівень їхнього дотримання. Метод проектів дозволяє відчути командну відповідальність, де успіх всієї групи залежить від персонального внеску кожного. Важливу роль відіграє щоденна рефлексія - підбиття підсумків дня, де помилка розглядається не як катастрофа, а як точка для аналізу та подальшого росту. Візуалізація прогресу за допомогою чек-листів, трекерів успіху та індивідуальних щоденників досягнень допомагає дитині побачити свій ріст «матеріально». Це знімає зайву напругу та перетворює розвиток дисципліни на цікавий і зрозумілий процес [3, с. 13].

Отже, формування відповідального ставлення до навчання у молодших школярів - це не одноразова акція, а тривала інвестиція в життєстійкість особистості. Головним інструментом педагога має бути не примус, а створення «ситуації успіху» та забезпечення простору для усвідомленого вибору. Результатом правильного педагогічного супроводу є перетворення навчання на внутрішню потребу дитини, що є запорукою її успішної соціалізації та самореалізації у динамічному сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
2. Бібик Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ: Віпол, 1998. 210 с.
3. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

Марина Стародуб
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах тривалої воєнної агресії та соціальної нестабільності шкільна тривожність молодших школярів набуває особливої гостроти. Якщо в мирний час підвищений її рівень фіксувався у 25–30% учнів початкової школи, то дослідження 2024 року засвідчують суттєве зростання цього показника внаслідок стресогенного впливу воєнних

подій і порушення звичного навчального середовища [2]. Зазначене актуалізує пошук ефективних психолого-педагогічних засобів зниження шкільної тривожності в контексті реформування початкової освіти відповідно до засад Нової української школи.

Шкільна тривожність – це стійкий емоційний стан дитини, що виникає у навчальному середовищі та негативно впливає на її когнітивні й соціальні функції [2]. Вона проявляється у страху невдачі, занепокоєнні перед оцінюванням, невпевненості у власних здібностях та уникнення взаємодії з однолітками й учителями. Чинниками її формування науковці вважають: підвищені навчальні вимоги та страх оцінювання; суперечливі очікування батьків і вчителів; недостатній рівень емоційної саморегуляції; соціальну дезадаптацію та конфліктну взаємодію з однолітками [2].

У структурі шкільної тривожності прийнято розрізняти три основні типи: поведінковий (уникнення виконання завдань, відмова від участі в групових активностях), когнітивний (негативне самооцінювання, сумніви у власній компетентності) та фізіологічний (підвищене серцебиття, пітливість, тремтіння, нудота під час занять) [2]. Тривожність, не подолана у молодшому шкільному віці, нерідко переростає у стійкі форми соціальної та навчальної дезадаптації, що обумовлює необхідність раннього педагогічного втручання.

Ігрові технології – це цілеспрямовані педагогічні стратегії, у яких ігрова діяльність є провідним засобом засвоєння знань і формування психоемоційних навичок [3; 5]. На відміну від традиційних підходів, гра забезпечує емоційно безпечне середовище, знижує страх оцінювання та стимулює внутрішню мотивацію через залученість і співпрацю. Це особливо важливо для роботи з дітьми з ознаками тривожності, які потребують умов, де відсутній тиск очікуваного результату [3].

Серед основних типів ігрових технологій, ефективних у подоланні шкільної тривожності, виокремлюють: рольові ігри (моделювання соціальних ситуацій, розвиток емпатії та навичок кооперації); творчі ігри (малювання, драматизація, конструювання); ігри на саморегуляцію (дихальні вправи, техніки релаксації, «емоційні картки»); гейміфікацію (накопичення балів, рівнів, досягнень) [5].

Психолого-педагогічний потенціал ігрових технологій у подоланні шкільної тривожності визначається комплексом механізмів їхнього впливу на емоційну сферу молодшого школяра. По-перше, гра створює умови психологічно безпечного середовища, в якому відсутні реальні наслідки помилок, – це безпосередньо знімає страх оцінювання як провідний чинник тривожності. По-друге, ігрова діяльність природно відповідає зоні найближчого розвитку дитини: учень долає труднощі в умовах емоційного підйому, а не стресу. По-

третє, стан повного занурення у гру – стан «потоку» (за М. Чиксентміхаї [7]) – знижує рівень тривожного збудження і підвищує концентрацію, що дає дитині змогу діяти впевненіше навіть у ситуаціях, що раніше викликали страх.

З педагогічного боку ігрові технології реалізують низку функцій, безпосередньо пов'язаних із корекцією тривожності: ігротерапевтичну (подолання поведінкових відхилень через ігрове моделювання безпечних сценаріїв), комунікативну (розвиток навичок спілкування і зниження соціальної тривожності у взаємодії з однолітками), корекційну (поступова зміна негативних установок щодо власної компетентності через позитивний досвід успіху в грі), діагностичну (виявлення індивідуальних виявів тривожності у природних умовах ігрової діяльності) та розвивальну (активізація когнітивних процесів у позитивному емоційному контексті) [3; 4].

Кожен тип ігрових технологій впливає на певний прояв тривожності. Рольові ігри дають дитині змогу в безпечних умовах програти тривожні соціальні сценарії, розвивають емпатію й знижують соціальну тривожність завдяки «відстороненню» від власного «Я» через роль. Творчі ігри (малювання емоцій, драматизація, конструювання) сприяють вербалізації та опрацюванню негативних переживань через самовираження без страху осуду – що є особливо ефективним для подолання когнітивного типу тривожності. Ігри на саморегуляцію (дихальні вправи, техніки тілесної релаксації) безпосередньо нівелюють фізіологічні прояви тривожності – знижують серцебиття, знімають м'язове напруження. Гейміфікація через систему позитивного підкріплення й поступового нарощування складності поступово формує навчальну впевненість і знижує когнітивну тривожність [1; 4].

Ефективність ігрових технологій у подоланні шкільної тривожності залежить від дотримання низки педагогічних умов. По-перше, системність: ігрові форми роботи мають бути органічно інтегровані у структуру уроку, а не мати епізодичного характеру, – лише регулярне застосування забезпечує стійкий антитривожний ефект. По-друге, індивідуалізація: вибір типу гри слід узгоджувати з провідним проявом тривожності конкретного учня – поведінковим, когнітивним чи фізіологічним. По-третє, рефлексивний компонент: після ігрової ситуації важливо організовувати коротке обговорення пережитих емоцій, що сприяє їх усвідомленню та поступовій саморегуляції. По-четверте, безоцінне ставлення педагога: учитель виступає фасилітатором ігрового процесу, а не суддею результатів – лише за такої позиції зберігається психологічна безпека, яка є ключовою умовою зниження тривожності [5; 6].

Сукупність психологічних механізмів – безпечне середовище, зона найближчого розвитку, стан «потоку» – та педагогічних функцій ігрових технологій, реалізованих за описаних умов, забезпечує комплексну корекційну дію на всі рівні шкільної тривожності. Такий підхід не потребує додаткових ресурсів і може бути інтегрований у щоденну практику вчителя початкових класів у межах звичного уроку.

Отже, ігрові технології мають значний психолого-педагогічний потенціал у подоланні шкільної тривожності: на психологічному рівні вони створюють безпечне середовище та знижують тривожне збудження, на педагогічному – реалізують корекційні, комунікативні та розвивальні функції. Системне й індивідуалізоване їх впровадження у початковій школі є дієвим засобом підтримки емоційного благополуччя учнів в умовах сучасних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дячук П., Перфільєва Л., Ломака О. Педагогічний потенціал ігрової технології навчання у формуванні ключових компетентностей школярів. *Збірник наукових праць УДПУ*. 2023. Вип. 1. С. 65-74.
2. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1).
3. Матвієнко О. В., Євдокимов М. М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 2. № 7 (2).
4. Панченко А. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Вип. 12. С. 142-150.
5. Товканець Г. В. та ін. Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи : метод. розробка. Ужгород : РІК-У, 2023. 156 с.
6. Шпак М., Чайковська Г., Пуйо О. Особливості психоемоційної підтримки дітей засобами ігрових технологій. *Науковий вісник ВАБО*. 2025. № 1. С. 22-30.
7. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York : Harper & Row, 1990. 303 p.

Юлія Тесленко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Проблематика формування ключової культурної компетентності учнів початкових класів у ЗЗСО є пріоритетною під час реалізації мистецької освітньої галузі, про що свідчать відповідні аспекти чинних нормативних документів [1].

У контексті нашого дослідження було визначено такі ***педагогічні умови*** формування зазначеної компетентності дітей на уроках мистецтва: 1) системний розвиток і підтримка мотивації та культурно-ціннісних орієнтацій дітей у мистецькій діяльності; 2) застосування комплексу методів і прийомів організації пізнавальної діяльності дітей в галузі культури та мистецтва; 3) забезпечення різноманітної і привабливої для дитини культурно-практичної діяльності у різних видах мистецтва. Кожна умова спрямована на формування відповідного компонента культурної компетентності, отже передбачено їх паралельне одночасне упровадження для гармонійного формування зазначеної якості.

Для експериментальної перевірки проведено педагогічний експеримент, до складу якого увійшли ***три послідовні етапи***:

1) констатувальна діагностика з метою перевірити вихідні рівні сформованості культурної компетентності учнів;

2) формувальний етап дослідження, на якому було впроваджено обґрунтовані нами педагогічні умови і методи формування культурної компетентності учнів 1 класу на уроках мистецтва;

3) контрольна діагностика з метою визначити та порівняти рівні сформованості культурної компетентності учнів 1 класу до та після проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

У дослідженні узяли участь 25 учнів 1 класу ЗЗСО Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 10, де ми протягом 2023-2025 років працювали вчителем. Тож для обчислення рівнів сформованості культурної компетентності дітей було вирішено скористатись звичною для шкільного навчання 12-бальною шкалою.

Констатувальна діагностика відбувалась на початку навчального року на основі визначених і обґрунтованих нами мотиваційного, пізнавального і практичного критеріїв, відповідних показників і рівнів оцінювання зазначеної якості. Зважаючи на вік дітей і їх початкові кроки в умовах шкільного навчання, провідними

методами діагностики ми обрали: евристичні та репродуктивні бесіди щодо зацікавленості дітей різними видами мистецької діяльності та їх обізнаності щодо різних аспектів культури та мистецтва (індивідуальні чи в групах); прості види тестування (зазвичай закритого типу, з вибором відповіді з поданих варіантів, часто візуального характеру); спостереження за поведінкою дітей під час спілкування та різних видів мистецької діяльності; оцінювання продуктів мистецької діяльності учнів (у т.ч. наданих дистанційно).

Для оцінювання культурної компетентності дітей за мотиваційним критерієм ми виявляли: **ступінь проявів мотиваційного, ціннісного та емоційного ставлення учнів до феноменів і творів культури та мистецтва** (інтерес, зацікавленість, захоплення, визнання важливості і цінності, прагнення долучитись); **характер** мотиваційного, ціннісного й емоційного ставлення учнів до різних видів власної культурної та мистецької діяльності (музичної, образотворчої, театралізованої, хореографічної тощо).

Насамперед, ми провели невеличке тестування **першокласників** щодо їхнього **мотиваційно-ціннісного ставлення до феноменів і творів культури та мистецтва,** використавши для відповідей візуальні зображення.

Під час проведення діагностики ми протягом двох тижнів спостерігали за **характером** ставлення учнів до різних видів власної культурної та мистецької діяльності: яким чином дитина реагує на пропозиції вчителя залучитись до певної діяльності, як поводить себе у різних видах мистецької діяльності, чи виявляє власні ініціативи щодо організації чи ходу певної мистецької діяльності?

Для доповнення та уточнення інформації ми провели діагностичне опитування першокласників, до якого увійшли запитання закритого типу, що передбачають вибір одного варіанту відповіді: «ТАК» чи «НІ».

Для оцінювання культурної компетентності дітей за пізнавальним критерієм ми виявляли: **міру сформованості в першокласників елементарних знань у галузі культури та мистецтв; знання пісень різних народів; ступінь сформованості умінь і навичок дітей у різних видах культурної та мистецької діяльності (музичної, образотворчої тощо).**

Для первинної діагностики мистецької обізнаності **учнів** було проведено тестування дітей, що містило завдання з візуальними відповідями**, а с**тупінь **сформованості в дітей мистецьких умінь і навичок визначали під час виконання простих завдань у різних видах мистецької діяльності: показати співацьке дихання та**

поставу, розказати правила роботи з фарбами, ножицями, клеєм тощо.

Для оцінювання культурної компетентності за практичним критерієм ми виявляли: **ступінь готовності учня до реалізації отриманих знань, умінь і навичок у різних видах культурної та мистецької діяльності** (музичній, образотворчій, театралізованій, хореографічній, дизайнерській тощо); **міру практичної реалізації отриманих знань, умінь і навичок у різних видах культурної та мистецької діяльності (зокрема в** музичній та образотворчій**).**

Для визначення ступеня сформованості в дітей мистецьких умінь і навичок ми спостерігали за виконанням дітьми простих практичних завдань у різних видах діяльності. Зокрема, звертали увагу на: дотримання правил і культуру слухання музики; правильність співочої постави та дихання; прості навички хорового співу за вказівками педагога; культуру виконання пісень, гри на дитячих інструментах; дотримання правил розміщення малюнка на аркуші; уміння користуватись олівцями, фарбами, палітрою; безпеку роботи з ножицями та клеєм; культуру спільної колективної мистецько-творчої діяльності тощо. Також було застосовано аналіз дитячих образотворчих робіт, наприклад, якість виконання простого малюнка за зразком (яблуко з листочком, простий орнамент тощо).

Узагальнення результатів констатувальної діагностики показало, що 3 (12 %) учнів мають високий, 10 (40 %) – середній і 12 (48 %) – початковий рівень сформованості культурної компетентності.

На нашу думку, результати констатувальної діагностики свідчать про досить значну увагу до мистецької освіти дітей в закладах дошкільної освіти і, водночас, про нерівність відповідної підготовки першокласників у дошкільній чи родинній освіті. Отже, є необхідність цілеспрямованої роботи щодо підвищення рівнів сформованості культурної компетентності учнів.

З цією метою було проведено ***формувальний етап дослідження***, на якому ми протягом навчального року впроваджували визначені педагогічні умови, зокрема: забезпечували системний розвиток і підтримку мотивації та культурно-ціннісних орієнтацій дітей у мистецькій діяльності; застосовували комплекс методів і прийомів організації пізнавальної діяльності дітей в галузі культури та мистецтва; забезпечували різноманітність культурно-практичної діяльності учнів у різних видах мистецтва.

Для реалізації педагогічних умов було застосовано як традиційні види мистецької діяльності учнів, так і інноваційні методи формування культурної компетентності, зокрема запропоновані у підручнику «Мистецтво. 1 клас» [2].

Контрольна діагностика була організована наприкінці навчального року аналогічно до констатувальної. Водночас, ми також з'ясовували, наскільки повно, міцно та ґрунтовно учні засвоїли навчальний матеріал відповідно до програмових вимог з музичного та образотворчого мистецтва; якою мірою оволоділи культурою та застосовують на практиці навички слухацької, виконавської, образотворчої діяльності, у т.ч. їх колективними формами тощо. Тому для оцінювання учнів також було використано матеріали контрольних завдань і запитань «Сторінки-повторинки» з підручника «Мистецтво. 1 клас» [2].

Результати контрольної діагностики показали: 8 (32 %) учнів набули високий, 14 (56 %) – середній і 3 (12 %) – початковий рівень сформованості культурної компетентності.

Порівняння результатів констатувальної та контрольної діагностик свідчить, що кількість дітей з високим рівнем сформованості культурної компетентності збільшилась на 20%, з середнім рівнем – на 16 %, а з початковим – зменшилась на 36%. Порівняльні результати унаочнено в стовпчиковій діаграмі, яка показує динаміку актуальних змін сформованості ключової культурної компетентності учнів 1 класу (рис. 1).

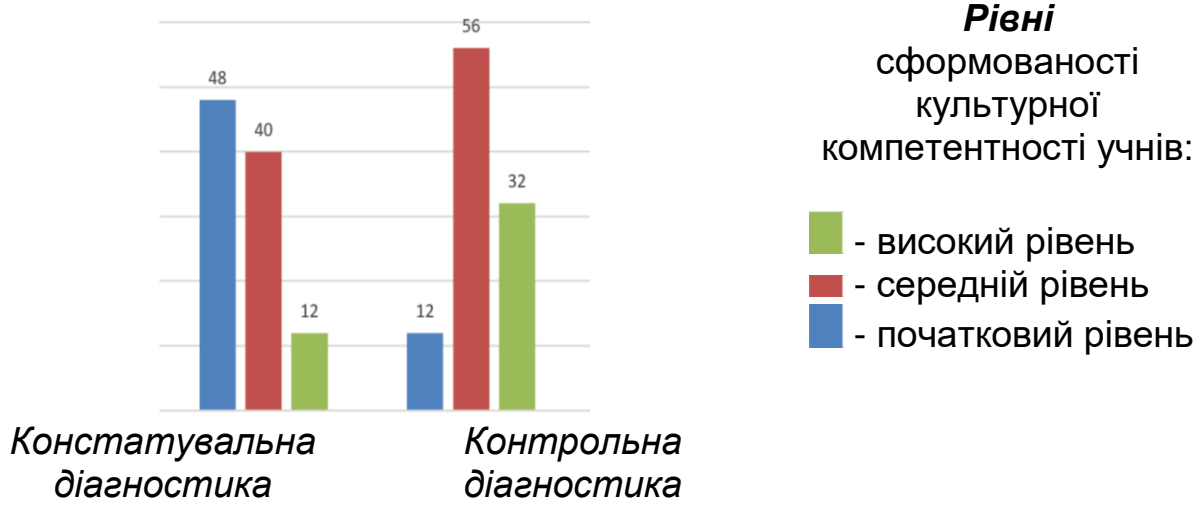

Рис. 1. Порівняльні результати констатувальної і контрольної діагностик сформованості культурної компетентності учнів 1 класу

На наш погляд, результати експерименту свідчать про доцільність і ефективність запропонованих педагогічних умов і відповідних методів формування культурної компетентності учнів 1 класу на уроках мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти. 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text
2. Лобова О.В. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 1 класу закладів загальної середньої освіти. К. : Школяр, 2024. 144 с.

Надія Тимченко,
Євдокія Харькова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку є важливою умовою їхнього загального мовленнєвого та пізнавального розвитку, оскільки саме в цей період формуються вміння будувати зв'язні, логічно послідовні та змістовно завершені висловлювання. Сформованість монологічного мовлення визначає здатність дитини передавати інформацію, структурувати власні думки, описувати події, висловлювати ставлення до почутого чи побаченого.

Сучасна рання цифровізація дітей, пов'язана з активним використанням гаджетів і зменшенням живого спілкування, призводить до недостатнього рівня розвитку монологічного мовлення у значної частини дітей дошкільного віку. Це проявляється у фрагментарності висловлювань, обмеженому словниковому запасі, труднощах у логічному викладі думок та залежності від навідних запитань дорослого. Такі труднощі зумовлюють необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів, які б забезпечували активізацію мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку та сприяли розвитку їхнього зв'язного мовлення.

У цьому контексті особливого значення набуває сторітелінг як сучасна освітня технологія, що поєднує емоційне залучення дитини до розповіді з розвитком її мовленнєвих і творчих здібностей.

Метод сторітелінгу вперше був обґрунтований Д. Армстронгом. Його сутність базується на психологічній закономірності, згідно з якою інформація, подана у формі історій, сприймається значно ефективніше, ніж інструкції, правила чи директиви, оскільки легко співвідноситься з особистим досвідом людини. Власні ідеї щодо застосування цього підходу Д. Армстронг розкрив у праці «Managing by Storying Around» [1, с. 131]. У подальшому сторітелінг набув широкого поширення в галузі управління: керівники провідних світових компаній

почали активно використовувати його як інструмент впливу, комунікації та лідерства, а в окремих організаціях навіть було запроваджено спеціальну посаду корпоративного оповідача.

Водночас слід підкреслити, що попри відносну новизну самого феномену, явище оповіді має глибоке історичне коріння. Здавна люди передавали життєвий досвід, знання та цінності від покоління до покоління за допомогою казок, легенд, билин і коротких історій, нерідко заснованих на реальних подіях. Саме це надавало таким розповідям особливої виразності, емоційної насиченості та індивідуального характеру.

В Україні сторітелінг розглядається як сучасна освітня технологія, яка особливо ефективно застосовується в умовах дошкільної освіти. Так, Н. Бондаренко [1, с. 131] трактує його як дієвий спосіб подання інформації через розповіді кумедних, емоційно забарвлених і повчальних історій, що сприяють кращому засвоєнню змісту. У свою чергу, Г. Гич [2, с. 189] визначає сторітелінг як метод презентації виступу або повідомлення у формі захопливої сюжетної оповіді, що активізує увагу та інтерес слухачів.

Наукові розвідки українських дослідників (М. Василишина, Н. Гущина, Л. Зданевич, А. Карнаухова та ін.) [4, с. 370] підтверджують, що сторітелінг є ефективним засобом розвитку монологічного мовлення дітей. Він позитивно впливає на емоційну сферу, підвищує мотивацію до мовленнєвої діяльності, стимулює розвиток уяви та сприяє налагодженню взаємодії в процесі групової роботи.

Дослідниця Н. Бондаренко у своєму здобутку [1, с. 133] визначає основні функції сторітелінгу. В аспекті розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку ***функції сторітеллінгу*** набувають особливого педагогічного значення, оскільки безпосередньо впливають на формування вміння будувати зв'язні, логічні та виразні висловлювання.

Зокрема, *спонукальна (мотиваційна) функція* стимулює дитину до самостійного створення висловлювань, заохочує до розповідання власних історій, що активізує мовленнєву діяльність і розвиває ініціативність у спілкуванні. *Об'єднувальна функція* сприяє формуванню навичок колективного обговорення та спільного створення розповідей, що розвиває вміння слухати інших і логічно продовжувати власний монолог у взаємодії з однолітками. *Комунікаційна функція* забезпечує вдосконалення мовленнєвих умінь, зокрема правильність, послідовність і виразність висловлювань, що є основою розвитку монологічного мовлення. *Функція впливу* допомагає дитині навчитися передавати власні думки, почуття та ставлення через розгорнуте висловлювання, формуючи емоційно забарвлену та

переконливу мову. Водночас *практична (утилітарна) функція* сприяє формуванню вміння чітко й доступно викладати зміст, передавати інформацію, описувати події чи пояснювати певні явища, що є важливою складовою сформованого монологічного мовлення.

Розглянуті функції сторітелінгу визначають його значний потенціал у розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку, оскільки забезпечують мотивацію до висловлювання, удосконалюють комунікативні вміння та сприяють формуванню зв'язності й виразності мовлення. Водночас реалізація цих функцій відбувається через різні змістові форми оповіді, що зумовлює доцільність виокремлення відповідних ***видів сторітелінгу***, які презентовано в таблиці 1.

Таблиця 1

Види сторітелінгу в аспекті розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Вид сторітелінгу	**Характеристика**	**Значення для розвитку монологічного мовлення**	**Приклади завдань**
Культурний	Відображає цінності, традиції, норми поведінки, вірування	Формує вміння передавати зміст із моральним навантаженням, будувати розгорнуті пояснення	«Розкажи історію про добро»; «Чому важливо допомагати?»
Соціальний	Пов'язаний з обміном життєвими ситуаціями, подіями	Розвиває вміння послідовно передавати події, описувати ситуації та робити висновки	«Що сталося на майданчику?»; «Як я допоміг другові»
Казковий (міфи, легенди)	Передає вигадані або традиційні сюжети	Сприяє розвитку уяви, побудові сюжетного монологу з початком, розвитком і завершенням	«Придумай казку про героя»; «Що було далі в історії?»
Фантастичний (незвичайний)	Охоплює незрозумілі, фантастичні явища	Розвиває творче мислення, здатність будувати гіпотетичні та описові висловлювання	«Історія про космічну пригоду»; «Що сталося з чарівним предметом?»
Сімейний	Ґрунтується на	Формує	«Історія про мою

	досвіді родини, історіях про близьких	особистісно забарвлене мовлення, уміння передавати спогади та описувати людей	бабусю»; «Наше сімейне свято»
Дружній	Пов'язаний із спільним досвідом дітей	Розвиває діалогічно-монологічні навички, уміння узгоджувати та продовжувати розповідь	«Як ми грали разом»; «Наша пригода в садочку»
Особистісний	Відображає власний досвід, переживання, враження	Сприяє формуванню самостійного, емоційно виразного монологу	«Мій найкращий день»; «Що мене здивувало»

Кожен із поданих у таблиці 1 видів має власні особливості та педагогічні можливості, що по-різному впливають на розвиток умінь дітей будувати розгорнуті, логічні й емоційно насичені висловлювання.

Науковий пошук [1; 3; 5; 6] засвідчує, що в аспекті розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку ефективність сторітелінгу значною мірою залежить від ***якості побудови історії***. Вдале оповідання має бути зрозумілим за змістом, цікавим для дитини, логічно структурованим і емоційно насиченим. Важливо, щоб історія містила *чітко окреслену тему, послідовний розвиток подій, яскраві образи та доступні для сприймання описи, відповідала віковим особливостям дітей і викликала емоційний відгук.* Саме такі характеристики сприяють активізації мовленнєвої діяльності та спонукають дітей до самостійного відтворення й створення власних висловлювань, зокрема під час виконання завдань типу «Історія про загублену іграшку» або творчих вправ на зразок «Що могло трапитися з маленьким кошеням».

Процес ***створення історії*** також має вагоме значення для розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку, оскільки передбачає активне введення дитини в мовленнєву діяльність. Він охоплює занурення в тему, усвідомлення її змісту, продумування послідовного сюжету, добір персонажів із певними рисами характеру та зовнішніми ознаками, а також введення елементів інтриги, які підтримують інтерес і увагу слухачів. У ході такої діяльності дитина вчиться вигадувати події та логічно пов'язувати їх між собою, що є основою зв'язного монологічного мовлення.

У роботі з дітьми дошкільного віку доцільно орієнтуватися на просту й доступну для розуміння ***структуру оповіді***, яка складається із трьох частин, візуалізованих на рисунку 1.

Рис. 1. Структура оповіді в сторітелінгу
дітей старшого дошкільного віку

Засвоєння такої структури допомагає дітям будувати послідовні, логічно завершені висловлювання, уникати фрагментарності та порушення змістової цілісності розповіді.

З метою поступового формування зазначених умінь педагог може використовувати ***різні методичні прийоми***. Зокрема, ефективними є завдання на складання розповіді за заданим планом (хто герой – де відбуваються події – що сталося – чим усе завершилося), продовження розпочатої історії, складання оповіді за серією сюжетних картинок або за опорними словами. Доцільним є також створення історій за уявною ситуацією, наприклад, «Що було б, якби…», що стимулює розвиток творчого мислення та мовленнєвої ініціативи.

У контексті розвитку монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку сторітеллінг передбачає використання різних ***типів сюжетної побудови,*** що відрізняються структурою та логікою розгортання подій. Такі моделі сприяють формуванню в дітей уміння будувати послідовні висловлювання, відтворювати причинно-наслідкові зв'язки, описувати події та логічно завершувати власні розповіді.

Одним із найпоширеніших є *класичний сюжет*, у якому оповідь вибудовується навколо героя, його мети та перешкод, що виникають на шляху до її досягнення. Дитина поступово навчається розгортати думку: спочатку визначати персонажа й ситуацію, далі описувати події та труднощі, а потім – результат і висновок. У педагогічній практиці це може реалізовуватися через завдання на кшталт розповіді про те, як герой шукав загублену річ або намагався допомогти друзям. Такий тип сюжету ефективно розвиває вміння логічно структурувати монолог.

Окрему групу становлять історії, *побудовані на конфлікті з умовним «перешкоджальним» персонажем або силою*, коли герой стикається з труднощами, долає їх і досягає мети. Для дітей це можуть бути образи казкових істот, «страху», «темряви» чи вигаданих

труднощів. Подібні сюжети підсилюють емоційність мовлення, вчать передавати напруження подій, а також завершувати розповідь позитивним результатом.

Важливе місце посідають *історії трансформаційного типу*, де герой потрапляє у незвичайну ситуацію, стикається з проблемою, отримує допомогу (або знаходить рішення самостійно) і в результаті змінюється або досягає гармонійного завершення. У роботі з дітьми дошкільного віку це може бути, наприклад, розповідь про персонажа, який навчився дружити, ділитися або долати страх. Такі сюжети сприяють не лише розвитку мовлення, а й формуванню моральних уявлень.

Також у практиці мовленнєвого розвитку використовуються *повторювані або циклічні сюжети*, у яких герой проходить певний шлях, але врешті повертається до початкової ситуації з новим досвідом. Це допомагає дітям усвідомити причинно-наслідкові зв’язки та навчитися робити елементарні висновки, що є важливою складовою монологічного мовлення.

Не менш ефективними є сюжетні моделі, побудовані у *формі подорожі або квесту*, коли герой послідовно долає кілька етапів, виконує завдання та поступово наближається до кінцевої мети. У дошкільній практиці це може бути «подорож до чарівного лісу» або «пошук скарбу», де на кожному етапі дитина описує нові події. Такий підхід розвиває вміння будувати розгорнутий монолог, утримувати логіку розповіді та послідовно викладати думки.

Особливе місце у цьому процесі посідають казки, які є доступною та зрозумілою формою для дітей дошкільного віку і водночас виступають засобом розвитку зв’язного мовлення, уяви та моральних уявлень. Так, дітям можна запропонувати вигадати власну казкову історію або змінити сюжет уже відомої, наприклад уявити інший розвиток подій у знайомій казці.

Ефективність сторітеллінгу підвищується за рахунок використання візуальної підтримки (ілюстрацій, зображень), що полегшує сприймання та відтворення змісту, а також допомагає дітям структурувати власні висловлювання. У практиці це реалізується через роботу із серіями сюжетних картинок, за якими діти вибудовують розповідь, або через опис зображеної ситуації з подальшим її доповненням власними припущеннями. Приклад таких картинок подано на рисунку 2.

Рис. 2. Приклад сюжетних картинок для складання розповіді дітьми старшого дошкільного віку на тему «Як ми будували замок мрії»

Важливими є й педагогічні прийоми навчання розповідання, зокрема використання зразка, плану, опорних слів, запитань і підказок; наприклад, дітям пропонують скласти історію, спираючись на заданий набір слів чи ключових образів.

Отже, сторітеллінг як метод організації мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток умінь дітей логічно, послідовно й виразно висловлювати думки, сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку уяви, емоційності та формуванню комунікативної компетентності, що є основою розвиненого монологічного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н.В. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок.* 2019. Випуск 7. С. 130-135.
2. Гич Г.М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.* 2015. Випуск 4. С. 188-191.
3. Мироненко О.В., Чкан Л.О. Сторітелінг як лінгводидактична інновація. *Science and education: problems, prospects and innovations: materials of the 6th International scientific and practical conference (March 3-5, 2021) CPN Publishing Group, Kyoto, Japan.* 2021. P. 416-418.
4. Полєвікова О.Б., Левик І.О. Методичні основи розвитку мотивації дошкільників до вивчення рідної мови через сторітеллінг. *ADVANCESOFSCIENCE: Proceeding sofarticles the international scientific conference.* Czech Republic, Karlovy Vary: SkleněnýMůstek. Ukraine, Kyiv: MCNIP. 2019. С. 369-381.
5. Тимощук О. Метод «Сторітелінг». Мистецтво розповідати. *Шкільний світ.* 2018. № 2. С. 5-7.

6. Яворська С., Романюк С. Системний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей у закладах дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 7 (91). С. 141-152.

Каріна Ткаченко,
Ірина Гриценко
Херсонський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МІГРАЦІЇ

Сучасні глобальні трансформації та реалії, зумовлені військовою агресією проти України, поставили перед вітчизняною та європейською освітніми системами безпрецедентні виклики. Масова вимушена міграція значної частини населення за кордон та в межах країни призвела до того, що тисячі дітей молодшого шкільного віку опинилися в нових, незвичних для них соціокультурних та освітніх умовах. Перебуваючи в стані тривалого стресу, відчуваючи тривогу, напругу та непевність щодо майбутнього, діти-мігранти належать до найбільш вразливої категорії суспільства, для якої процес повноцінної соціалізації значно ускладнюється [5]. За цих умов створення сприятливого, емоційно безпечного освітнього простору є не лише педагогічним завданням, а й необхідною умовою для збереження ментального здоров'я та забезпечення успішної академічної діяльності учнів початкових класів.

Аналізуючи психологічний стан дітей-мігрантів, дослідники зазначають, що адаптація до нових умов життя часто супроводжується глибокими кризовими явищами. Це особливо помітно у молодшому шкільному віці, коли дитина ще не має сформованих механізмів емоційної саморегуляції. Вимушена міграція характеризується несподіваністю та відсутністю добровільного вибору, тому етапи адаптації таких дітей багато в чому нагадують стадії проживання втрати та горювання: заперечення, злість, торг, депресію та, зрештою, прийняття [4]. Потрапляючи в інше культурне та мовне середовище, дитина стикається з явищем «культурного шоку», який проявляється у відчутті ізольованості, втраті ідентичності та дезорієнтації. Емоційні реакції на зміну звичного оточення можуть варіюватися від стану патологічного гальмування (апатії, мутизму) до патологічного збудження, яке супроводжується агресією та деструктивною поведінкою [5]. Для дітей молодшого шкільного віку цей процес є особливо болісним, оскільки вони гостро реагують на зміну

середовища та значною мірою залежать від емоційного стану дорослих.

У новому освітньому середовищі діти-мігранти стикаються з низкою об'єктивних та суб’єктивних труднощів. Серед головних перешкод дослідники виокремлюють мовний бар’єр, відмінності в навчальних програмах та педагогічних підходах, а також складнощі в інтеграції до вже сформованого колективу однолітків [2]. Як показують дослідження психологічної адаптації українських дітей за кордоном, зокрема в освітньому середовищі Болгарії та Польщі, неможливість повноцінно висловити свої думки чужою мовою або страх зробити помилку призводять до підвищення рівня шкільної тривожності та формування комунікативних бар’єрів [3]. Невирішені проблеми емоційного характеру неминуче переростають у шкільну дезадаптацію, коли знижується пізнавальна активність, зникає мотивація до навчання, а дитина починає уникати соціальних контактів.

Особливої уваги набуває роль вчителя початкових класів та асистента вчителя в організації такого освітнього простору, який би сприяв поступовій та безпечній інтеграції учнів-мігрантів. Педагог виступає не лише транслятором знань, але й ключовим модератором соціалізації дитини, створюючи атмосферу емоційної теплоти, емпатійного спілкування та визнання цінності кожної особистості. Організація сприятливого простору вимагає переходу від жорстко регламентованих, традиційних методів викладання до більш гнучких, особистісно-орієнтованих підходів. Залучення дітей до спільної діяльності, формування ситуації успіху та зниження академічного тиску на початкових етапах інтеграції дозволяють мінімізувати прояви культурного шоку та подолати відчуття меншовартості [3].

Ефективним інструментом формування безпечного освітнього простору в початковій школі є впровадження арт-педагогічних та арт-терапевтичних технологій. Мистецтво виступає унікальним засобом невербальної комунікації, що є незамінним у ситуаціях, коли дитина не може або боїться вербалізувати свої переживання через мовний бар'єр чи психотравму [7]. Це дає можливість дитині виразити переживання навіть без достатнього володіння мовою. Водночас знижується страх помилки та напруження під час навчальної діяльності. Арт-технології дозволяють обійти «цензуру свідомості» та м'яко вивільнити пригнічені емоції, страхи й тривоги у соціально прийнятній формі. Інтеграція творчих методів у структуру звичайних уроків (читання, математики, мистецтва) або в позаурочну діяльність допомагає дитині-мігранту відчути свободу дій, відновити внутрішні ресурси та набути впевненості у власних силах, адже у творчості відсутні категорії «правильно» чи «неправильно» [1].

Серед ефективних методів арт-технологій, які може застосовувати вчитель для адаптації молодших школярів, особливе місце посідає ізотерапія (терапія малюнком). Використання технік спонтанного малювання, монотипії, кляксографії чи малювання пальчиковими фарбами ініціює в дітей дослідницьку активність та знімає м'язове напруження [6]. Малюнок виконує не лише терапевтичну, але й глибоку діагностичну функцію. Наприклад, використання проєктивних методик, таких як «Малюнок сім'ї», «Людина під дощем» або «Кактус», дозволяє педагогу виявити рівень агресії, тривожності та відчуття самотності дитини у новому середовищі. Аналіз колірної гами, сили натиску олівця та розміщення фігур на аркуші дає змогу вчасно помітити ознаки дезадаптації та скоригувати педагогічний вплив [6]. Парне або групове малювання на спільному аркуші вчить дітей співпраці, вмінню домовлятися та поступатися, що є надзвичайно важливим для формування згуртованої класної спільноти в мультикультурному середовищі [7].

Не менш значущими в організації освітнього простору є казкотерапія та лялькотерапія. Створення та обговорення метафоричних історій допомагає молодшим школярам дистанціюватися від власного болісного досвіду переїзду і втрат, проектуючи свої переживання на казкових героїв. Розігрування сюжетів дозволяє дитині відчути себе переможцем над обставинами, формуючи моральні цінності та навички емпатії [1]. Лялькотерапія, зокрема створення іграшок-антистресів (наприклад, ляльок, наповнених крупою), залучає тактильні відчуття, що сприяє заземленню дитини в моменті «тут і зараз». Такі самостійно створені об'єкти стають для дітей своєрідними оберегами, які вони можуть використовувати для саморегуляції емоційного стану безпосередньо під час уроків [7]. Гармонійне поєднання цих методів із музичною терапією - спільним прослуховуванням мелодій або руховими ритмічними паузами - допомагає зняти фізичну втому, стабілізувати психовегетативні процеси та створити позитивний емоційний фон у класі [1].

Підсумовуючи, можна зазначити, що успішна адаптація молодших школярів-мігрантів до нових умов життєдіяльності вимагає від педагогів системного та чутливого підходу до організації освітнього простору. Безпечне, інклюзивне та емоційно комфортне середовище є базовою умовою для відновлення пізнавальної активності дитини, яка пережила міграційний стрес. Впровадження арт-педагогічних технологій на уроках у початковій школі дозволяє ефективно долати мовні та комунікативні бар'єри, знижувати рівень тривожності та формувати конструктивні моделі взаємодії в дитячому колективі.

Використовуючи потужний потенціал мистецтва, вчитель допомагає учням-мігрантам трансформувати травматичний досвід у ресурс для особистісного зростання, закладаючи міцний фундамент для їхньої повноцінної інтеграції в нове суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білаш О. С. Арттерапія на уроках у початкових класах: роль асистента вчителя у розвитку творчих здібностей та емоційного інтелекту школярів. Педагогічні науки. Дніпро, 2023. URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-artterapiia-na-urokakh-u-pochatkovykh-klasakh-929559.html (дата звернення: 16.03.2026).
2. Воронченко К., Овсянікова О., Раєвська Я. Виклики та стратегії адаптації українських дітей-біженців в освітніх установах Польщі. Інновації та науковий потенціал світу. Умань, 2024. С. 537–540. URL: https://archives.mcnd.org.ua/index.php/view/258/256 (дата звернення: 18.03.2026).
3. Ковтун Є. В. Психологічна адаптація українських дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища Болгарії : кваліфікаційна робота магістра. Київ : МДУ, 2025. 83 с. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream.docx (дата звернення: 19.03.2026).
4. Комликова І. Дослідження адаптації вимушених українських мігрантів. Методологія сучасних наукових досліджень : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 452–453. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/content (дата звернення: 20.03.2026).
5. Кононенко О. І., Григоращенко А. В. Психологічні особливості адаптації дітей в умовах війни та еміграції. Психологія та соціальна робота. Одеса, 2022. Вип. 1-2. С. 71–79. URL: https://psysocwork.onu.edu.ua/article/view/286668/282536 (дата звернення: 21.03.2026).
6. Мірошниченко О. А. Арт-технології : навч.-метод. посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/41023/1/art-technologies.pdf (дата звернення: 23.03.2026).
7. Техніки арттерапії в роботі кризового психолога з цивільним населенням в умовах війни / за ред. Г. Красіної. Київ : БО «БФ СпівДія», 2023. 104 с. URL: https://psyhologdcpp.in.ua/wp-content/up.pdf (дата звернення: 24.03.2026).

Дарина Тягло,
Ольга Федій
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ГЕЙМІФІКАЦІЙНИЙ ПІДХІД

В умовах сучасного освітнього середовища, з його характерним інформаційним перевантаженням, емоційною нестабільністю учнів та скороченою тривалістю концентрації уваги, все більш вагомою стає проблема формування внутрішньої мотивації учнівства. Традиційні підходи до організації навчання більше не забезпечують достатнього рівня залученості молодших школярів. Ця проблема актуалізує пошук педагогічних інструментів, здатних підтримувати стабільність внутрішньої мотивації.

У цьому контексті особливого значення набула теорія самодетермінації розроблена психологами Едвардом Дісі та Річардом Раяном. Теорія визначає внутрішню мотивацію як результат задоволення трьох базових потреб: автономії, компетентності та соціальної взаємодії [2, с. 218]. Гейміфікація, як сучасний підхід, що інтегрує ігрові механіки в навчальну діяльність, має потужний потенціал для втілення вище зазначених потреб.

Мета цього дослідження – обґрунтування можливостей реалізації теорії самодетермінації у початковій школі засобами гейміфікації навчання.

Наукова новизна полягає в унаочненні зв’язку між елементами гейміфікації та базовими потребами, зазначеними в теорії самодетермінації.

Гейміфікація навчального процесу успішно інтегрує базові потреби, визначені теорією самодетермінації та формує в учнів стійку внутрішню мотивацію. Вона створює умови для реалізації автономії, шляхом надання учням вибору способу виконання завдань, ролей і рівнів складностей. Гейміфікація також успішно формує відчуття компетентності в учнів, шляхом системи поступового ускладнення завдань, фіксації досягнень та візуалізації прогресу. Соціальна взаємодія ж формується за допомогою великої кількості групової роботи: командних викликів, спільних квестів чи рольових симуляцій.

Водночас, хоча багато процесів гейміфікації, успішно автоматизовані, вони все ще потребують багато уваги від педагога. Цей підхід здатен реалізувати теорію самодетермінації лише за умови цілеспрямованого педагогічного контролю; постійне впровадження ігрових елементів, надмірна орієнтація на винагороду, або ж високий

рівень конкуренції в класі можуть призвести до зниження внутрішньої мотивації та формального виконання завдань.

Гейміфікація, дійсно, є ефективним інструментом навчання, однак її результат цілком залежить від виваженого педагогічного використання з постійним доопрацюванням.

Реалізація теорії самодетермінації передбачає:

Автономію. У гейміфікованому навчальному середовищі автономія забезпечується через варіативність: учні отримують можливість обирати формат виконання завдань (індивідуально, у парі чи групі), складність чи спосіб представлення результату. Ще одним ефективним способом є використання сюжетних ситуацій що дозволяють учням самим будувати стратегії. Такий підхід формує відчуття контрольованості ігрового процесу та підвищує відповідальність учнів за свої вибори.

Компетентність. Вона формується за допомогою чіткої системи досягнень (дерево навичок) і поступового ускладнення завдань, що дозволяють учням самостійно корегувати темп власного навчання (автономія). У грі компетентність проявляється у використанні рівнів, шкал прогресу, балів і бейджів; всі ці механіки педагоги можуть успішно інтегрувати в навчальний процес. Дуже важливою умовою є відповідність складності завдань рівню учня. Її реалізація цілком залежить від методів, вибраних педагогом, тому якщо вашому класу не підходить рівнева система, можливо, слід її видозмінити. Фіксація навіть незначних досягнень дозволяє учням усвідомлювати власний прогрес, це формує їхню самооцінку та впевненість у власних діях.

Соціальна взаємодія. Окрім, групової діяльності, важливим є поєднання співпраці та помірного рівня конкуренції. Командна робота формує відчуття приналежності до групи, розвитку комунікативних навичок і атмосфери взаємної підтримки; водночас, контрольована конкуренція підвищує інтерес до навчання. Це палиця з двох кінців. Без конкуренції діти будуть відчувати себе як в постійно теплій воді, комфортно, але без потреби в розвитку; конкуренція вирішує це питання, проте, підвищує ризик надмірного психологічного навантаження.

Гейміфікація, дійсно, виступає ефективним механізмом практичної реалізації ключових положень теорії самодетермінації, але лише за умови її педагогічно доцільного застосування. Як і будь-яку методику, її використання вимагає знаходження «золотої середини», де та буде достатньою і не надмірною. Також важливим є ведення щоденника зворотнього зв’язку, де педагог занотовуватиме реакцію учнів на ті чи інші форми роботи, записуватиме ідеї та їх пропозиції. Ті форми гейміфікації, що відомі зараз, не будуть такі ж ефективні через

декілька років, тож систему слід постійно доопрацьовувати, в чому і допоможе ведення щоденника. Головне пам'ятати, що світ змінюється, а разом з тим і змінюються навчальні потреби учнів, а педагог в свою чергу має вчасно знаходити точки перетину між учнівством і навчальним процесом.

Запровадження гейміфікації в освітній процес початкової школи сприяє позитивним змінам, насамперед, спостерігається підвищення внутрішньої мотивації, активності під час навчального процесу та розвитку впевненості в учнів. Так статистика показує що студенти, які навчалися за допомогою гейміфікації на основі викликів, підвищили свою успішність до 89,45% порівняно з тими, хто слухав лише лекції, а 67% студентів вважають гейміфіковане навчання більш мотивуючим та захопливим, ніж традиційні курси. [3] Звіт OECD "Unlocking High-Quality Teaching" (2025) підтверджує: інтерактивні та ігрові підходи розвивають саморегуляцію, командну взаємодію та стійкість до труднощів, які сьогодні вважаються ключовими навичками XXI століття. Ігрові механізми сприяють залученню учнів і роблять навчальний процес більш інклюзивним [1].

Гейміфікація має значний потенціал для реалізації положень теорії самодетермінації в початковій школі, вона забезпечує достатні умови для задоволення потреб в автономії, компетентності та соціальній взаємодії. Гейміфікація є основою для формування внутрішньої мотивації в сучасному освітньому середовищі. Водночас, її ефективність дуже залежить від вчителя. Саме рівень педагогічної майстерності, здатності дотримуватися балансу між ігровими елементами та навчальними цілями дозволяє не перетворити гейміфікацію в суцільні змагання чи заробляння бейджів заради бейджів. За умови цілеспрямованого і методично обґрунтованого застосування гейміфікація виступає дієвим інструментом підвищення якості навчального процесу в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гейміфікація в освіті: як ігрові елементи підвищують мотивацію та ефективність навчання - Інститут прикладної педагогіки. *Інститут прикладної педагогіки*. URL: https://ipp.org.ua/geimifikatsiya-v-osviti-motyvatsiya-ta-rezultaty-navchannya/ (дата звернення: 31.03.2026).
2. Тадаєва Т. Теорія самодетермінації Дісі–Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки серія: педагогіка.* 2012. С. 218–220.
3. Chang J. 54 Gamification Statistics You Must Know: 2024 Market Share Analysis & Data - Financesonline.com. *Financesonline.com*. URL: https://financesonline.com/gamification-statistics/ (date of access: 31.03.2026).

Оксана Хомякова
УОКМС Степанівської селищної ради
Степанівський заклад дошкільної
освіти (ясла-садок) «Жайворонок»
Сумського району Сумської області

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ЛОГОРИТМІКИ ТА ГРИ НА САМОРОБНИХ НЕТРАДИЦІЙНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

У сучасному освітньому просторі розвиток дитини розглядається через призму цілісного підходу, де музичне виховання виступає потужним інструментом когнітивного та фізичного розвитку. Особливої ваги набуває розвиток музично-ритмічних здібностей у старшому дошкільному віці (5-6 років). Саме в цей період завершується формування основних механізмів координації рухів, мовленнєвого дихання та слухового сприйняття. Згідно з державними стандартами, ритмічна компетентність є базовим компонентом готовності дитини до школи [6, с. 112].

Проблема полягає в тому, що сучасні діти часто мають ознаки гіподинамії та затримки мовленнєвого розвитку. Ритм стає тим «місточком», що поєднує рух, музику і слово. Впровадження музичної логоритміки у поєднанні з грою на *саморобних нетрадиційних інструментах* дозволяє створити інклюзивне, творче та емоційно комфортне середовище для кожної дитини [2, с. 45].

У нашому дослідженні музична логоритміка розглядається як психофізичний фундамент. Музична логоритміка – це комплексна методика, що базується на поєднанні слова, музики та руху. Для дитини старшої групи це не просто копіювання жестів, а свідоме управління своїм тілом. Наукові дослідження підтверджують, що ритмічні вправи активізують лобні частки головного мозку, які відповідають за планування та самоконтроль [4, с. 89].

Для дітей використовується своя, особлива музика, яка міцно пов’язана з мовою та рухом: можна співати й одночасно вигукувати дражнилки, чим-небудь дзеленчати і пританцьовувати. Чергувати мову й співи для дітей старшого дошкільного віку так само природньо, як і просто грати. Синтез слова, музики та руху дозволяє дитині швидше опанувати артикуляцію та правильне мовленнєве дихання [5, с. 24].

Ритмізація рухів сприяє впорядкуванню нервових процесів, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями. Зокрема, покращує темпо-ритмічну організацію мовлення: діти краще відчувають наголоси та поділ слів та складів). розвиває загальну

координацію рухів та співпрацювати в ансамблі (слухати іншого, вчасно вступати та стримувати імпульсивні рухи) [4, с. 15].

Використання саморобних нетрадиційних інструментів (так званих «шумівчиків») базується на принципах «Шульверку» Карла Орфа, де побутові предмети стають першими музичними інструментами дитини [5, с. 67]. Ми обираємо саме саморобні засоби, оскільки їх використання забезпечує виконання основних завдань у розвитку музично-ритмічних здібностей, а саме:

- ✓ забезпечує сенсорну різноманітність: наповнювачі (пшоно, камінці) дають багатшу палітру тембрів;
- ✓ створює психологічний комфорт: дитина сприймає інструмент як іграшку, створену власноруч.
- ✓ уможливлює розвиток моторики: гра на дитячих інструментах розвиває не лише слух, а й дрібну моторику [2, с. 15].

Практична робота розподіляється на три етапи: опанування «звучних жестів», діалог з інструментом та шумовий оркестр [6, с. 38]. «Звучні жести» – це створення звуків за допомогою плескання, тупання або клацання, які супроводжуються рухами. Це стимулює уяву та допомагає дітям експериментувати зі звуками, що сприяє відчути ритм на тілесному рівні, розвиваючи координацію та музичну чутливість. У діалозі з інструментами та шумових оркестрах використовуються нетрадиційні саморобні елементарні інструменти.

Наведемо приклад проведення вправ та ігор-драматизвцій, де використовуються логоритміка та .гра на саморобних нетрадиційних інструментах.

Гра-драматизація «Ритмічна казка в лісі».

Мета: розвиток слухової уваги та вміння вчасно вступати в ансамблі.

Хід гри: Педагог читає логоритмічний текст. Діти, почувши «своє» ключове слово (вітер, дощ, ведмідь), мають відтворити відповідний ритмічний малюнок на саморобних інструментах.

Логоритмічна вправа «Ритмічний діалог стаканчиків».

Мета: формування метричної пульсації та координації рук.

Хід гри: Під ритмічну речівку діти виконують серію рухів стаканчиками: удар по столу, плеск, передача сусіду. Це розвиває відчуття темпу колективу [2, с. 32].

Розвиток музично-ритмічних здібностей дітей старшого дошкільного віку буде мати більш позитивний результат, якщо до такої роботи долучиться сім’я дитини. Тобто така активність має продовжуватися вдома. Тому у процесі консультативно-методичної взаємодії з батьками щодо розвитку ритмічного слуху в домашніх умовах батькам рекомендується використовувати нескладні ігри.

Наприклад, «Музичну кухню» (гру на ложках, каструлях), виготовляти інструменти з вторинної сировини та проводити «Ритмічні прогулянки» [1, с. 68].

Виготовленні власноруч батьків та дітей саморобні музичні інструменти: барабан, мара каси, дощовиця.

Систематичне використання логоритміки та гри на саморобних музичних інструментах з дітьми старшого дошкільного віку забезпечує стійкий розвиток ритмічної чіткості та моторики; покращує темпо-ритмічну організацію мовлення; розвиває загальну координацію рухів та співпрацювати в ансамблі. Це не потребує значних фінансових витрат, проте забезпечує високий рівень зацікавленості дітей та стійкий педагогічний ефект. Це шлях від простого відчуття звуку до усвідомленої творчої діяльності. Такий підхід є універсальним засобом підготовки дитини до шкільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлкіна С. І. Музичне виховання. К.: Музична Україна, 2017.
2. Кондратенко С. П. Гра на дитячих музичних інструментах. К.: Генеза, 2015.
3. Орф К. Шульверк. Музика для дітей. К.: Мистецтво, 2008.
4. Савицька С. О. Логоритміка в дитячому садку. К.: Шкільний світ, 2021.
5. Шевчук А. С. Сучасні підходи до організації музичної діяльності. К.: Слово, 2018.
6. «Я у Світі». Програма розвитку дитини від народження до шести років / А.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.] наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : «МЦФЕР Україна», 2019. 488 с.

Olena Chepurna
Vilnius University

IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH THROUGH INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING SPEECH ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The relevance of this study is determined by current educational trends in the European Union and Lithuania aimed at developing key competences in learners. As noted by N. Bibik, the competence-based approach involves not only the acquisition of knowledge but also the ability to apply it in practical situations [1, p. 15]. This study focuses on young learners, as this stage is crucial for forming the foundations of language competence and learning motivation. The competence-based approach is implemented through the development of the main types of speech activity: listening, speaking, reading, and writing. As emphasized by S. Nikolaieva, effective foreign language teaching is possible only through the integrated development of these skills [2, p. 25].

An important component of modern language education is mediation, which involves the ability of learners to convey meaning. According to the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume developed by the Council of Europe, mediation is defined as activities that enable learners to interpret and relay information to others [4, p. 103]. In primary education, this is realized through simple tasks such as explaining basic vocabulary, interpreting meanings, and retelling short texts with visual support. These activities contribute to both linguistic and cognitive development and lay the foundation for more complex communicative skills. Recent studies also highlight the importance of developing mediation skills at early stages. Thus, J. Jeon argues that mediation competence promotes deeper understanding of language material even among young learners [6, p. 45], while M. Stathopoulou and colleagues emphasize the effectiveness of cross-linguistic mediation as a teaching tool [7, p. 12].

The use of information technology is an essential component of modern foreign language teaching. As J. Harmer notes, interactive methods increase learners' motivation and engagement [5, p. 88]. Digital tools make it possible to take into account age-specific psychological and cognitive characteristics of young learners, who require visual support, emotional involvement, and frequent changes in activity. Platforms such as Quizlet, Wordwall, LearningApps, Kahoot, and Mentimeter remain relevant and continue to support interactive and student-centered learning. However, their role is gradually being reduced as AI-driven technologies

increasingly replace traditional digital tools by offering higher levels of personalization, real-time adaptation, and automated content generation.

The integration of artificial intelligence into primary foreign language education creates new opportunities, particularly in supporting teachers' work. In this context, AI functions primarily as a tool for lesson preparation and organization rather than as a direct teaching substitute. It enables the rapid creation of materials adapted to learners' age, proficiency level, and lesson objectives. Teachers can generate simple texts, short dialogues, and stories appropriate for A1-level learners, aligned with their interests and cognitive abilities. This significantly reduces preparation time and ensures the appropriateness of instructional content.

AI is especially effective in designing a wide range of exercises, including flashcards, matching tasks, simple grammar activities, and game-based exercises. Its ability to generate varied content based on specific parameters allows teachers to diversify lessons and maintain learners' engagement. In addition, AI supports the creation of role-play situations and communicative scenarios, such as everyday contexts like shopping or school interactions, which help learners practice basic language structures through meaningful activities.

Another important advantage is the possibility of task differentiation. Given the diversity of proficiency levels within a classroom, AI enables the creation of multiple versions of the same task with varying degrees of complexity. This contributes to more effective learning without significantly increasing the teacher's workload.

At the same time, the use of AI in primary education has certain limitations. Young learners do not yet possess fully developed critical thinking skills and are therefore unable to independently assess the accuracy of information. Consequently, the teacher retains a central role as a mediator and evaluator, responsible for selecting, adapting, and explaining content. Moreover, it is essential to preserve live interaction, as language development at this stage is closely linked to emotional engagement and communication.

Digital tools are particularly effective at the stage of presenting new material. Vocabulary can be introduced through visual flashcards, audio input, and interactive tasks that connect words with images and sounds. This multisensory approach enhances both retention and engagement. Interactive exercises such as matching, categorization, and simple quizzes provide repeated exposure to new language items in varied formats.

However, the extensive use of digital technologies has also led to certain challenges, including the development of clip thinking, characterized by fragmented perception and reduced attention span. In classroom practice, this manifests in difficulties with sustained concentration,

reluctance to engage with longer texts, and superficial processing of information. These issues are especially evident among young learners, whose cognitive processes are still developing.

In this context, systematic work with texts becomes a key methodological priority. Reading plays a crucial role not only in language acquisition but also in the development of cognitive skills such as attention, memory, and analytical thinking. Unlike fast-paced digital content, reading requires active engagement, sequential processing, and deeper comprehension. Therefore, it is important to create conditions in which reading is both accessible and meaningful through appropriate text selection, visual support, and guided tasks.

Text-based work should follow a structured progression, typically including pre-reading, while-reading, and post-reading stages. At the pre-reading stage, learners predict content based on visual or contextual cues, activating prior knowledge. During reading, they focus on understanding the main idea and key details through targeted tasks. At the post-reading stage, learners reinterpret and communicate information by retelling, discussing, or explaining content, thereby developing both speaking and mediation skills. Gradual transition from guided to more independent work aligns with CEFR descriptors, which emphasize learners' ability to extract and convey information from simple texts.

Vocabulary development is closely integrated into both digital and text-based activities. New lexical items are introduced in context and reinforced through repeated use in communicative situations. Speaking skills are developed through role plays and collaborative tasks, listening skills through short contextualized audio materials, and writing skills through gradual progression from controlled to more independent production.

Overall, digital technologies are most effective at the stage of engagement and presentation, while the development and consolidation of language skills require systematic practice. In this process, reading and text-based activities play a central role.

Thus, an effective teaching model is based on a balanced integration of digital tools and traditional methods. Digital technologies serve as a means of motivation and support, whereas text-based activities ensure deeper comprehension and cognitive development. Classroom experience demonstrates that regular work with texts improves concentration, fosters learner autonomy, and promotes a more positive attitude toward learning, while also helping to mitigate the effects of clip thinking.

In conclusion, the further development of foreign language teaching methodology should be based on a balanced integration of digital innovation and the formation of fundamental cognitive skills. While digital

technologies and artificial intelligence enhance accessibility, personalization, and learner engagement, they should complement rather than replace systematic, cognitively oriented learning. Particular importance should be given to activities that promote deep comprehension, critical thinking, and sustained attention, especially through structured work with texts. At the same time, the teacher's role remains central as a mediator and facilitator who ensures the pedagogical effectiveness of digital tools and supports learners' development. Moreover, the integration of AI into educational practice requires the development of learners' digital and critical literacy, enabling them to use technological tools responsibly and meaningfully. Thus, an effective approach to foreign language teaching lies in the complementary use of digital technologies and traditional methods, ensuring both efficient language acquisition and the holistic development of the learner in line with contemporary educational standards.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, 2020. 268 p.
5. Harmer J. How to Teach English. Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 288 p.
6. Jeon J. Exploring Mediation Competence and Awareness in Elementary Learners: A CEFR Basic User Level Analysis. 2024.
7. Stathopoulou M., Liontou M., Gauci P., Melo-Pfeifer S. Cross-linguistic mediation in foreign language education: Insights from the METLA project. 2024.

Ірина Чиженкова,
Лариса Пушкар
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Естетичне виховання є важливою складовою розвитку дитини дошкільного віку. У дошкільному віці відбувається залучення дитини до пізнання навколишнього світу, до активізації самостійності мислення; закладаються основи музично-естетичної вихованості, підвалини естетичного відношення до життя; формуються основні навички культури взаємодії та спілкування у суспільстві.

У сучасній психолого-педагогічній науці у контексті розробки теорії естетичного виховання користуються визначеними основними поняттями, серед яких: естетична свідомість, естетичний смак, естетичні почуття, естетичні уявлення (О. Буров, І. Долецька, Л. Коган, В. Розумний, В. Моляко, В. Цапок). Саме естетичні уявлення, сформовані на основі узагальненого естетичного досвіду, допомагають зорієнтуватись людині у світі естетичних цінностей, оцінити явища дійсності з позицій краси.

О.Буров підкреслював взаємозв'язок між почуттями та уявленнями, зазначивши, що почуття є джерелом уявлень, а уявлення, в свою чергу, спрямовують і поглиблюють емоційне сприйняття мистецтва і природи. Буров О. Предмет і зміст естетичного виховання, його співвідношення з іншими видами виховання. К. : Освіта, 2002. 134 с.

У словникових та наукових джерелах термін «уявлення» загалом подається як знання та розуміння сприйнятих, збережених та відтворених явищ чи предметів оточуючого світу.

Визначення сутності естетичних уявлень як духовно-ціннісного ставлення людини до світу, яке завжди характеризується художньо-творчим пробудженням особистості, здійснено у працях В. Сухомлинського, Д. Говоруна, І. Зязюна, С. Русової. У своїй кандидатській дисертації І. Зязюн, досліджуючи особливості становлення і розвитку естетичного сприймання людини, висловив думку, що воно (сприймання) «є базовим для формування естетичних почуттів та уявлень» [2].

Сучасні вітчизняні науковці досліджують естетичні аспекти виховання в контексті філософії мистецтва, культурології та педагогічної психології. А. Богуш, С. Костюк, Н. Лисенко, О. Петрушенко, О. Половіна, М. Рогозіна, Н. Яришева та ін. багато

уваги приділяли відродженню та ефективному впровадженню в освітній процес різних засобів формування естетичних почуттів і уявлень.

Про здатність дітей дошкільного віку естетично сприймати прекрасне у навколишньому світі писали А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Грицишина, Н. Роганова. Науковець А. Богуш розглядає розвиток естетичних уявлень дошкільників як невід'ємну складову цілісного духовного та художньо-мовленнєвого розвитку дитини. Вона пов'язує естетичні уявлення з розвитком естетичної свідомості, пам'яті та логічного мислення [1].

На сьогодні психологи активно досліджують естетичні почуття та уявлення, зосереджуючись на їх формуванні, вивченні мозкової активності під час сприйняття естетичних об'єктів, емоційного стану та фізіологічних реакціях у сприйнятті краси. Вони визначають дитячу уяву не просто як вигадку чи фантазію, а як складний процес. Вивчення психологічних джерел із окресленої проблеми дає підстави стверджувати, що естетичні уявлення не є вродженими, а формуються в процесі становлення і розвитку дитини під час взаємодії з естетичними об'єктами, а саме, з творами мистецтва та явищами природи.

Н. Лисенко розглядає формування естетичних уявлень дітей дошкільного віку у контексті формування цілісної особистості і підкреслює необхідність залучення в освітній процес різних видів діяльності (ігрової, трудової, художньої, музичної тощо). Педагог вважає, що естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку потрібно проводити через вищий рівень розвитку творчих здібностей. Н. Лисенко наголошує, що розвиток естетичних почуттів та уявлень має стимулювати дитину до створення власних художніх цінностей, асоціації образів сприйняття з уявленнями про раніше оцінені предмети. Отже, Н. Лисенко аналізує формування естетичних уявлень дітей старшого дошкільного віку як «багатогранний процес, спрямований на формування здатності бачити, відчувати та створювати красу в повсякденному житті та мистецтві» [3].

Естетичні уявлення, за визначенням В. Мовчана, − це «стійкі, узагальнені психічні образи, що відображають сприйняття людиною краси, гармонії та інших естетичних якостей об'єктів дійсності (природи, мистецтва, соціальних явищ, поведінки тощо) і формуються на основі її естетичного досвіду» [4]. Науковець включає до складових естетичного досвіду пам'ять, увагу, мислення, категоризацію та інтерпретацію, які формують підґрунтя естетичних уявлень.

Науковці досліджують когнітивні процеси в естетичному вихованні через формування такого «підґрунтя» естетичних уявлень:

сприйняття, увага, пам’ять, мислення, формування понять та схем. На їхню думку, щоб сформулювати уявлення про красу, потрібно провести низку розумових операцій та пізнавальних дій.

Загальний висновок сучасних досліджень зосереджується на питаннях формування особистості в умовах сучасних викликів, де естетичні уявлення розглядаються як важливий елемент культури та самореалізації.

На думку Н. Фоломєєвої, «естетичні уявлення дітей формуються в контексті культури, в якій вони зростають». Автор аналізує виховання естетичних уявлень дітей «як процес формування естетичної культури особистості, який включає розвиток сприйняття прекрасного, емоційного ставлення до мистецтва, художнього смаку та творчих здібностей» [6]. Культурний контекст (естетика побуту, свята, традиції) збагачує життєвий досвід дитини і формує її уявлення про те, що вважається красивим і прийнятним у її суспільстві.

Таким чином, естетичні уявлення мають *когнітивне, соціальне та культурне підґрунтя.*

За нашим визначенням, естетичне уявлення дітей старшого дошкільного віку являє собою особливий вид емоцій, що спрямовані на розвиток чуттєвої сфери особистості, її умінь повноцінно сприймати навколишню дійсність, оцінювати явища естетичної дійсності за законами краси, збагачувати у процесі їх сприймання свій внутрішній світ, свої моральні позиції.

Формування естетичних уявлень нами трактується як процес розумової активності дітей старшого дошкільного віку під час створення нових образів, які виникли в результаті сприйняття естетичних об’єктів в різних видах діяльності: ігровій, художній, музичній, трудовій.

Зрозуміти сутність естетичних уявлень допоможуть ті функції, які вони виконують, зокрема:

1) Орієнтаційна: допомагають людині орієнтуватися у світі естетичних цінностей, розрізняти прекрасне і потворне, піднесене і нице.

2) Оцінна: естетичні уявлення слугують основою для формування естетичного смаку, естетичного ідеалу та оцінки об’єктів з точки зору їхньої естетичної цінності.

3) Регулятивна: естетичні уявлення обумовлюють естетику поведінки, діяльність та вчинки дитини, мотивуючи її до самостійних пошукових дій у створенні краси в різних сферах життя, в манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми, в природі та мистецтві.

4) Пізнавальна: естетичні уявлення беруть участь у процесах сприйняття, мислення та уяви, які вимагають активної роботи мозку з обробки інформації, збагачуючи внутрішній світ особистості та сприяючи її духовному розвитку.

5) Творча: естетичні уявлення є необхідною передумовою для формування в дітей самостійних творчих дій (створення власного продукту, виконання художніх творів, музичних імпровізацій тощо) [4].

Отже, естетичні уявлення тісно пов'язані з пізнавальними процесами мозку, естетичними почуттями, емоціями та ціннісними орієнтаціями, що виникають в результаті взаємодії з естетичними об'єктами. Формування естетичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку — це багатогранний процес, який закладає міцний фундамент для виховання гармонійної, творчої, духовно багатої особистості, здатної жити в злагоді з красою світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 272 с.
2. Зязюн, І. А. Естетика і етика започатковують людську духовність. *Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів* : зб. наук. пр. / ред. І. А. Зязюн ; Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. С. 11-12.
3. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля: Навчально- методичний посібник. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 208с.
4. Мовчан В. С. Естетика: Навч, посіб. К.: Знання, 2011. 527 с.
5. Фоломєєва Н. А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва в навчальних закладах нового типу Сумщини. Суми: Педагогічні науки, 2000 р. С. 447-453.

Оксана Чижова,
Лариса Пушкар
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні, особливо в контексті впровадження ідей Нової української школи, усе більшої актуальності набуває питання розвитку творчої, ініціативної та емоційно відкритої особистості молодшого школяра. Сьогодні вже недостатньо просто передати дитині певний обсяг знань – значно

важливішим стає формування здатності мислити, відчувати, взаємодіяти з іншими та проявляти себе у різних видах діяльності. Освітній процес поступово трансформується у напрямі створення умов для самореалізації дитини, розвитку її індивідуальних здібностей і внутрішнього потенціалу.

У зв'язку з цим педагоги активно шукають такі форми і методи роботи, які б не лише забезпечували засвоєння навчального матеріалу, а й сприяли всебічному розвитку учнів. Одним із найбільш ефективних і природних для дітей засобів є музично-ритмічні ігри. Їхня цінність полягає в тому, що вони органічно поєднують рух, музику та емоційне переживання, створюючи особливе освітнє середовище, у якому дитина навчається через діяльність, гру та власний досвід.

Музично-ритмічна діяльність має значний розвивальний потенціал і багатовимірний вплив на особистість дитини. Вона не лише сприяє формуванню музичних здібностей, а й позитивно впливає на загальний розвиток: активізує пізнавальну діяльність, розвиває увагу, пам'ять, уяву, координацію рухів. Особливо важливим є її вплив на емоційну сферу – діти навчаються розпізнавати та виражати емоції, співпереживати, відчувати настрій та характер музики. Окрім цього, у процесі спільних ігор формуються навички соціальної взаємодії, що є надзвичайно актуальним у сучасному суспільстві. Важливо, що така діяльність повністю відповідає сучасним освітнім орієнтирам – дитиноцентризму та компетентнісному підходу, де дитина виступає активним учасником освітнього процесу, а не пасивним спостерігачем [1].

Музично-ритмічні ігри традиційно розглядаються як важлива складова музичного виховання. Вони поєднують слухання музики, рухову активність і творчі прояви дитини, що дозволяє зробити процес навчання більш цілісним і природним. Завдяки таким іграм діти поступово вчаться відчувати ритм, розвивають музичний слух, удосконалюють координацію рухів і здатність до запам'ятовування. Науковці підкреслюють, що саме комплексний характер музично-рухової діяльності забезпечує її високу ефективність, адже вона одночасно залучає слухову, рухову та емоційну сфери дитини [2].

Не менш важливою є соціальна функція музично-ритмічних ігор. У процесі спільної діяльності діти вчаться взаємодіяти, домовлятися, працювати в команді, враховувати думку інших. Це сприяє формуванню комунікативних навичок і соціальної компетентності, що є необхідними для успішної адаптації в суспільстві [3].

Сучасна початкова освіта значною мірою ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає не лише засвоєння знань, а й уміння застосовувати їх у практичних ситуаціях. У цьому контексті

музично-ритмічні ігри виступають як ефективний інструмент формування ключових компетентностей. Вони стимулюють пізнавальну активність, розвивають креативність, сприяють прояву ініціативи та самостійності [1].

Водночас важливою тенденцією сучасної освіти є інтеграція різних освітніх галузей. Музично-ритмічні ігри легко поєднуються з іншими видами діяльності - фізичною культурою, розвитком мовлення, математикою. Наприклад, через ритмічні вправи діти можуть засвоювати поняття темпу, повторюваності, лічби. Такий інтегрований підхід сприяє формуванню цілісного сприйняття світу та робить навчання більш цікавим і змістовним [4].

Особливу роль відіграє ігрова діяльність як провідна для дітей молодшого шкільного віку. Саме в грі дитина найкраще розкривається, виявляє активність і зацікавленість. Музично-ритмічні ігри створюють позитивну емоційну атмосферу, допомагають зняти напруження та сприяють формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Діяльнісний підхід, що реалізується через рух, імпровізацію та творчі завдання, робить освітній процес більш динамічним і результативним.

Сучасні реалії також вимагають активного використання інноваційних технологій. У практиці початкової школи музично-ритмічні ігри дедалі частіше доповнюються мультимедійними засобами, інтерактивними вправами, аудіо- та відеоматеріалами. Це не лише урізноманітнює навчання, а й значно підвищує інтерес дітей до занять, робить їх більш залученими до освітнього процесу [5].

Європейський досвід демонструє, що музично-ритмічні ігри давно стали невід’ємною частиною освітнього процесу. Одним із найвідоміших підходів є система ритмічного виховання, яка ґрунтується на ідеї глибокого переживання музики через рух. Окрім цього, у сучасній європейській практиці широко використовуються такі методи, як тілесна перкусія, імпровізація та гейміфікація навчання. Вони сприяють розвитку творчості, координації рухів і здатності до самовираження [6].

В Україні музично-ритмічні ігри також займають важливе місце в освітньому процесі, зокрема в межах інтегрованого курсу «Мистецтво». Вітчизняна педагогіка прагне поєднати сучасні інноваційні підходи з національними традиціями. Це проявляється у використанні народних пісень, рухливих ігор, елементів фольклору, які не лише розвивають дітей, а й формують їхню культурну ідентичність.

Серед провідних тенденцій можна виокремити дитиноцентризм, орієнтацію на розвиток творчої активності, інтеграцію різних видів діяльності та використання елементів народної педагогіки. Українські

педагоги активно адаптують європейські методики, враховуючи особливості національного освітнього середовища та потреби учнів [7].

Порівнюючи європейський і український досвід, можна зазначити, що в європейській практиці більше уваги приділяється свободі творчості та самовираження, тоді як в Україні ці підходи поєднуються з орієнтацією на формування ключових компетентностей. Водночас обидві системи мають спільну мету – забезпечення всебічного розвитку дитини та формування гармонійної особистості.

Отже, музично-ритмічні ігри сьогодні виступають не просто як допоміжний елемент навчання, а як важливий інструмент розвитку дітей молодшого шкільного віку. Вони сприяють формуванню творчих здібностей, розвитку емоційної сфери, соціальних навичок і загальної активності учнів. Поєднання різних підходів – компетентнісного, інтегрованого, діяльнісного та ігрового – разом із використанням сучасних технологій робить їх особливо ефективними в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Л. Г., Хмарна Л. М. *Сучасні підходи до викладання мистецтва в початковій школі.* Мистецтво та освіта. 2022.
2. Вергунова В. М. *Музично-рухова діяльність у підготовці майбутніх учителів початкової школи.* New Inception. 2022.
3. Демчук Л. В. *Музично-ритмічні ігри як засіб формування соціальної компетентності учнів*. 2024.
4. Інтегрований підхід у початковій освіті: методичні аспекти. Освітні ресурси України.
5. Інноваційні технології навчання у мистецькій освіті. Науково-методичні праці. 2023.
6. Шпіца Р. І., Васько Ю. В. *Розвиток ритмічного чуття у молодших школярів.* 2025.
7. Активні технології розвитку музично-ритмічних здібностей учнів початкової школи. 2021.

Руслана Шурхал
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТОРІТЕЛІНГУ У РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Державний стандарт початкової освіти (2018) та Концепція «Нова українська школа» визначають формування ключових компетентностей, критичного мислення й пізнавальної мотивації учнів

пріоритетними завданнями сучасної початкової школи. У цьому контексті особливої значущості набувають наративно орієнтовані методи навчання, зокрема сторітелінг – цілеспрямоване використання структурованої розповіді як дидактичного інструменту. У науковій літературі сторітелінг розглядається як метод передачі знань через емоційно насичені, сюжетно організовані історії, що активізують мимовільну увагу, сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу та формують внутрішню мотивацію до навчання [1]. Під педагогічним потенціалом сторітелінгу розуміємо сукупність його дидактичних можливостей, які вчитель цілеспрямовано використовує для розвитку мотивації, мислення та комунікативних умінь учнів. Актуальність цього методу в початковій школі зумовлена віковими особливостями молодших школярів: домінуванням наочно-образного мислення, провідною роллю емоцій у процесі пізнання та потребою у наративній формі подачі інформації.

У психолого-педагогічній науці мотивацію до навчання розглядають як систему спонук, що визначають спрямованість і активність пізнавальної діяльності учня. Розрізняють внутрішню мотивацію – інтерес до самого процесу пізнання – та зовнішню, орієнтовану на результат чи оцінку [2; 5]. Сторітелінг впливає насамперед на внутрішню мотивацію: через емоційне залучення, ідентифікацію учня з героєм історії та задоволення від самого процесу навчання він перетворює навчальну діяльність із обов’язкової на особистісно значущу.

Педагогічний потенціал сторітелінгу реалізується через кілька взаємопов’язаних функцій. Насамперед – мотиваційна (спонукальна). Науковці відзначають, що педагогічний сторітелінг «сприяє посиленню мотивації навчання та самомотивації» здобувачів освіти [3]. Н .Бондаренко [1] визначає мотиваційну функцію сторітелінгу як основну: структуровані навчальні історії надихають учнів брати ініціативу, ставити запитання і самостійно шукати відповіді, що є ознаками саме внутрішньої мотивації. Практично це виявляється, наприклад, у тому, що під час уроку математики казка про мишеня, яке рахує зернятка, спонукає учнів рахувати разом із героєм і самостійно пропонувати продовження сюжету – тобто виявляти пізнавальну ініціативу без зовнішнього примусу.

Не менш важливою є когнітивна функція сторітелінгу. Як зазначає Л. Кайдалова [3], використання сторітелінгу «покращує якість навчальних досягнень» завдяки тому, що наративна структура (герой, конфлікт, розв’язка) створює в пам’яті учня стійкі смислові опорні пункти. Сюжетна організація матеріалу – на відміну від традиційного пояснення – залучає одночасно логічне й образне мислення, що

сприяє глибшому розумінню і тривалішому збереженню знань. Прикладом слугує вивчення абетки через казку про літери-художників: учні запам’ятовують образи значно ефективніше, ніж за механічного повторення.

Окрім мотиваційної та когнітивної, сторітелінг реалізує емоційну, комунікативну і ціннісну функції. М. Мазурок та О. Саприкіна [4] підкреслюють, що сторітелінг охоплює емоційну, когнітивну та мотиваційну сфери учня одночасно: дитина не лише отримує інформацію, а «проживає» її разом із героями. Емоційне забарвлення уроку знижує тривожність і підвищує відкритість до сприйняття нового матеріалу. Так, розповідь на уроці природознавства про пригоди бджілки спонукає учнів не лише активно слухати, а й після уроку самостійно добирати книги з подібними сюжетами — що є безпосереднім виявом сформованої внутрішньої мотивації. Комунікативна функція реалізується через обмін враженнями та спільне складання продовження історій, що розвиває зв’язне мовлення та вміння слухати. Дослідники підкреслюють, що сторітелінг формує в молодших школярів уміння висловлювати власну позицію, вести діалог і продуктивно співпрацювати в групі [4]. Зокрема, після спільного прослуховування казки учні вчаться аргументувати думку щодо вчинків героїв, пропонувати альтернативні рішення і прислухатися до позиції однокласників – усе це є практичним тренінгом комунікативних умінь у природному мовленнєвому контексті. Ціннісна функція забезпечується добором морально значущих сюжетів, які формують у молодших школярів етичні орієнтири й суспільні норми [6]. Через ідентифікацію з героєм дитина переживає моральний вибір разом із ним, що сприяє формуванню ціннісних установок значно ефективніше, ніж пряме повчання. Ключовою умовою реалізації ціннісної функції є свідомий добір педагогом змісту: сюжети мають відображати реальні соціальні ситуації, близькі до досвіду дитини, і містити приклади відповідальної поведінки, взаємодопомоги та поваги до інших.

Таким чином, педагогічний потенціал сторітелінгу у розвитку мотивації здобувачів початкової освіти реалізується через єдність його мотиваційної, когнітивної, комунікативної, емоційної та ціннісної функцій [1; 3; 4]. Аналіз сучасної освітньої практики підтверджує, що введення елемента сторітелінгу суттєво змінює атмосферу уроку. Зокрема, спільне складання учнями та педагогом історії перед вивченням теми «Доброта і взаємодопомога» робить подальше обговорення більш щирим і залучає навіть тих учнів, які зазвичай соромляться висловлюватися. Сторітелінг також розширює мотиваційний арсенал учителя і школи: педагог може варіювати

форми подачі матеріалу – драматизація, відеоісторія, усна казка, – враховуючи індивідуальні інтереси дітей [6].

Педагогічний потенціал сторітелінгу у розвитку мотивації до навчання здобувачів початкової освіти зумовлений його здатністю одночасно активізувати внутрішню мотивацію, поглиблювати розуміння матеріалу та формувати емоційно сприятливе освітнє середовище. Реалізація цього потенціалу відбувається через мотиваційну, когнітивну, комунікативну, емоційну та ціннісну функції методу, що в сукупності забезпечують цілісний вплив на особистість молодшого школяра. Використання сторітелінгу відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти (2018) щодо формування ключових компетентностей і пізнавальної активності учнів та підтверджує доцільність його системного впровадження в освітній процес початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. Б. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130-134. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.176194
2. Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П., Король В. С. Формування мотивації до навчання в учнів початкової школи засобами нетрадиційних форм уроків. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (НДУ ім. М. Гоголя)*. 2025. № 1. С. 64-73. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-64-73
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічний сторітелінг у підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29, т. 1. С. 136–139. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.27
4. Мазурок М. М., Саприкіна О. Є. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок*. 2022. № 1 (199). С. 160–164.
5. Волянюк А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, т. 1. С. 241-245. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203423
6. Шморгун М. Storytelling (сторітелінг) як ефективний метод формування комунікативної компетентності молодших школярів. Борщів, 2021. URL: https://psyhologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2025/10/Зміст-посібника-1.pdf

Юлія Юхименко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ, ПРИНЦИПИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Цифровізація суспільства та динамічні зміни в освітньому середовищі актуалізують проблему забезпечення стійкої навчальної мотивації молодших школярів, від якої безпосередньо залежить якість і результативність навчальної діяльності. Традиційні методи навчання дедалі частіше виявляються недостатньо ефективними для її підтримки, що зумовлює пошук інноваційних педагогічних технологій. Однією з таких технологій є гейміфікація – перспективний напрям модернізації освітнього процесу, що набуває особливої педагогічної значущості в початковій освіті, де закладаються базові навчальні компетентності [3].

Гейміфікація як педагогічне явище виникла на перетині психології, педагогіки та цифрових технологій і швидко набула популярності в освітньому середовищі. Сам термін походить від англійського слова «gamification» і означає використання ігрових механік у неігровому контексті. У сфері освіти гейміфікація передбачає інтеграцію елементів гри в навчальний процес з метою підвищення рівня зацікавленості учнів, стимулювання їхньої активності та покращення результатів навчання. Важливо підкреслити, що гейміфікація не є простою грою, а виступає інструментом організації навчання, який змінює форму подачі матеріалу та взаємодію між учасниками освітнього процесу [2].

Сутність гейміфікації полягає у створенні освітнього середовища, що забезпечує емоційне залучення учнів до навчальної діяльності. Використання таких елементів, як система балів, рівнів, досягнень, рейтингів і винагород, сприяє формуванню внутрішньої мотивації, яка є більш ефективною та стійкою порівняно із зовнішньою. У цьому контексті гейміфікація виступає не лише як засіб підвищення інтересу до навчання, а й як механізм розвитку особистості, що стимулює прагнення до самовдосконалення, досягнення цілей і подолання труднощів [6].

В основі гейміфікації лежать положення теорії самодетермінації, яка передбачає задоволення базових потреб особистості в автономії, компетентності та соціальній взаємодії. В умовах початкової школи це реалізується через самостійний вибір рівня складності завдання (автономія), миттєвий зворотний зв'язок у формі балів або значків (підтримка компетентності) та виконання командних квестів і ігрових

проєктів (соціальна взаємодія) [6]. Водночас гейміфікація спирається на принципи поведінкової психології – зокрема використання підкріплення через систему винагород і заохочень [4].

Значну роль у реалізації гейміфікації відіграють її принципи, які визначають ефективність застосування цієї технології в освітньому процесі. Одним із ключових є принцип мотиваційної спрямованості, який передбачає орієнтацію на внутрішні мотиви учнів, такі як інтерес до навчання, прагнення досягти успіху та самореалізації. Не менш важливим є принцип поступового ускладнення, який забезпечує поетапний розвиток знань і вмінь через систему рівнів або завдань різної складності. Це дозволяє уникнути перевантаження учнів і забезпечує поступове засвоєння навчального матеріалу.

Особливе значення має принцип зворотного зв'язку, який реалізується через оперативне інформування учнів про результати їхньої діяльності. Такий підхід сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвитку рефлексії та підвищенню рівня відповідальності за власні результати навчання. Принцип досягнення та винагороди передбачає використання різноманітних форм заохочення, таких як бали, значки, рейтинги, що підсилює мотиваційний ефект і стимулює подальшу активність. Водночас важливо дотримуватися принципу добровільності, який передбачає участь учнів у навчальному процесі на основі їхнього інтересу, а не примусу [6].

Педагогічний потенціал гейміфікації виявляється через її здатність комплексно впливати на різні аспекти розвитку особистості молодшого школяра. Насамперед вона безпосередньо впливає на рівень навчальної мотивації – визначального показника якості та результативності освітнього процесу в початковій школі. Завдяки використанню ігрових елементів навчання стає більш привабливим і цікавим для учнів, що сприяє формуванню позитивного ставлення до освітньої діяльності. Крім того, гейміфікація стимулює розвиток пізнавальної активності, оскільки учні стають активними учасниками навчального процесу, а не пасивними споживачами інформації [4].

Важливим аспектом є розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Виконання ігрових завдань часто передбачає аналіз ситуацій, прийняття рішень, пошук нестандартних підходів, що сприяє розвитку інтелектуального потенціалу учнів. Гейміфікація також цілеспрямовано сприяє формуванню соціальних навичок, таких як комунікація, співпраця, відповідальність та здатність працювати в команді. У процесі виконання групових завдань учні навчаються взаємодіяти між собою, розподіляти ролі та досягати спільної мети.

Не менш важливим є емоційний аспект навчання. Гейміфікація створює позитивний емоційний фон, що сприяє зниженню рівня

тривожності та підвищенню впевненості у власних силах. Це має особливе значення для учнів початкових класів, у яких шкільна тривожність нерідко стає психологічним бар'єром для повноцінного засвоєння навчального матеріалу. Емоційне залучення до навчального процесу сприяє кращому засвоєнню матеріалу та формуванню стійкого інтересу до навчання [4].

Практична реалізація гейміфікації може здійснюватися через використання різноманітних інструментів і методів, серед яких особливе місце займають цифрові освітні платформи, інтерактивні завдання, навчальні квести, симуляції та рейтингові системи. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати інтерактивні освітні середовища, які відповідають потребам сучасних учнів. Це сприяє формуванню цифрової компетентності та підготовці здобувачів освіти до життя в інформаційному суспільстві [1].

Конкретизуючи практичне застосування гейміфікації в початковій школі, варто розрізняти два її різновиди: цифрову гейміфікацію, що реалізується через освітні платформи та застосунки (Kahoot!, Classcraft, LearningApps), та аналогову, яка не потребує технічного забезпечення і включає настільні ігри, ігрові картки й квест-завдання. Систематичний огляд досліджень за 2019–2024 роки засвідчив, що найчастіше гейміфікованими в початковій освіті є дисципліни природничо-математичного циклу та навчання мов. Гейміфікація стабільно демонструє позитивний вплив на навчальну залученість та самоефективність молодших школярів, однак її вплив на безпосередні академічні результати залишається неоднозначним і варіюється залежно від предмета, методичного підходу та рівня фахової підготовки педагога. Відтак ефективне впровадження гейміфікаційних технологій у початковій школі потребує не лише наявності відповідних цифрових ресурсів, а й цілеспрямованої підготовки вчителів початкових класів до методично обґрунтованого проєктування та інтеграції ігрових елементів в освітній процес [5].

Водночас ефективність гейміфікації залежить від дотримання певних педагогічних умов. Серед них важливими є відповідність ігрових елементів навчальним цілям, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, забезпечення балансу між ігровою та навчальною складовими, а також високий рівень педагогічної майстерності вчителя. Невиправдане або надмірне використання ігрових механік може призвести до зниження освітньої цінності навчального процесу та формування поверхневого підходу до навчання [4].

Попри значний потенціал, гейміфікація має і певні обмеження. Зокрема, існує ризик надмірної орієнтації на зовнішню мотивацію, коли учні виконують завдання лише заради отримання винагороди. Крім того, впровадження гейміфікації потребує значних ресурсів, часу та підготовки педагогів, що може ускладнювати її широке застосування. Важливо також враховувати індивідуальні особливості учнів, оскільки не всі здобувачі освіти однаково позитивно сприймають ігрові елементи [6].

Таким чином, гейміфікація у початковій освіті виступає дієвим інструментом підвищення навчальної мотивації молодших школярів, механізм дії якого обґрунтовується положеннями теорії самодетермінації. Систематизація принципів і форм її реалізації засвідчує позитивний вплив на залученість та самоефективність учнів, водночас залишаючи відкритим питання стійкості академічних результатів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою науково обґрунтованих моделей гейміфікації для початкової школи та підготовкою вчителів до їх методично коректного впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: Університет, 2018. 240 с.
2. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (Tampere, 28–30 Sept. 2011). New York, 2011. P. 9-15.
3. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p.
4. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alias A. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, No 4. Art. 2247. DOI: https://doi.org/10.3390/su13042247.
5. Romero-Rodríguez J.-M., Martínez-Menéndez A., Alonso-García S., Victoria-Maldonado J.-J. The reality of the gamification methodology in Primary Education: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 128. Art. 102481. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102481.
6. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 2000. Vol. 55, No 1. P. 68–78.

СЕКЦІЯ № 2

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ДОШКІЛЬНІЙ І ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД /INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: EUROPEAN AND NATIONAL EXPERIENCES

Олена Боровець,
Тетяна Груздюк
Рівненський державний гуманітарний університет

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Реформування української освітньої системи в контексті європейської інтеграції, посилення гуманістичних орієнтирів у педагогічній практиці, поширення інклюзивних форм навчання актуалізують питання забезпечення якісної освіти для всіх категорій здобувачів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Серед важливих аспектів організації інклюзивного навчання – проблема формування пізнавальної активності учнів, що належить до ключових проблем педагогічної науки, має глибоке історичне коріння та ґрунтовне філософське, психологічне й дидактичне обґрунтування [2].

Ефективна організація процесу формування пізнавальної активності здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами, як свідчить аналіз наукової літератури та освітньої практики, вимагає реалізації низки фундаментальних принципів, що є підґрунтям для розробки і впровадження відповідних конкретних методів та прийомів [4]. В організації освітнього процесу в інклюзивному класі важливою є реалізація не лише загальнодидактичних принципів (доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей, диференціації, науковості, наочності, зв’язку теорії з практикою, свідомості й активності, систематичності і послідовності, міцності знань), але і спеціальних принципів інклюзивного навчання, серед яких принцип опори на збережені можливості та позитивний потенціал учня з ООП, принцип поступовості і дозованого ускладнення навчальних завдань, принцип мультисенсорності, принцип значущості навчального матеріалу для щоденного досвіду учня.

Принцип опори на збережені можливості та позитивний потенціал учня з ООП передбачає побудову педагогом навчальної діяльності школярів на основі сильних сторін кожної дитини. Важливо виявити ті види діяльності, ті можливості сприймання і опрацювання матеріалу, ті форми взаємодії, в яких конкретний учень демонструє найкращі результати, і систематично використовувати їх як точку опори для формування пізнавальної активності. На нашу думку, реалізація цього принципу буде продуктивною за умови впровадження диференційованого підходу, що є обов'язковою умовою ефективної роботи з групою учнів з особливими освітніми потребами.

Принцип поступовості та дозованого ускладнення навчальних завдань реалізується через систематичне розширення зони найближчого розвитку кожного учня. Нові завдання мають бути дещо складнішими, ніж вже засвоєні, але залишатися в межах реальних можливостей дитини – це забезпечує переживання успіху, яке є потужним мотиватором пізнавальної активності. Необхідно для кожного здобувача освіти виокремити його власну «зону успіху» – такий рівень складності завдання, з яким він справляється самостійно або з мінімальною допомогою педагога, і від цього рівня будувати подальшу роботу, не знижуючи й не занадто підвищуючи рівень. Важливо забезпечувати систематичне переживання ситуації успіху: кожне заняття доцільно завершувати результатом, який дозволяє дитині відчути власну спроможність після самостійного виконання посильного завдання. Підтримка має бути конкретною та спрямованою на відзначення зусиль і досягнень, що посилює впевненість у власних можливостях.

Принцип мультисенсорності передбачає подання навчального матеріалу одночасно через кілька доступних сенсорних каналів (зоровий, слуховий, тактильний, кінестетичний), що суттєво підвищує ефективність сприймання і запам'ятовування для здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами. Кожне нове поняття, явище чи вміння слід «пропустити» через максимально можливу кількість аналізаторів [6]. На кожному уроці поряд із традиційними наочними посібниками (таблиці, схеми, ілюстрації) рекомендується використовувати тактильні матеріали – рельєфні зображення, об'ємні моделі, природні об'єкти, що забезпечують тактильно-кінестетичне пізнання навчального змісту. Варто регулярно включати в структуру уроку елементи образотворчої діяльності: малювання, ліплення з пластиліну, конструювання з різноманітних матеріалів як форму закріплення або як спосіб первинного опрацювання нового поняття. Доводить на практиці доцільність використання кольорового кодування: різні кольори для позначення

різних категорій понять, кольорові підкреслення, кольорові картки-підказки тощо. Колір є потужним мнемонічним засобом для учнів з особливими освітніми потребами.

Принцип значущості навчального матеріалу для щоденного досвіду учня вимагає систематичного встановлення зв'язку між навчальним змістом і реальним повсякденним досвідом дитини. Абстрактний, відірваний від реального життя матеріал є малодоступним і не мотивуючим для учнів з особливими освітніми потребами; натомість завдання, пов'язані з практикою побутового або ігрового досвіду, стимулюють пізнавальну активність [3]. Реалізація цього принципу передбачає застосування ігрової форми організації навчальної діяльності, що є органічним і дієвим методом формування пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами [1; 5]. Для максимальної ефективності ігрових методів педагогу необхідно структурувати правила дидактичної гри чітко і лаконічно; перед грою обов'язково проводити практичну демонстрацію правил, а не лише словесне пояснення. Для учнів з ООП правила можна за потреби унаочнювати за допомогою піктограм. Також важливо забезпечити гарантований успіх кожного учня в грі на початковому етапі: у перших кількох іграх рівень складності має бути таким, щоб кожна дитина обов'язково досягала результату й переживала позитивні емоції від досягнень. Продуктивним, як доводить практика, є використання ігор з предметами, що мають яскраві тактильні характеристики (різні за фактурою, формою, розміром), з природними матеріалами (горіхи, листя дерев, камінці), що активізує тактильне пізнання.

Отже, реалізація визначених принципів у практиці роботи зі здобувачами початкової освіти з особливими освітніми потребами вимагає системності та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Особистісний розвиток учнів з ООП та їх соціалізація досягаються через активне залучення до групової взаємодії, де інклюзивний клас стає природним середовищем для засвоєння життєвих компетентностей. Саме такий підхід є запорукою поступового й стабільного формування та зростання пізнавальної активності здобувачів початкової освіти з ООП, що становить фундамент їхнього подальшого успішного навчання і соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Т. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках мистецтва засобами гри. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. Випуск 30 (1). С. 126-140. URL: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-126-140 (дата звернення: 10.02.2026).

2. Височан Л., Хімчук Л., Романишин Р. Активізація пізнавальної діяльності учнів початкової школи: акценти науково-педагогічного дискурсу. *Молодь і ринок.* 2021. № 10. С. 1-6. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248322 (дата звернення: 12.02.2026).

3. Докучина Т. Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 2. С. 24 – 29. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003 (дата звернення: 14.02.2026).

4. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. / О. Чеботарьова та ін. ; ред. І. Сухіна. Київ : ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

5. Письменний В., Рудан В. Впровадження елементів гейміфікації в інклюзивних навчальних практиках. *Проблеми освіти:* зб. наук. пр. / ред. Т. Пушкарьова. 2025. Випуск 1 (102). С. 389 – 401. URL: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.27 (дата звернення: 12.02.2026).

6. Садова І., Пантюк М. Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2025. № 3 (235). С. 7-11. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.325678 (дата звернення: 10.02.2026).

Катерина Врадій
Lentvario «Versmės» gimnazija, Lietuva

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІЗУАЛЬНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ЛИТВИ

У Литві навчання інформатики в початковій школі здійснюється відповідно до оновлених Bendrosios programos (2023), де значну увагу приділено розвитку алгоритмічного мислення та основ програмування. Розвиток алгоритмічного та обчислювального мислення виступає об’єктом активного наукового осмислення у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Зокрема, у дослідженнях S. Papert програмування обґрунтовується як засіб розвитку мислення дитини [3], тоді як M. Resnick розвиває зазначений підхід, акцентуючи роль творчих цифрових середовищ у процесі навчання [4]. У сучасних дослідженнях (J. Grover, R. Pea) обчислювальне мислення визначається як ключова

компетентність XXI століття [5, с. 38-40], що включає алгоритмічне мислення як базовий компонент.

Вагомий внесок у дослідження зазначеної проблематики здійснили литовські науковці. Зокрема, V. Dagienė досліджує питання впровадження інформатики в освітній процес, G. Stupurienė зосереджується на формуванні алгоритмічного мислення, а L. Vinikienė – на розробленні навчальних завдань відповідного спрямування. Результати їх досліджень засвідчують, що ефективний розвиток алгоритмічного мислення відбувається у процесі розв'язання практично орієнтованих задач [8].

Нормативне забезпечення навчання інформатики в початковій школі Литви здійснюється на основі таких документів, як Bendrosios programos (2023), Digital Education Action Plan 2021-2027 [7] та DigCompEdu. Їх зміст акцентує розвиток цифрових компетентностей як стратегічний пріоритет модернізації освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання процесу формування алгоритмічного мислення учнів 4 класу в умовах інклюзивного навчання з урахуванням особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти Литви. На відміну від наявних досліджень, у роботі акцентовано на практичній апробації зазначених підходів у реальних умовах функціонування закладу загальної освіти Литви, що забезпечує їхню адаптацію до вимог сучасної інклюзивної освіти.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання запропонованих методичних підходів у професійній діяльності вчителів початкової школи України, зокрема в умовах впровадження інклюзивного навчання відповідно до національних освітніх стандартів. Результати дослідження можуть бути застосовані при організації навчання інформатики в 4 класі, розробленні диференційованих завдань та адаптації освітнього процесу до різнорівневих освітніх потреб учнів.

З огляду на зазначене, організація навчання інформатики в дослідженні здійснюється із використанням середовища Scratch, що відповідає принципам доступності, наочності та індивідуалізації освітнього процесу. Використання візуального програмування дозволяє знизити рівень абстрактності навчального матеріалу та забезпечити поступове формування алгоритмічного мислення через практичну діяльність. Навчальний процес будується з урахуванням поетапного формування умінь, де кожне завдання передбачає чітку структуру дій, можливість варіювання складності та адаптацію відповідно до освітніх потреб учнів. Це створює умови для залучення всіх учнів, включаючи тих, які мають особливі освітні потреби.

З метою формування алгоритмічного мислення учнів було реалізовано навчальний кейс у форматі мікропроєкту на тему «Створення анімації руху персонажа у середовищі Scratch». Сутність кейсу полягає у поетапному формуванні вмінь складання алгоритмів через виконання практичного завдання з використанням візуального програмування. Навчальна діяльність організована таким чином, щоб забезпечити доступність матеріалу для учнів із різним рівнем підготовки, включаючи учнів з особливими освітніми потребами.

У ході реалізації кейсу учні: опановують базові алгоритмічні конструкції (послідовність дій, повторення); застосовують блоки руху та циклів у середовищі Scratch; модифікують параметри алгоритму відповідно до поставленого завдання; створюють власний продукт (анімацію). Особливістю організації навчання є диференціація завдань за рівнями складності, що дозволяє забезпечити включення всіх учнів у діяльність. Для учнів з особливими освітніми потребами передбачено адаптовані умови виконання завдань, зокрема: використання готових шаблонів програм; подання інструкцій у візуалізованому та поетапному вигляді; організація роботи в парах або з асистентом; можливість досягнення мінімального результату як індивідуальної освітньої цілі.

Важливою характеристикою кейсу є поєднання принципів універсального дизайну навчання (UDL) [6] із практичною діяльністю, що сприяє зниженню когнітивного навантаження та підвищенню доступності навчального матеріалу.

Результати впровадження кейсу засвідчили, що всі учні змогли досягти запланованого результату відповідно до свого рівня підготовки: учні з вищим рівнем виконували творчі завдання, тоді як учні з особливими освітніми потребами успішно реалізували базовий алгоритм. Це підтверджує ефективність використання візуального програмування як засобу формування алгоритмічного мислення в умовах інклюзивного навчання.

З метою підсилення формування алгоритмічного мислення та підвищення навчальної мотивації учнів у процесі навчання інформатики було також впроваджено кейс із використанням QR-технологій. Сутність кейсу полягає в організації навчальної діяльності через виконання послідовності завдань, закодованих у вигляді QR-кодів. Кожне завдання передбачає виконання окремого кроку алгоритму, що сприяє усвідомленню учнями структури алгоритмічної діяльності. У процесі роботи учні: декодують інформацію за допомогою цифрових пристроїв; виконують завдання відповідно до запропонованого алгоритму; переходять до наступного етапу після завершення попереднього; аналізують отриманий результат.

Особливістю кейсу є поєднання елементів гейміфікації з алгоритмічною діяльністю, що сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів та формуванню інтересу до навчання. В умовах інклюзивного навчання застосування QR-технологій забезпечує додаткові можливості адаптації освітнього процесу. Зокрема, для учнів з особливими освітніми потребами передбачено: диференціацію рівня складності завдань (різні QR-коди); використання коротких і чітко структурованих інструкцій; поєднання текстової та візуальної інформації; можливість виконання завдань у власному темпі.

Застосування QR-завдань сприяє зниженню когнітивного навантаження за рахунок поетапного подання інформації та забезпечує більш комфортне включення учнів з різними освітніми потребами у навчальний процес. Результати впровадження кейсу засвідчили підвищення рівня залученості учнів до навчальної діяльності, розвиток навичок послідовного виконання дій та покращення самостійності під час виконання завдань. Особливої ефективності кейс набуває у поєднанні з візуальним програмуванням, формуючи цілісне середовище розвитку алгоритмічного мислення.

У результаті впровадження запропонованої моделі встановлено: підвищення навчальної мотивації; розвиток логічного та алгоритмічного мислення; активізацію участі учнів з ООП; покращення комунікативної взаємодії; формування навичок самостійної діяльності. Отже, поєднання візуального програмування, диференційованого підходу та принципів універсального дизайну навчання є ефективним засобом формування алгоритмічного мислення в умовах інклюзивного навчання. Досвід Литви підтверджує доцільність інтеграції інформатики в початкову освіту як інструменту розвитку ключових компетентностей учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2021. 256 с.

2. Морзе Н.В., Барна О.В. Методика навчання інформатики в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2020. 304 с.

3. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York : Basic Books, 1980. 256 p.

4. Resnick M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge : MIT Press, 2017. 320 p.

5. Dagienė V., Stupurienė G. Informatics in primary education: curriculum and implementation aspects. Vilnius : Vilnius University, 2016. 120 p.

6. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [Електронний ресурс]. Wakefield : CAST, 2018. URL: https://udlguidelines.cast.org (дата звернення: 27.03.2026).
7. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027 [Електронний ресурс]. Brussels : European Commission, 2020. URL: https://education.ec.europa.eu (дата звернення: 27.03.2026).
8. Stupurienė G. Informatics at primary education: teachers' motivation and barriers in Lithuania and Turkey [Електронний ресурс]. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/362917954 (дата звернення: 27.03.2026).
9. Dagienė V. Informatics in primary school: Lithuanian experience [Електронний ресурс]. 2019. URL: https://cyprusconferences.org/issep2019 (дата звернення: 27.03.2026).
10. Bocconi S., Chioccariello A., Earp J. Developing computational thinking in compulsory education [Електронний ресурс]. 2016. URL: https://epublications.vu.lt (дата звернення: 27.03.2026).

Олена Гаврило
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Розширення інклюзії в початковій школі вимагає від педагогів удосконалення їх професійних компетенцій та методик навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тому вважаємо важливим визначити методи та засоби, які можна використовувати на уроках природничої освітньої галузі в початкових класах, які відвідують діти з труднощами у навчанні.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах регулюється законодавством – міжнародним та українським. Зокрема, Закон України «Про освіту» гарантує право дітей з ООП на освіту в закладах загальної середньої освіти, а постанова Кабінету міністрів України № 872 (2019 р.) передбачає фінансування асистентів вчителів у класах з інклюзією. Концепція Нової української школи передбачає розширення мережі ресурсних центрів підтримки інклюзивного навчання. Програми підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти для вчителів розроблені цілим рядом інститутів післядипломної педагогічної освіти. Також діють безкоштовні навчальні програми, онлайн-курси на платформах різних недержавних фондів,

навчальні модулі з методик викладання для дітей з ООП – спеціалізовані тренінги від громадських організацій, UNICEF, МОН та благодійних фондів.

Однак успішно освітній процес за участю дітей з ООП може відбуватися тільки у взаємодії з фахівцями спеціальної освіти та батьків. Інклюзивно-ресурсні центри забезпечують консультування педагогів та батьків, проведення психолого-педагогічної діагностики дітей, розробку індивідуальних програм їх розвитку. Школи також можуть брати участь в ґрантових програмах зі створення безбар'єрного простору.

У процесі вивчення природничої освітньої галузі діти з ООП можуть мати труднощі як зі сприйманням і відтворенням знань, так і у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Критерії знань про природу у дітей з ООП в школі повинні адаптуватися до їхніх індивідуальних особливостей та темпу розвитку. Важливо враховувати, що ці діти можуть мати труднощі з абстрактним мисленням, тому навчання має бути максимально наочним і практичним. Варто виділити певні критерії, які дозволять визначити знання та пізнавальні вміння дітей з ООП. Ці критерії можуть включати:

1) розпізнавання та називання об'єктів і явищ природи: уміння розрізняти основні групи об'єктів (жива і нежива природа, тварини, рослини); називання знайомих тварин, рослин, природних явищ (сонце, дощ, сніг); розрізнення сезонних змін;

2) розуміння доступних взаємозв'язків у природі: розуміння базових потреб живих істот (їжа, вода, тепло); встановлення простих причинно-наслідкових зв'язків (дощ – мокра земля); розуміння важливості охорони природи;

3) практичні навички: уміння доглядати за рослинами та тваринами (поливати квіти, годувати рибок); виконання простих дослідів (спостереження за ростом рослин, вивчення властивостей води); участь у практичних заняттях на природі (збір листя, спостереження за птахами);

4) емоційне ставлення до природи: виявлення позитивних емоцій від спілкування з природою; висловлення елементарних екологічних понять; розуміння необхідності дбайливого ставлення до природи.

Вважаємо, що особливості навчання природничої ОГ учнів інклюзивних класів передбачає використання достатньої наочних матеріалів (картини, фотографії, реальні об'єкти), проведення практичних занять та екскурсій на природі, використання ігор та інтерактивних методів навчання. Важливим є постійне повторення та закріплення матеріалу й індивідуальний підхід до кожної дитини з

ООП. У першу чергу, в класі необхідна позитивна підтримувальна атмосфера, щоб учні могли успішно засвоювати знання про природу та розвивати навички екологічної поведінки.

Індивідуалізація освітнього процесу полягала, зокрема, в варіюванні тривалості та змісту етапів уроку відповідно до потреб учнів, у різноманітності способів подання матеріалу та оцінювання. На початку уроку використовувалися вправи, ігри, наочні посібники для повторення вивченого. Порушення послідовності засвоєння матеріалу завадить учням добре зрозуміти нову інформацію, тому логічний зв'язок між змістом уроків необхідний в інклюзивному класі. На етапі пояснення нового матеріалу виділяли невеликі змістові блоки, з використанням наочних посібників, які дозволяли сформувати поняття про об'єкти, що вивчалися. Найбільша увага приділялася саме розумінню всіма учнями сутності й головних ознак природного об'єкта або явища.

Серед удосконалень, на які зверталася особлива увага під час роботи в інклюзивному класі, зокрема, для розкриття взаємозв'язків у природі – значна кількість практичних та інтерактивних методів: навчальні практичні роботи, досліди, дидактичні та сюжетні ігри, робота з інтерактивною дошкою. Різноманітність методів не тільки підвищувала інтерес усіх учнів на уроці, але й дала можливість дітям з ООП добре засвоїти матеріал, оскільки різні види діяльності дозволяли максимально залучати їхні розумові операції та сенсорні системи, а також багаторазово повторювати один і той самий зміст.

Вивчені теми також повторювалися на уроках різних освітніх галузей та поза їх межами – зв'язки можуть бути як внутрішньопредметними (повторення матеріалу попередніх тем протягом навчального року або згадування вивченого з минулих років), так і міжпредметними (використання природничої тематики на уроках інших ОГ), а також використовуватися під час природоохоронної роботи учнів. Протягом уроку також повторюються зміст матеріалу, що вивчається, інструкції до виконання завдань і вчителем, і різними учнями. Діти з ООП краще розуміють пояснення, надане їхніми однолітками, тому після вказівок учителя двоє-троє учнів повторюють завдання як для усього класу, так і особисто для тих, у кого є труднощі в навчанні.

На підсумковому етапі уроку застосовувалася диверсифікація методів оцінювання. Наприклад, учень з ООП може коротко відповісти на питання, не будуючи довгі складні розповіді; при ускладненні мовлення можливе використання карток з символами, які обираються відповідно до теми уроку, або показ виконаного завдання. Оцінювання успішності учнів проводиться не лише як підсумкове (за урок або за

тему), але й протягом виконання завдань. Таким чином відзначається прогрес дитини в освоєнні способів опрацювання матеріалу, в розвитку навичок практичної та дослідницької діяльності. Крім того, самі учні з ООП відзначали свої досягнення, щоб зрозуміти, чого навчилися і в чому мають пробіли.

Отже, успішність навчання природничої освітньої галузі дітей з ООП в початковій школі передбачає різноманітність методів і засобів подачі матеріалу та оцінювання, зміни видів діяльності учнів, постійне позитивне педагогічне спілкування у класі між усіма учасниками освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017, № 38-39, ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд.: Л. Гриневич та ін. Київ : МОН України, 2016. 40 с.URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/51/part_1/21.pdf

3. Типова освітня програма, розроблена під кер. Савченко О. Я. 3-4 клас. Наказ МОН України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf

Єлизавета Гейко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІСТ ТА НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

В умовах воєнного стану питання психоемоційного розвитку та життєстійкості дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності. Саме у віці 6-10 років відбувається формування базових уявлень про безпеку світу, довіру до дорослих та здатність долати труднощі. Війна як екстремальний чинник радикально змінює цей процес, створюючи додаткові виклики для педагогів, батьків і самих дітей. Тому педагогічна підтримка розвитку резильєнтності молодших школярів є важливим напрямом сучасної педагогічної науки, що полягає в цілеспрямованій діяльності педагога, спрямованій на зміцнення психологічної стійкості дитини, її здатності адаптуватися до

складних життєвих умов (зокрема, воєнних), відновлюватися після стресових ситуацій та продовжувати розвиватися. Педагогічна підтримка – це процес створення середовища, у якому дитина отримує інструменти для подолання кризових ситуацій, усвідомлення власної спроможності та збереження психічного здоров'я [2; 6].

Педагогічна підтримка в цьому контексті не є «лікуванням травми» (це сфера компетенції психологів та психотерапевтів). Це створення розвивального середовища, у якому дитина отримує зовнішні ресурси (безпеку, стабільність, прийняття), що активізують її внутрішні сили (механізми саморегуляції) [3].

У педагогічній та психологічній літературі відсутній єдиний підхід до змісту педагогічної підтримки. У сучасній педагогічній практиці (за концепцією SEL) педагогічну підтримку доцільно структурувати за трьома взаємопов'язаними блоками: 1) когнітивним (формування розуміння ситуації): допомога дитині в опануванні знань про свої емоції та світ навколо – це знімає страх невідомості; 2) емоційним (прийняття, легітимізація переживань): формування середовища, де «нормально почуватися ненормально»; 3) діяльнісним (формування навичок суб'єктності): надання дитині інструментів впливу на власне життя (вибір, відповідальність, вирішення завдань) [4].

Такий підхід базується на засадах когнітивно-поведінкового моделювання, де вчитель допомагає дитині трансформувати деструктивні емоції у конструктивну поведінку через прості, але реальні дії та усвідомлення [4]. Ця структура є дієвою, оскільки переводить абстрактне поняття «підтримки» у площину конкретних педагогічних дій, які вчитель може легко діагностувати та оцінити в учнів.

Використання екологічної моделі дозволяє вчителю побачити, що резильєнтність не формується лише в голові дитини, а залежить від «екосистеми», яку педагог допомагає вибудовувати. Якщо педагог працює лише з навичками дитини (індивідуальний рівень), але в класі булінг (мікросистема) або батьки не йдуть на контакт (екзосистема), ефективність підтримки буде низькою.

Заслуговує уваги модель педагогічної підтримки Стефана Ваністендаля (Stefan Vanistendael), розроблена ним у межах наукової діяльності в Міжнародному бюро дитини (BICE) [7]. Ця модель відома як «La Casita» («Будиночок резильєнтності») і метафорично зображує ресурси стійкості у вигляді будинку: фундамент – базові потреби та мережа довірливих стосунків (відчуття прийнятності); стіни – позитивна самооцінка та ідентичність дитини; дах – практичні компетентності та навички взаємодії. Педагогічна підтримка, за Ваністендалем, полягає в послідовному зміцненні кожного з цих структурних рівнів.

Близькою за концептуальним змістом є модель Едіт Гротберг (Edith Grotberg), яка структурує ресурси резильєнтності дитини за трьома взаємопов'язаними категоріями [5]:

1. «Я маю» (зовнішні ресурси підтримки): педагог підтримує цей рівень, створюючи безпечне та передбачуване середовище, де дитина знає, що її почують, приймуть і захистять.

2. «Я є» (внутрішні сили особистості): педагог зміцнює цей рівень, підкреслюючи сильні сторони дитини, допомагаючи їй будувати позитивну самооцінку та розуміння власної ідентичності.

3. «Я можу» (соціальні та міжособистісні навички): педагог розвиває цей рівень, навчаючи дитину комунікувати, відстоювати свої кордони, вирішувати конфлікти та регулювати емоції в умовах стресу.

Обидві моделі дозволяють педагогу формувати стійкість дитини поетапно та діагностувати стан учня: тривожність свідчить про брак базових ресурсів підтримки («Я маю»); невіра у власні сили – про проблеми з самооцінкою («Я є»); конфліктність у спілкуванні – про необхідність розвитку практичних навичок («Я можу»).

Напрями педагогічної підтримки резильєнтності є комплексною системою створення безпечного середовища навколо дитини. У сучасній педагогічній науці ці напрями структуровані за рівнями впливу та функціями і включають:

1. Створення стабільного та безпечного освітнього середовища [2]. В умовах воєнного хаосу школа має стати «островом стабільності», що досягається через чіткий розпорядок, впровадження сталих рутин (стабільний розклад, ранкові кола, спільні завершення дня, «хвилинки позитиву») та візуалізацію безпеки – зрозумілі алгоритми дій під час тривоги. Це дозволяє знизити рівень тривожності дитини та сформувати відчуття контролю над простором і часом.

2. Соціально-емоційне навчання [4]. Напрям передбачає навчання розпізнаванню емоцій, розвиток емпатії та опанування технік саморегуляції (дихальні вправи, заземлення). Інтеграція коротких практик («дихання по квадрату», «статуя-желе») у структуру уроку сприяє легалізації емоційних реакцій і формує у дитини здатність самостійно справлятися з внутрішнім напруженням.

3. Адаптація дидактичного процесу (когнітивна підтримка) [1]. Оскільки стрес спричиняє «когнітивне гальмування», навчальний матеріал має подаватися гнучко: складні теми розбиваються на мікродози, а пріоритет надається процесу та зусиллям учня, а не кінцевому результату, що запобігає виникненню додаткового тиску.

4. Побудова підтримуючих стосунків (педагогіка партнерства) [2]. Вчитель виступає «стабільним дорослим» – ключовою фігурою підтримки як для дитини, так і для родини, яка сама перебуває в

умовах стресу. Зміцнення зв'язків між учнями через кооперативне навчання та спільне створення «ресурсних планів» формує відчуття приналежності і впевненість дитини в тому, що вона не сама.

5. Формування суб'єктності та успішності [2]. Організація «ситуацій успіху» та делегування дитині відповідальності за мікрозавдання (допомога однокласнику, організація простору в класі) протидіють «навченій безпорадності» й поступово повертають дитині віру у власну спроможність впливати на обставини свого життя.

Педагогічна підтримка розвитку резильєнтності молодших школярів в умовах воєнного стану є системною стратегією, спрямованою не на корекцію наслідків травми, а на створення розвивального середовища, у якому активуються власні адаптивні механізми дитини. В основі цієї підтримки лежить ресурсний підхід, згідно з яким вчитель виступає «стабілізуючим дорослим», що забезпечує дитину зовнішніми опорами (безпека, прийняття, структурованість) для формування внутрішньої стійкості.

Реалізація цього процесу передбачає застосування такого алгоритму педагогічного впливу: 1) побачити – педагогічна чутливість до змін у поведінці дитини як перший крок до раннього реагування на стрес; 2) прийняти – легітимізація емоційного стану учня, що формує безпечний психологічний простір; 3) стабілізувати – інтеграція в освітній процес технік саморегуляції (дихальні практики, заземлення); 4) повернути ресурс – організація навчальної діяльності через «ситуації успіху» та залучення до соціальної взаємодії.

Важливим компонентом цієї роботи є ідеологія «кисневої маски»: оскільки вчитель є головним емоційним якорем для учнів, ефективність педагогічної підтримки нерозривно пов'язана з його власним рівнем резильєнтності та вмінням дбати про власний ресурсний стан. Системне поєднання індивідуальної роботи з дитиною, створення підтримуючого мікроклімату в класі та налагодження партнерства з родинами дозволяє сформувати екосистему, яка забезпечує фундамент для успішного розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зенченко Т. Освітні втрати в українській мові та читанні учнів початкової школи в умовах воєнного стану та дистанційного навчання. *Проблеми освіти*. 2025. № 1(102). С. 175-191. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.12

2. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

4. Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для ранньої початкової школи / голов. ред. О. Елькін. 2-ге вид. Київ : ТОВ «Інжиніринг», 2023. 320 с.
URL: https://scholarblogs.emory.edu/compassionlab/files/2025/01/SEE_Early-Elementary_Curriculum_UKR.pdf
5. Grotberg E. H. A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. The Hague : Bernard van Leer Foundation, 1995. 45 p.
6. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238.
7. Vanistendael S. Growth in the muddle of life. Resilience: building on people's strengths. Geneva : BICE, 1998.

Олена Зикова
Сумська початкова школа № 14 СМР

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ РУХЛИВІ ІГРИ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується посиленою увагою до питань інклюзії, гуманізації освітнього процесу та забезпечення всебічного розвитку кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті особливого значення набуває формування соціальних навичок як основи успішної адаптації дитини до соціального середовища, встановлення ефективної взаємодії з однолітками та дорослими, а також подальшої інтеграції в освітній простір.

Діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами у сфері комунікації, емоційної регуляції, розуміння соціальних норм і правил поведінки. Це ускладнює процес їх соціалізації та потребує застосування спеціально організованих педагогічних впливів, спрямованих на розвиток відповідних умінь і навичок. Аналіз змістового конструкту «соціальні навички» у сучасному науковому дискурсі [1; 3; 7] дозволив розглядати його як сукупність умінь і способів поведінки, що забезпечують ефективну взаємодію особистості з оточуючими, адекватне реагування на соціальні ситуації та дотримання прийнятих у суспільстві норм і правил.

Науковий пошук [3, с. 43] показує, що структура соціальних навичок у дітей дошкільного віку охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. Зокрема, до них відноситься:

– соціальна обізнаність (здатність помічати інших людей, розпізнавати емоційні стани та соціальні сигнали);

– соціальне пізнання (уміння розуміти соціальні ситуації, норми й правила поведінки, прогнозувати наслідки власних дій);

– соціальна комунікація (уміння ініціювати та підтримувати контакт, використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування);

– соціальна мотивація (готовність і бажання брати участь у взаємодії та спільній діяльності);

– аутистичні манери (певні стереотипні або обмежені форми поведінки, які впливають на здатність до соціальної взаємодії).

Водночас формування зазначених компонентів у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами має низку специфічних особливостей, систематизованих нами і поданих у таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Соціальна навичка	**Особливості її формування у дітей з особливими освітніми потребами**
Базові соціальні уміння	Труднощі у встановленні зорового контакту, використанні жестів і міміки; обмежене ініціювання взаємодії
Соціальне пізнання	Обмежене розуміння соціальних ситуацій, правил та очікувань; труднощі у прогнозуванні наслідків дій
Соціальна мотивація	Уникання контактів, низький рівень зацікавленості у взаємодії; нестійка ініціативність
Соціальна комунікація	Обмежене або нетипове використання мовлення; труднощі з підтримкою діалогу та невербальною комунікацією
Аутистичні манери / стереотипна поведінка	Повторювані дії, обмежені інтереси, ритуали; знижена гнучкість у взаємодії
Індивідуальні відмінності	Різний ступінь розвитку залежно від типу порушень (мовлення, когнітивна сфера, емоційна регуляція)

Презентовані у таблиці 1 характеристики зумовлюють необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на формування зазначених навичок у спеціально організованих умовах.

У цьому контексті вважаємо за доцільне використання активних, діяльнісних форм навчання, серед яких особливе місце займають інтерактивні рухливі ігри. Вони створюють природні ситуації соціальної взаємодії, у яких діти мають змогу практикувати комунікативні вміння, вчитися співпрацювати, дотримуватися правил і регулювати власну поведінку, що сприяє ефективному формуванню соціальних навичок.

Інтерактивні рухливі ігри – це сучасний формат ігрової діяльності, що поєднує фізичну активність із застосуванням цифрових технологій або спеціального обладнання. На відміну від традиційних рухливих ігор, таких як наздоганялки чи ігри з м'ячем, інтерактивні рухливі ігри передбачають взаємодію дитини (або дорослого) з віртуальним середовищем, яке реагує на рухи гравця в режимі реального часу.

Використання інтерактивних рухливих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають особливі освітні потреби, створює безпечне та контрольоване середовище для відпрацювання соціальних сценаріїв, які в реальному житті можуть сприйматися дитиною як хаотичні або тривожні. Наукові дослідження свідчать [5; 7], що такі ігри забезпечують поступове формування соціальних навичок через інтеграцію рухової, когнітивної та емоційної діяльності.

Проаналізувавши здобутки науковців – І. Гевко [2], О. Колишкіна [4], М. Миськової [6], С. Потюк [7] та ін. – нами визначено основні напрями, за якими інтерактивні рухливі ігри сприяють формуванню соціальних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Перший напрям – розвиток навичок черговості та очікування. Більшість інтерактивних систем, таких як інтерактивна підлога або Kinect, передбачають виконання дій по черзі. У разі одночасної взаємодії з системою гра не реагує або видає сигнал про помилку, що стимулює дитину очікувати своєї черги та спостерігати за діями інших учасників. Така взаємодія дозволяє дитині формувати важливі соціальні навички, зокрема вміння регулювати власну поведінку, розпізнавати моменти, коли настає її черга, та координувати дії з іншими, що є основою для ефективного ведення діалогу та колективної взаємодії.

Наприклад, у грі на інтерактивній підлозі «Сліди звірят» діти по черзі наступають на певні підсвічені зони, щоб «провести тваринку до домівки». Якщо двоє дітей намагаються виконати дію одночасно, система не реагує, що змушує дитину почекати та спостерігати за партнером. У Kinect-іграх із руховими завданнями (наприклад, «Лови кульки») гравці мають по черзі виконувати рухи руками або ногами, щоб активувати об'єкт на екрані. Це вчить дітей координувати власні дії та контролювати імпульсивні реакції. Інтерактивні музичні ігри, де діти натискають на підсвічені кнопки під час виконання ритмічної композиції, стимулюють чергування та увагу до сигналів системи, одночасно тренуючи слухову та моторну координацію.

Другий напрям – спільна діяльність та командна робота. Ігрові завдання, які передбачають досягнення спільної мети, стимулюють кооперацію між дітьми. У таких завданнях дитина не може досягти

результату самостійно, що формує уявлення про колективну відповідальність і розвиток узгоджених дій у просторі. Водночас спільні дії сприяють формуванню навичок допомоги партнеру та взаємного контролю, а також підвищують рівень соціальної мотивації та емпатії.

Зокрема, на інтерактивній підлозі «Збираємо врожай» діти рухаються по підсвічених ділянках, збираючи «фрукти» або «овочі». Завдання можна виконати тільки спільними зусиллями, оскільки кожен «урожайний елемент» активується тільки при взаємодії двох або більше дітей. Це формує координацію рухів, розвиток уваги до дій партнерів та навички співпраці. У Kinect-грі «Гасимо пожежу» діти одночасно виконують рухи, спрямовані на «гасіння вогню» на великому екрані. Ефективне завершення завдання можливе лише при скоординованих рухах усіх учасників, що стимулює розвиток комунікативних навичок і взаємодопомоги. На інтерактивній стіні «Спільна картина» діти по черзі або одночасно додають елементи до великої цифрової картини. Неможливість завершити композицію самостійно змушує дітей обговорювати власні дії, погоджувати кольори та місце розташування елементів, що сприяє розвитку соціальної обізнаності та навичок планування спільної діяльності.

Третій напрям – емоційна саморегуляція та зворотний зв’язок. Для дітей з особливими освітніми потребами часто виникають труднощі у розпізнаванні емоційних станів інших людей та адекватному реагуванні на соціальні сигнали. Інтерактивні рухливі ігри компенсують ці обмеження, надаючи чіткі зворотні сигнали у вигляді звукових або візуальних підказок, що однозначно інтерпретуються дитиною. Такі системи допомагають знизити рівень тривожності у випадку невдач і формують навички адекватної реакції на помилки, які поступово переносяться на реальні соціальні ситуації.

Наприклад, у грі на інтерактивній підлозі «Рухливі пазли» при правильному розташуванні елементів система відтворює яскраву анімацію та звук, тоді як при помилковому кроці або неправильному з’єднанні елементів видається нейтральний сигнал. Це дозволяє дитині експериментувати без страху помилки та поступово навчатися правильним діям. Під час Kinect-гри «Повітряні м’ячі» при точному влучанні по об’єкту на екрані програма видає веселий аудіо- та візуальний сигнал, тоді як пропуск м’яча позначається спокійним або нейтральним сигналом. Такий зворотний зв’язок стимулює концентрацію, терпіння та корекцію рухів у процесі гри. На інтерактивній стіні «Малюй разом» при синхронному додаванні елементів до цифрової картини система видає позитивні світлові та звукові сигнали, тоді як некоректні дії залишаються без реакції. Це

дозволяє дітям узгоджувати власні дії, співпрацювати у команді та безпечно виправляти помилки.

Четвертий напрям – подолання комунікативних бар'єрів. Інтерактивна гра є «третім об'єктом», навколо якого вибудовується соціальна взаємодія. Для дітей з особливими освітніми потребами безпосереднє спілкування з іншими дітьми чи дорослими може бути складним через обмежене мовлення, труднощі з невербальними сигналами або низьку соціальну мотивацію. Інтерактивна гра стимулює емоційний відгук дитини через яскравий візуальний контент, звукові ефекти або анімацію, що сприяє активізації невербальної комунікації – вигуків, жестів, вказувань – та розвитку спільної уваги.

Приміром, на інтерактивній підлозі «Кольорові сліди» при наступанні на підсвічені зони система відтворює візуальні та звукові ефекти, тоді як неправильні дії залишаються без реакції. Це стимулює обмін невербальними сигналами, допомагає узгоджувати рухи з партнером і розвиває координацію дій у парі чи групі. У Kinect-грі «Віртуальні музиканти» при по черзі виконуванні рухів, що відтворюють звук або музику, система реагує синхронними аудіовізуальними сигналами, тоді як несинхронні дії залишаються без реакції. Це спонукає дітей обговорювати дії партнера, використовувати жести та інші засоби альтернативної комунікації для досягнення гармонійного результату. На інтерактивній стіні «Спільна історія» при правильному виборі та розташуванні об'єктів на екрані система видає позитивні аудіо- та візуальні сигнали, тоді як помилкові дії залишаються без реакції. Це стимулює дітей обговорювати послідовність дій, обмінюватися підказками та узгоджувати спільні рішення, долаючи мовні бар'єри та практикуючи соціальну взаємодію у безпечному та контрольованому середовищі.

П'ятий напрям – розуміння соціальних кордонів та простору. Багато дітей з особливими освітніми потребами мають труднощі з усвідомленням власного тіла та простору інших людей, що може ускладнювати взаємодію у колективі. Використання інтерактивних сенсорних зон, проекцій або спеціально обмежених ігрових просторів сприяє формуванню просторової орієнтації, пропріоцепції та розумінню соціальної дистанції під час взаємодії з іншими учасниками.

Наприклад, на інтерактивній підлозі «Чарівні сліди» при русі парою дитина повинна наступати лише на визначені проекції, тоді як неправильний крок призводить до зникнення «стежки». Це змушує дітей узгоджувати темп руху, триматися поруч із партнером і контролювати власний простір, формуючи навички координації та дотримання соціальної дистанції. У Kinect-грі «Рухливий лабіринт» при проходженні через обмежені зони система реагує лише на рухи в

межах заданих контурів, тоді як вихід за межі сенсорної зони не активує об’єкт. Це навчає дітей усвідомлювати власне тіло у просторі та регулювати положення стосовно інших учасників. На інтерактивній стіні «Перешкоди та кордони» при правильному переміщенні об’єктів у межах проекцій система видає позитивний сигнал, тоді як порушення меж ігрової зони залишаються без реакції. Це формує у дітей розуміння правил взаємодії у групі та важливість дотримання соціальних кордонів.

Отже, інтерактивні рухливі ігри формують у дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами комплексні соціальні навички, поєднуючи розвиток комунікації, емоційної регуляції, просторової орієнтації та кооперативної діяльності в безпечному та мотивуючому середовищі.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні ефективності інтеграції інтерактивних рухливих ігор із засобами альтернативної та додаткової комунікації (символи, картки, піктограми) для підтримки дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко С.П. Інклюзивна освіта як системна інновація соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Від науки – до практики: науково-методичний альманах*. 2019. С. 41-47.
2. Гевко І.В. Використання інтерактивних технологій в освіті. *Педагогічні науки.* 2018. Випуск 139. С. 53-60.
3. Горішна Н. Сутність поняття «соціальні навички» та їх вплив на соціальну компетентність дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2022. Випуск 1(1). С. 40-47. URL: https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.5 (дата звернення: 16.03.2026).
4. Колишкін О. Сучасні підходи до використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ. 2018. Випуск 14. С. 76-83.
5. Лещій Н.В. Застосування рухливих ігор на логопедичних заняттях як засобу корекції мовлення з дітьми старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Випуск 62. Т. 1. С. 67-70.
6. Миськова М.Н. Використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільниками. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Випуск 22. Т. 2. С. 162-165.
7. Потюк С.В. Рухливі ігри як чинник подолання фізичних труднощів дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.*

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2025. № 102. С. 60-64.

8. Ткачук Ю. Концептуальні підходи до визначення поняття «соціальні навички». *Наука. Освіта. Молодь.* 2021. № 1. С. 181-184.

Поліна Кибукевич,
Віта Бутенко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна дошкільна освіта орієнтується на формування активної, допитливої особистості, здатної до дослідницької діяльності, самовираження та комунікації. Водночас значна частина дітей дошкільного віку має труднощі у мовленнєвому розвитку або обмежені можливості вербального спілкування, що ускладнює їхню участь у пізнавальній та експериментальній діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває застосування альтернативної та додаткової комунікації (далі – АДК) як засобу підтримки взаємодії, мислення та пізнавальної активності дітей. АДК компенсує мовленнєві труднощі й виступає засобом організації дослідницько-експериментальної діяльності, сприяючи розвитку ініціативності, формуванню причинно-наслідкових зв’язків та залученню дітей до активного пізнання світу.

У наукових працях [1; 2; 5; 7; 8 та ін.] *альтернативна та додаткова комунікація* розглядається як сукупність стратегій, методів, засобів і технологій, що доповнюють або замінюють усне мовлення з метою забезпечення ефективного спілкування з дітьми, які мають труднощі з вербальною комунікацією.

Згідно з класифікаціями сучасних дослідників (О. Боряк, Ю. Косенко [1], А. Сімко [5], С. Цимбал-Слатвінської [7], М. Чайки, Г. Усатенко, О. Кривоногової [8] та ін.), *АДК поділяється* на:

– безтехнологічні засоби (жести, міміка, пантоміміка, природні символи);

– низькотехнологічні засоби (картки, піктограми, комунікативні книги);

– високотехнологічні засоби (електронні пристрої, мовленнєві генератори, мобільні застосунки).

Вибір засобів АДК залежить від індивідуальних можливостей дитини, рівня її когнітивного розвитку та комунікативних потреб. Для дітей старшого дошкільного віку характерним є використання комбінованих форм АДК, що поєднують візуальні символи, жести та елементи мовлення. Такий підхід сприяє поступовому переходу до більш складних форм комунікації та активізації мовленнєвої діяльності.

Узагальнення наукових підходів у представлених вище працях дослідників, дає змогу виокремити ***принципи застосування АДК в дослідницько-експериментальній діяльності дітей старшого дошкільного віку***.

Принцип права на комунікацію передбачає визнання кожної дитини активним учасником взаємодії, незалежно від рівня її мовленнєвого розвитку, що забезпечує залучення до обговорення, висунення припущень і представлення результатів у процесі дослідницької діяльності.

Принцип функціональності орієнтує на використання АДК для розв'язання реальних комунікативних завдань, пов'язаних із вибором дій, формулюванням запитань і взаємодією під час експериментування.

Принцип багатоканальності визначає можливість одночасного використання різних засобів комунікації, що розширює способи вираження думок і сприяє більш повному введенню дітей у пізнавальний процес.

Принцип доступності та індивідуалізації передбачає добір засобів АДК відповідно до індивідуальних можливостей, рівня мовленнєвого розвитку, пізнавальних здібностей та досвіду дитини.

Принцип доповнення мовлення забезпечує підтримку мовленнєвого розвитку через використання альтернативних засобів, які полегшують розуміння та стимулюють мовленнєву активність.

Принцип раннього впровадження підкреслює доцільність своєчасного використання АДК, що створює основу для розвитку комунікативних і пізнавальних умінь.

Принцип соціальної залученості спрямований на організацію взаємодії дитини з однолітками та дорослими, що має особливе значення у колективних формах дослідницької діяльності.

Принцип контекстуальності передбачає інтеграцію засобів АДК у природні ситуації життєдіяльності, зокрема у процес експериментування, гри та навчання.

Принцип динамічності розвитку відображає змінність системи комунікації відповідно до індивідуального прогресу дитини, ускладнення її діяльності та розширення досвіду.

Принцип природності забезпечує організацію взаємодії у невимушеному середовищі, що сприяє активності дітей та зниженню емоційного напруження.

Принцип ігрового характеру відповідає віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку та стимулює інтерес до комунікації у процесі дослідження.

Принцип підтримки передбачає дозовану допомогу дорослого відповідно до можливостей дитини, що сприяє формуванню самостійності.

Принцип мотивації орієнтує на створення умов для зацікавленості у спілкуванні та активної участі у спільній діяльності.

Принцип систематичності та послідовності забезпечує сталість використання засобів АДК у різних ситуаціях, що сприяє їх закріпленню та перенесенню у нові види діяльності.

Реалізація зазначених принципів у комплексі забезпечує ефективне використання АДК в дослідницько-експериментальній діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Дослідниками (О. Кривоногова, І. Орленко, Д. Паламарчук, М. Чайка [2]) наголошується, що у процесі організації дослідницько-експериментальної діяльності дітей старшого дошкільного віку АДК виконує багатофункціональну роль, забезпечуючи структуризацію діяльності, сприяючи розвитку пізнавальних процесів, формуванню елементарних дослідницьких умінь та підвищенню рівня самостійності дітей старшого дошкільного віку. У таблиці 1 узагальнено ***основні засоби АДК*** та подано їх педагогічний й комунікативно-пізнавальний потенціал.

Таблиця 1

Функції засобів АДК у дослідницько-експериментальній діяльності дітей старшого дошкільного віку

Засоби АДК	**Функція в експериментальній діяльності**	**Педагогічний ефект**	**Комунікативно-пізнавальний результат**
Піктограми	Візуалізація дій, об’єктів і явищ	Полегшення розуміння інструкцій та зменшення когнітивного навантаження	Формування первинних уявлень про структуру експерименту
Картки-дії	Структурування послідовності експериментальних операцій	Розвиток алгоритмічного мислення	Засвоєння логіки «початок – процес – результат»
Схеми та моделі	Узагальнення та систематизація	Розвиток причинно-	Формування елементарних

	результатів досліду	наслідкового мислення	наукових узагальнень
Фото/ зображення	Фіксація етапів і змін об’єктів	Підсилення спостережливості та аналітичного сприйняття	Усвідомлення динаміки природних явищ
Комунікативні поля	Вибір матеріалів, дій і прогнозів	Розвиток самостійності та ініціативності	Формування навичок прийняття рішень
Лабораторний журнал	Рефлексія та фіксація результатів	Закріплення знань і досвіду діяльності	Розвиток умінь узагальнення власних спостережень
Візуальні комунікативні запитання	Стимулювання мисленнєвої активності	Формування пізнавальної мотивації	Розвиток уміння прогнозувати результати
Символічні математичні позначення (+, =)	Моделювання причинно-наслідкових зв’язків	Спрощення складних логічних структур	Формування елементарних уявлень про закономірності
Візуальні стенди (групові результати)	Демонстрація спільних експериментів	Підтримка колективного навчання	Формування досвіду спільного пізнання

Представлена у табл. 1 систематизація засвідчує, що ці засоби утворюють цілісну дидактичну систему, яка забезпечує поетапну підтримку дитини в процесі експериментальної діяльності. Це зумовлює необхідність розгляду особливостей практичного застосування АДК, яке забезпечує візуалізацію структури досліду та дає змогу дитині старшого дошкільного віку оперувати не абстрактними інструкціями, а конкретними образами дій, предметів і результатів. Відповідно, базуючись на методичних джерелах [3; 4; 5; 6 та ін.], доцільно виокремити ***етапи реалізації дослідницько-експериментальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах використання АДК***.

На *етапі планування* експерименту педагог формує чіткий візуальний алгоритм із використанням піктограм, які позначають послідовність операцій. Така система дозволяє дитині усвідомити структуру майбутньої діяльності ще до її початку, що підвищує рівень організованості та зосередженості.

Етап *безпосереднього виконання досліду* супроводжується використанням комунікативних карток із зображенням дій та об’єктів. Дитина послідовно співвідносить власні практичні дії з візуальними символами, що сприяє формуванню навичок самоконтролю та усвідомленого виконання експериментальних операцій. Застосування

таких засобів забезпечує поетапність діяльності та підтримує розуміння логіки перетворень у межах досліду.

Важливим компонентом дослідницько-експериментальної діяльності є етап *прогнозування результатів*. У цьому процесі АДК виконує функцію опори для мислення, дозволяючи дитині висловлювати припущення через вибір символів, піктограм або візуальних моделей. Педагог може пропонувати структуровані комунікативні запитання у вигляді символічних рядів, що стимулює формування елементарних припущень. У випадку розбіжності між прогнозом і фактичним результатом створюються умови для обговорення та уточнення уявлень на основі практичного досвіду.

Формулювання висновків у дітей старшого дошкільного віку є складним етапом, оскільки потребує узагальнення спостережень. Використання АДК у цьому процесі забезпечує візуальне структурування інформації через схеми, моделі та умовні позначення. Поєднання піктограм із простими символами дозволяє відобразити причинно-наслідкові зв’язки у доступній для дитини формі та сприяє переходу від ситуативного сприйняття до елементарного узагальнення.

Фіксація результатів експериментальної діяльності має системний характер і реалізується через використання індивідуальних та групових форм візуального запису. Діти старшого дошкільного віку можуть оформлювати результати у вигляді лабораторних щоденників із піктограмами, наліпками або простими схемами. Окреме значення має створення групових візуальних стендів, які відображають хід і результати проведених дослідів. Такі засоби забезпечують повторне звернення до отриманого досвіду, сприяють закріпленню знань і формуванню елементарних дослідницьких умінь.

Отже, використання АДК в дослідницько-експериментальній діяльності дітей старшого дошкільного віку забезпечує поетапну організацію експерименту, підтримує процес мислення, підвищує ефективність засвоєння пізнавального досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Випуск 35. Т. 1. С. 264–270. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41 (дата звернення: 19.03.2026).

2. Кривоногова О.В., Орленко І.М., Паламарчук Д.О., Чайка М.С. Використання альтернативної і додаткової комунікації в ранньому втручанні в умовах надзвичайної ситуації. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 5. С. 74-81.

DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/12 (дата звернення: 19.03.2026).
3. Ознайомлення дітей з природним довкіллям: навч.-метод. посіб. для студентів пед. вузів / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. Т.М. Дука. Умань: Візаві, 2020. 155 с. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/itstream/123456789/13422/1/1-2%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B7%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
4. Основи природознавства з методикою ознайомлення дошкільників з природою: навчально-методичний посібник / укл. Л.В. Бобро. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 175 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi83/0062898.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
5. Сімко А.В. Альтернативна комунікація: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2024. 144 с.
6. Слободянюк О., Очеретна А. Мультисенсорне середовище: дивлюся – досліджую – дію. *Дошкільне виховання*. 2020. №11. С. 33-36.
7. Цимбал-Слатвінська С. Практичний аспект формування комунікативної стратегії засобами альтернативної та додаткової комунікації. *Наукові інновації та передові технології.* 2023. № 3(17). С. 429-439. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-3(17)-429-439 (дата звернення: 19.03.2026).
8. Чайка М.С., Усатенко Г.В., Кривоногова О.В. Теорія і практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Київ. ФОП Усатенко Г.В., 2021. 80 с.

Олександр Колишкін
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивної моделі навчання, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами. У цьому

контексті особливої ваги набуває фізичне виховання як важливий компонент гармонійного розвитку особистості, що сприяє зміцненню здоров'я, формуванню рухової компетентності, соціалізації та підвищенню якості життя дітей.

Разом із тим, традиційні підходи до організації фізичного виховання в закладах дошкільної та початкової освіти не завжди враховують індивідуальні можливості та потреби дітей з різними порушеннями розвитку, що ускладнює їхню повноцінну участь у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Це зумовлює необхідність пошуку нових ефективних шляхів організації освітнього процесу, зокрема через упровадження інноваційних технологій фізичного виховання, які забезпечують диференціацію, адаптацію та індивідуалізацію рухової діяльності.

У європейських країнах накопичено значний досвід використання інноваційних підходів до фізичного виховання в інклюзивному середовищі, зокрема технологій адаптивного фізичного виховання, універсального дизайну навчання, ігрових, здоров'язбережувальних та цифрових технологій [1; 3]. Їх упровадження сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, створенню безпечного та мотивувального середовища, розвитку фізичних, когнітивних і соціальних навичок дітей. Водночас в Україні питання інтеграції таких технологій у практику роботи закладів освіти залишається недостатньо розробленим і потребує наукового обґрунтування.

Особливої актуальності набуває проблема впровадження інноваційних технологій фізичного виховання в умовах інклюзивного середовища в дошкільній і початковій освіті, де закладаються основи фізичного розвитку, формуються базові рухові вміння та навички, а також відбувається становлення соціальної взаємодії дітей. Недостатній рівень методичного забезпечення, підготовки педагогічних кадрів та матеріально-технічної бази стримує ефективну реалізацію інновацій у цій сфері.

Інклюзивна освіта в сучасних умовах розвитку суспільства постає як пріоритетний напрям освітньої політики, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей незалежно від їхніх психофізичних особливостей [4]. Особливої значущості набуває фізичне виховання як складова освітнього процесу, яка безпосередньо впливає на фізичний розвиток, психоемоційний стан, соціалізацію та формування життєвих компетентностей дітей. У зв'язку з цим актуалізується необхідність упровадження інноваційних технологій фізичного виховання, які здатні забезпечити ефективну організацію рухової діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Теоретичне обґрунтування та практичне впровадження інноваційних технологій фізичного виховання в інклюзивному освітньому середовищі сприяє підвищенню якості освіти, забезпеченню повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та наближенню національної освітньої системи до європейських стандартів.

Під інноваційними технологіями фізичного виховання в інклюзивному середовищі доцільно розуміти сукупність сучасних педагогічних підходів, методів, засобів і організаційних форм, спрямованих на створення оптимальних умов для фізичного розвитку дітей з різними освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних можливостей [2]. Такі технології передбачають гнучкість, варіативність, адаптивність і орієнтацію на особистісно-орієнтований підхід.

Однією з провідних інноваційних технологій є технологія адаптивного фізичного виховання, яка передбачає модифікацію змісту, методів і форм фізичної діяльності відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Її реалізація здійснюється шляхом індивідуалізації навантаження, використання спеціальних вправ, допоміжного обладнання, а також урахування медичних показників і психофізичного стану дитини. Важливою умовою ефективності цієї технології є співпраця вчителя фізичної культури, асистента вчителя, реабілітолога та батьків [5].

Не менш важливою є технологія універсального дизайну навчання, яка спрямована на створення освітнього середовища, доступного для всіх дітей без необхідності подальшої адаптації. У фізичному вихованні це проявляється у варіативності завдань, використанні різних способів виконання вправ, застосуванні наочності, аудіо- та відеоматеріалів, а також забезпеченні можливості вибору діяльності відповідно до інтересів і можливостей дитини. Такий підхід сприяє залученню до активної рухової діяльності максимальної кількості дітей та підвищує їхню мотивацію.

Суттєвий потенціал мають ігрові технології, які є природною формою діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Використання рухливих ігор, сюжетно-рольових ігор, естафет, інтерактивних вправ дозволяє не лише підвищити інтерес до занять фізичною культурою, але й забезпечити розвиток координації рухів, витривалості, швидкості реакції, а також комунікативних і соціальних навичок. Особливо ефективними є ігри з елементами співпраці, які сприяють формуванню толерантності та взаєморозуміння між дітьми.

У контексті інклюзивного фізичного виховання важливе місце посідають здоров’язбережувальні технології, спрямовані на зміцнення фізичного та психічного здоров’я дітей. До них належать дихальні

вправи, релаксаційні техніки, елементи йоги, кінезіологічні вправи, що сприяють гармонізації психофізичного стану, зниженню рівня тривожності та підвищенню працездатності. Застосування таких технологій є особливо актуальним для дітей із затримкою психічного розвитку, порушеннями поведінки та емоційно-вольової сфери [3].

Інноваційного значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій у фізичному вихованні. Застосування мультимедійних засобів, відеоуроків, інтерактивних платформ, фітнес-додатків дозволяє урізноманітнити освітній процес, зробити його більш доступним і цікавим для дітей. Наприклад, використання відеодемонстрацій вправ сприяє кращому розумінню техніки їх виконання, а інтерактивні ігри – підвищенню мотивації до рухової активності. Крім того, цифрові технології можуть бути ефективним інструментом моніторингу фізичного розвитку дітей.

Особливої уваги заслуговує технологія сенсомоторного розвитку, яка передбачає інтеграцію рухової та сенсорної діяльності. Вона базується на виконанні вправ, спрямованих на розвиток рівноваги, координації, просторової орієнтації, тактильного сприймання. Використання сенсорних доріжок, балансувальних платформ, м’ячів різного розміру та фактури сприяє активізації пізнавальних процесів і розвитку дрібної та великої моторики. Така технологія є особливо ефективною у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку [2].

У практиці європейських країн широко застосовуються інклюзивні спортивні програми, які передбачають залучення дітей з різними можливостями до спільної фізичної активності. Це можуть бути адаптовані види спорту, командні ігри, участь у спортивних заходах, що сприяє розвитку соціальної взаємодії, формуванню позитивного ставлення до фізичної культури та підвищенню самооцінки дітей [1]. Важливим є те, що такі програми орієнтовані не на досягнення високих спортивних результатів, а на участь і задоволення від рухової діяльності.

Організація фізичного виховання в інклюзивному середовищі вимагає дотримання певних педагогічних умов. По-перше, це створення безпечного та доступного фізкультурного простору, оснащеного необхідним обладнанням. По-друге, забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її можливостей і потреб. По-третє, підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії, що передбачає формування відповідних професійних компетентностей. По-четверте, налагодження ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Важливим аспектом є також оцінювання результатів фізичного виховання в інклюзивному середовищі. Воно має бути формувальним, орієнтованим на індивідуальний прогрес дитини, а не на порівняння з нормативними показниками. Це дозволяє враховувати навіть незначні досягнення та стимулює подальший розвиток рухових навичок.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій фізичного виховання в інклюзивному освітньому середовищі є важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхньої успішної соціалізації. Використання адаптивних, ігрових, здоров'язбережувальних, цифрових і сенсомоторних технологій сприяє створенню доступного, безпечного та мотивувального середовища, що відповідає сучасним вимогам освіти та європейським стандартам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с
2. Бобренко І. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 131 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Алла Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні тенденції розвитку системи освіти передбачають орієнтацію на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до ефективної соціальної взаємодії, самореалізації та збереження власного здоров'я. Водночас в умовах зростання рівня гіподинамії,

підвищення психоемоційного навантаження та зниження соціальної активності дітей молодшого шкільного віку особливої актуальності набуває проблема забезпечення їх повноцінного фізичного та соціального розвитку. Закон України «Про освіту» (2017) визначає, що одним із ключових завдань освіти є всебічний розвиток особистості, формування її компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та збереження здоров'я. Реалізація Державного стандарту початкової освіти (2018) передбачає посилену увагу до здоров'язбережувальної компетентності та соціальних навичок учнів. Водночас концепція Нової української школи (2016) акцентує на створенні середовища, що сприяє фізичному розвитку, культурі здорового способу життя та соціальній активності. За таких умов рухова діяльність постає не лише засобом фізичного вдосконалення, а й інструментом зміцнення соціального здоров'я: здатності до співпраці, комунікації та дотримання суспільних норм..

Практика освітнього процесу свідчить, що організація рухової активності, зокрема в межах фізкультурної освітньої галузі, створює сприятливі умови для розвитку міжособистісної взаємодії, формування навичок командної роботи, відповідальності та взаємоповаги. Водночас недостатній рівень методичного забезпечення використання рухової активності як засобу формування саме соціального здоров'я зумовлює необхідність наукового осмислення та обґрунтування відповідних педагогічних підходів.

Проблема формування соціального здоров'я особистості є предметом наукових досліджень вітчизняних учених, які розглядають її як важливу складову гармонійного розвитку та соціалізації. Різні аспекти формування соціального здоров'я загалом і учнів початкової школи зокрема висвітлено у працях В. Бабич, Ю. Бойчука, Л. Горяної, О. Дубового, С. Кириленка, О. Краткої, В. Пристинського та інших. У зазначених дослідженнях обґрунтовано сутність соціального здоров'я, його структуру та чинники формування, однак питання використання рухової активності як засобу його формування у молодших школярів потребує подальшого наукового опрацювання.

У сучасних умовах, зокрема в контексті воєнного стану в Україні, особливої актуальності набуває проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку як однієї з найбільш уразливих соціальних груп. Висока чутливість дітей до впливу стресових факторів і емоційного стану оточення зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів підтримки їх фізичного, психічного та соціального благополуччя. У цьому контексті важливого значення набуває розкриття сутності та змісту соціального

здоров’я молодших школярів як одного з ключових напрямів дослідження.

Узагальнення наукових підходів дає підстави розглядати «соціальне здоров’я» як здатність дитини до ефективної взаємодії з однолітками й дорослими в різних життєвих ситуаціях, що проявляється у сформованості комунікативних умінь, соціальної адаптації та орієнтації на суспільно корисну діяльність. У цьому контексті рухова активність постає важливим засобом не лише фізичного вдосконалення, а й формування соціального здоров’я молодших школярів [4].

Рухова активність розглядається як багатокомпонентне явище, що охоплює різні форми організації фізичної діяльності в освітньому середовищі, зокрема фізичні вправи на уроках фізичної культури, рухливі ігри під час перерв, ранкову гімнастику, самостійні заняття, а також позакласні та позашкільні спортивно-масові заходи [2]. Регулярна рухова діяльність сприяє зниженню рівня психоемоційного напруження, розвитку адаптаційних можливостей організму та формуванню навичок соціальної взаємодії. Позитивний вплив рухової активності на стан дітей зумовлений як фізіологічними, так і нейропсихологічними механізмами, що активізуються під час виконання фізичних вправ. Узагальнюючи, рухова активність виступає важливим засобом фізичного виховання, спрямованим не лише на зміцнення здоров’я, а й на розвиток особистісних і соціально значущих якостей дитини.

Особливого значення у формуванні соціального здоров’я молодших школярів набувають ті форми рухової активності, що передбачають безпосередню взаємодію учнів, зокрема рухливі ігри, командні вправи та змагання. У процесі такої діяльності діти набувають досвіду співпраці, вчаться дотримуватися правил, розподіляти ролі, нести відповідальність за спільний результат, що сприяє розвитку комунікативних умінь і соціальної адаптації. Водночас результати сучасних досліджень (Jiayu Li, Kliziene I.) підтверджують позитивний вплив рухової активності на психоемоційний стан дітей: регулярні фізичні вправи сприяють зниженню рівня тривожності, стресу та депресивних проявів у дітей віком 5–12 років, а довготривалі програми рухової активності забезпечують зниження особистісної та соціальної тривожності молодших школярів [1]. Крім того, використання дихальних вправ у поєднанні з ігровими методами сприяє підвищенню концентрації уваги та емоційної стабільності дітей. Поряд із цим, інтегрований підхід до фізичного виховання сприяє зміцненню почуття приналежності до колективу та мінімізує ризики соціальної ізоляції серед учнів початкових класів. Систематична

участь у командних активностях також корелює з вищим рівнем емпатії та готовністю до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів у шкільному середовищі [4].

З огляду на зазначене, доцільним є узагальнення видів рухової активності, що мають найбільший потенціал у формуванні соціального здоров'я молодших школярів (табл. 1). У таблиці подано структуровану характеристику таких видів діяльності з урахуванням їх соціально-розвивального потенціалу.

Таблиця 1

Види рухової активності, які сприяють формуванню соціального здоров'я молодших школярів

Вид рухової активності	Характеристика діяльності	Соціально-розвивальний потенціал
Рухливі ігри	Ігрова діяльність із правилами, що передбачає взаємодію учасників	Формування навичок комунікації, дотримання правил, взаємодії
Командні ігри та естафети	Спільне виконання завдань у групах	Розвиток співпраці, відповідальності, вміння працювати в команді
Фізкультурні хвилинки	Короткочасні рухові вправи в освітньому процесі	Підтримка емоційного стану, формування дисципліни та організованості
Ранкова гімнастика	Систематичне виконання комплексу вправ	Формування звички до колективної діяльності, саморегуляції
Спортивні змагання	Організована діяльність із елементами суперництва	Розвиток соціальної відповідальності, чесності, толерантності
Позакласні спортивні заходи	Масові заходи (дні здоров'я, спортивні свята)	Розширення соціального досвіду, інтеграція в колектив
Самостійна рухова діяльність	Індивідуальні або групові ініціативні заняття	Формування самостійності, відповідальності та соціальної активності

У результаті дослідження визначено, що різноманітні види рухової активності, зокрема рухливі ігри, командні вправи та естафети – мають комплексний вплив на формування соціального здоров'я молодших школярів. Ці види діяльності не лише сприяють фізичному гарту, а й забезпечують розвиток критично важливих психоемоційних і соціальних умінь: саморегуляції, комунікації, відповідальності та здатності до співпраці.

Завдяки системному використанню різних форм рухової активності відбувається ефективна соціальна адаптація учнів до умов

освітнього середовища, покращується їхній емоційний контроль та навички підтримки міжособистісної взаємодії. Відтак, інтеграція зазначених вправ у освітній процес постає ключовим чинником зміцнення стресостійкості та розвитку соціально значущих якостей особистості.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що рухова активність виступає дієвим педагогічним засобом формування соціального здоров'я. Її результативність визначається системністю, різноманітністю форм та методично обґрунтованою організацією, що забезпечує повноцінне включення дитини у процес соціальної взаємодії.

Водночас перспективним напрямом подальших наукових пошуків залишається поглиблене вивчення структури соціального здоров'я молодших школярів, а також розроблення конкретних методичних підходів до цілеспрямованого використання рухової активності в сучасних освітніх реаліях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Г. Л., Ващенко О. М. Теоретичний аспект проблеми формування соціального здоров'я молодших школярів. *Особистість у просторі виховних інновацій* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ : НАІР, 2022. С. 45-48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24480/
2. Сергієнко В. П. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем рухової активності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Київ, 2018. Вип. 5 (99). С. 150-155.
3. Ціпов'яз А. Т. Рухова активність школярів старшого віку. *Адаптаційні психофізіологічні проблеми фізичної культури і спорту*: зб. наук. праць за мат. міжн. наук.-практ. конф. Національний університет фізичного виховання і спорту України. Київ, 2023. С. 129-135.
4. Шиян Б. М. Теорія і методика наукових педагогічних дослідження у фізичному вихованні та спорті: Навчальна книга. Богдан, 2008. 276с.

Валерія Кузьміна
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО БЕЗПЕЧНОГО ТА ПІДТРИМУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Трансформація освітньої системи України в умовах євроінтеграції та воєнного стану актуалізує проблему забезпечення емоційно безпечного та підтримувального освітнього середовища у початковій школі. Концепція Нової української школи (далі – НУШ) задекларувала пріоритет психологічного благополуччя учня, розвитку його особистості та ключових компетентностей, що зумовлює необхідність системного підходу до організації безпечного освітнього простору [7].

Емоційно безпечне освітнє середовище трактується як сукупність психолого-педагогічних умов, що гарантують психологічне благополуччя учнів, формують позитивне ставлення до навчання та унеможливлюють прояви страху, насильства, дискримінації і булінгу. Обов'язковими складовими такого середовища є атмосфера довіри та взаємоповаги, а також можливість вільного вираження думок і переживань без ризику бути відторгненими [3]. О. Кулик наголошує, що безпечне освітнє середовище охоплює фізичний, інформаційний, психологічний та соціальний аспекти безпеки, які в сукупності забезпечують збереження психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу [3].

Провідна роль у формуванні емоційно безпечного середовища належить учителю початкових класів. Він організовує освітній простір, задає психологічний клімат у класі та є взірцем толерантної взаємодії. Педагог має володіти навичками емоційної підтримки, конструктивної комунікації та розв'язання конфліктів, а також бути здатним розпізнавати емоційний стан учнів і відповідно реагувати на нього [5]. Педагогіка партнерства, що передбачає співпрацю вчителя, учнів і батьків на засадах довіри та взаємоповаги, є важливою умовою реалізації підтримувального середовища.

Ключовим інструментом забезпечення емоційно безпечного середовища є соціально-емоційне навчання (далі – СЕН). О. Матвієнко та М. Химич визначають СЕН як засіб розвитку емоційного інтелекту учнів – здатності розпізнавати, розуміти і регулювати власні емоції та виявляти емпатію до інших [6]. Впровадження СЕН сприяє формуванню чотирьох груп компетентностей: управління емоціями; емпатії та соціальної взаємодії; критичного мислення й прийняття

рішень; відповідального ставлення до особистих і суспільних завдань [6]. Практика СЕН знижує рівень агресії та мінімізує прояви булінгу [1; 6]. О. Елькін підкреслює, що СЕН є затребуваною практикою формування м'яких навичок учнів, адаптованою до сучасних викликів українського суспільства [2].

У практиці початкової школи ефективними засобами створення підтримувального середовища є: ранкові зустрічі, під час яких учні діляться своїм настроєм і думками (сприяє формуванню довіри у класному колективі); спільне вироблення правил класу (формує відповідальність за власну поведінку та усвідомлення норм взаємоповаги). До основних методів СЕН відносять проєктно-орієнтоване навчання (формує навички кооперації та лідерства), інтерактивні методи (рольові ігри, симуляції, обговорення, що розвивають комунікативні навички та емоційну саморегуляцію), програми антибулінгу і медіації, а також діалогічне навчання як засіб розвитку критичного мислення [6].

Окремої уваги потребує проблема булінгу як деструктивного чинника, що руйнує емоційну безпеку освітнього середовища. О. Кулик наголошує, що профілактика булінгу передбачає розвиток демократичної культури, захист прав дитини та формування у школярів навичок мирного розв'язання конфліктів [3]. Важливим компонентом є розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів – їхньої здатності зміцнювати фізичне, психічне, емоційне й соціальне здоров'я, – що потребує системної та скоординованої роботи педагогів, психологів, адміністрації школи та батьків [3].

Досвід упровадження СЕН у зарубіжних країнах засвідчує ефективність комплексного підходу до забезпечення емоційного благополуччя учнів, де програми СЕН є невід'ємною складовою освітнього процесу. Значна увага приділяється підготовці педагогів, розвитку їхньої емоційної компетентності та створенню сприятливого шкільного клімату [5]. В умовах воєнного стану в Україні ця проблема набуває особливої гостроти: дослідження свідчать про погіршення психоемоційного стану учнів, зростання кількості тривожних і напружених дітей та зменшення частки тих, хто відчуває себе в безпеці [3]. Реагуючи на ці виклики, українські школи впроваджують травма-інформований підхід і програми СЕН, адаптовані до умов хронічного стресу [4; 6].

В українському освітньому просторі намітилась тенденція до посилення уваги до емоційного виміру навчання. Впровадження принципів НУШ, розвиток інклюзивної освіти та орієнтація на потреби дитини формують гуманістичний підхід до організації освітнього процесу. О. Матвієнко та Т. Олефіренко встановили, що емоційне

благополуччя учнів і педагогів в умовах військової агресії потребує системної підтримки та створення безпечного простору для вираження емоцій [5]. Водночас існує потреба у подальшому вдосконаленні підготовки педагогів до впровадження СЕН та в розробці системних програм підтримки емоційного здоров'я учнів початкової школи [2; 4].

Отже, забезпечення емоційно безпечного та підтримувального освітнього середовища у початковій школі є невід'ємною умовою гармонійного всебічного розвитку особистості молодшого школяра та реалізації цілей НУШ. Ефективна реалізація цього завдання потребує інтеграції принципів педагогіки партнерства, системного впровадження програм СЕН, профілактики булінгу та підвищення емоційної компетентності педагогів. Комплексний підхід, що передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – учителів, учнів, батьків і адміністрації закладу освіти, – уможливлює створення середовища, в якому кожна дитина відчуває себе захищеною, прийнятою та здатною реалізувати власний потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 2, № 27. С. 186–192. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203552

2. Елькін О.Б. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань, 2023. № 1(10). С. 42–56. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(10).2023.281654

3. Кулик О. Безпечне освітнє середовище початкової освіти: нові виміри безпеки. *Вісник Хмельницького обласного інституту ПО*. 2023. С. 70–89. URL: https://znayshov.com/FR/21645/Visnik_2_2023-70-89

4. Лесик А., Попова О., Коваль К. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6(40). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-245-253

5. Матвієнко О.В., Олефіренко Т. Емоційне благополуччя дітей та педагогів: проблеми та практика підтримки в умовах військової агресії. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 3(2). С. 71–79. DOI: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.3(2).2022.08

6. Матвієнко О.В., Химич М.А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7(2). Т. 1. С. 75–84. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08

7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Наталія Матвеєва
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКОЛАХ БЛИЖНЬОГО ЗАРУБІЖЖЯ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

Інклюзивна освіта посідає особливе місце в загальному розвитку європейських держав, створенні демократичного суспільства й реалізації стратегії освітньої політики. Реалізація інклюзивної освіти здійснюється на основі нормативно-правового підґрунтя з урахуванням найбільш актуальних проблем у галузі освіти, культури, соціального розвитку європейських держав. З одного боку на це вказує потреба вирішення питань різного роду й складності щодо підвищення як якості життя громадян, а з іншого – систематичне зростання чисельності осіб з різними нозологіями У контексті означеного заслуговує на увагу досвід Польщі, де інклюзивна освіта реалізується на засадах принципу наступності дошкільної та початкової інклюзивної освіти, систематичності освітньої інтеграції, доступності й гуманності.

Gazeta Wyborcza констатує, що станом на початок 2024-2025 навчального року у Польщі значно зросла кількість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а зокрема: інтелектуальними, розладами спектру аутизму, опорно-рухового апарату та множинними порушеннями. Згідно статистичних даних районних адміністрацій у 2024/2025 н. р. лише державні дошкільні заклади Варшави відвідувало не менше, ніж 2800 дітей з особливими освітніми потребами, що у порівнянні з показниками десятилітньої давності становило 1265 осіб. Поряд із тим 2080 дітей з особливими освітніми потребами (у тому числі 1380 осіб з розладами спектра аутизму та синдромом Аспергера) відвідували приватні дошкільні установи. Порівняно з чисельністю станом на 2016/2017 н. р. (647 осіб) їх загальна чисельність зросла майже утричі [1]. Саме тому на сьогодні виникла гостра потреба у розширенні мережі спеціальних закладів освіти та збільшенні кількості інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, яких не вистачає у країні (станом на кінець

2025 року у столиці функціонувало 160 інклюзивних класів у закладах дошкільної освіти).

Варто зауважити, що інклюзивна освіта в Польщі мала на меті створення демократичного устрою, за якого кожен може реалізувати права й свободи, бути рівним й цінним у соціумі. Однак досвід показує, що у створенні рівноправного суспільства шляхом інклюзивної освіти чільне місце посідають ресурси, які сприяють вирішенню актуальних завдань освітньої інтеграції. Основними з-поміж них є: належне матеріальне становище закладів освіти та фінансування їх з боку держави, кадрове забезпечення висококваліфікованими фахівцями й допоміжним персоналом, технічна адаптація освітнього середовища (використання необхідних пристроїв, обладнання, техніки).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dzieci z autyzmem przybywa w błyskawicznym tempie. W przedszkolach nie ma dla nich miejsca. *Gazeta Wyborcza* URL: https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,31807527,wielkie-wyzwanie-dla-przedszkoli-dzieci-z-orzeczeniami-m-in.html#S.TD_warszawa-K.C-B.2-L.1.zw

2. Роксоляна Олійник. Інклюзивна освіта в Польщі: теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 39. Т. 2. С. 265-273. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_2/45.pdf

Лариса Мафтин,
Оксана Андрюк
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З УЧНЯМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ПОРУШЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ

В умовах модернізації освіти посилюється увага до проблеми конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу, забезпечення ефективної співпраці між учителем та учнями початкової школи, зокрема й тими, які виявляють схильність до порушень дисципліни. Молодший шкільний вік характеризується активним становленням дисциплінованої поведінки, що зумовлює наявність таких поведінкових особливостей, як імпульсивність, емоційна реактивність, недостатній рівень навичок саморегуляції; «неналежна поведінка дітей може проявлятися через впертість, гнів, самостійне навіювання, брехливість, страх та ін.» [5, с.427]. Такі прояви ускладнюють освітній процес і

негативно впливають як на академічні результати, так і на психологічний мікроклімат класу.

Питання побудови конструктивних відносин в освітньому процесі, виховання дисциплінованості учнів перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників. Зокрема, теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання та гуманістичної педагогіки розкрито у працях І. Беха, Н. Бібік, О. Бутенко, Т. Грищенко, О. Завгородньої, І. Зязюна, О. Савченко та ін. Вчені підкреслюють важливість поваги до особистості вихованця, формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнем, що сприяє розвитку його активності, свідомості, відповідальності.

Психолого-педагогічні аспекти поведінкових труднощів молодших школярів та їх корекції висвітлено в роботах О. Голуб, В. Зливкова, Н. Квітковської, Н. Колендзян, С. Коробко, М. Проц, Т. Федорченко й ін. Автори наголошують на значенні соціального середовища, емоційного клімату та характеру педагогічних впливів у формуванні поведінки дитини.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ефективність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують гармонізацію освітнього середовища та сприяють формуванню позитивної поведінки учнів. Тож *метою* дослідження є обгрунтування педагогічних умов конструктивної взаємодії вчителя сучасної початкової школи з учнями, схильними до порушення дисципліни.

Проблема педагогіки партнерства, творчої співпраці, конструктивної взаємодії набуває значної ваги в контексті гуманізації освіти та реалізації компетентнісного підходу. Вона передбачає встановлення партнерських відносин між учасниками освітнього процесу, плекання довіри, підтримки, взаємоповаги та сприяння особистісному розвитку кожного учня.

Порушення дисципліни в молодшому шкільному віці у науковій літературі розглядається як результат впливу комплексу психолого-педагогічних чинників. Серед них вагоме місце посідають вікові особливості розвитку, рівень сформованості самоконтролю, емоційний стан, специфіка сімейного виховання, стосунки з однолітками, взаємодія з учителем, психологічний мікроклімат у школі тощо. Багатофакторний характер означеної проблеми зумовлює необхідність визначення педагогічних умов конструктивної взаємодії вчителя початкової школи з учнями.

У Державному стандарті початкової освіти наголошується на тому, що реалізації мети початкової освіти грунтується на ціннісних орієнтирах безпечного освітнього простору вільного «від насильства і

цькування, де надається необхідна підтримка і допомога» [2]. Для учнів, схильних до порушення дисципліни, психологічна безпека є критичною умовою, адже у середовищі, де панує страх, агресія, цькування, діти більше схильні до імпульсивних реакцій та конфліктної поведінки. Створення атмосфери довіри, захищеності, «характер особистісного ставлення вихователя до своїх вихованців» [1, с. 254], підтримка індивідуальних проявів дитини, повага до її думок сприяє формуванню навичок самоконтролю, саморегуляції, усвідомленню етичної поведінки, подоланню труднощів у комунікації.

Важливою педагогічною умовою є реалізація індивідуального підходу до учнів, адже поведінкові труднощі можуть бути зумовлені різними причинами. Тому врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, їхніх потреб, інтересів, рівня розвитку є необхідною складовою педагогічної діяльності. Індивідуалізація освітнього процесу допомагає підвищити ефективність педагогічної взаємодії, створює умови для успішної адаптації учнів до шкільного середовища та його вимог.

Істотне значення має також чітка структуризація освітнього процесу. Визначення зрозумілих правил поведінки у школі та поза нею, послідовність педагогічних вимог, впорядкованість навчання, дотримання режиму дня, залучення до обговорення етичних норм, визначення дисциплінарних приписів, делегування обов’язків полегшує усвідомлення дитиною значущості цих правил, необхідність їх виконання та відповідальність за наслідки. Погодимося із думкою О. Завгородньої про те, що «Педагогічний вплив має бути спрямований на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки), орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, психічне благополуччя, надання їй можливості самостійно і усвідомлено робити вибір, стаючи суб’єктом власного життя тощо)» [3, с. 187].

Однією з умов підвищення ефективності педагогічної взаємодії є використання вчителем активних та інтерактивних методів навчання, що активізує пізнавальну діяльність учнів, підвищує їх зацікавленість, стимулює творчість. Використання цих методів дозволяє спрямувати активність дітей у належне русло та зменшити прояви небажаної поведінки.

Важливою складовою педагогічної взаємодії та профілактики порушень дисципліни є розвиток в молодших школярів навичок саморегуляції та соціально-емоційної компетентності. Формування здатності контролювати власні емоції, усвідомлювати наслідки своїх дій та приймати відповідальні рішення допомагає становленню нормативної поведінки, подоланню поведінкових труднощів. Доцільно

використовувати різноманітні педагогічні технології, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії та комунікативних умінь.

Однією із складових професійної компетентності сучасного вчителя початкової школи та педагогічних умов налагодження конструктивної взаємодії з учнями, які мають труднощі у дотриманні дисципліни є педагогічна оперативність. Це поняття «означає сукупність вербальних і невербальних компонентів, що забезпечують контакт педагога з учнями, його готовність щиро і відкрито спілкуватися з ними в процесі навчально-виховної діяльності» [4, с.131]. Педагогічна оперативність передбачає здатність учителя своєчасно реагувати на поведінкові прояви учнів, використовуючи педагогічно доцільні форми спілкування, що сприяють встановленню довірчих відносин, емоційного зв'язку, дружньому контакту та відкритості. Особлива роль при цьому відводиться як вербальним (пояснення, заохочення, позитивні мовленнєві конструкції, ненасильницький фразовий контекст), так і невербальним (інтонація, міміка, жести, тон, стиль комунікації) засобам педагогічної комунікації, які допомагають учителю контролювати поведінку, продуктивно її регулювати та запобігати порушенням. Здатність педагога до відкритого та щирого спілкування створює позитивний психологічний мікроклімат, атмосферу підтримки, довіри, що є важливою передумовою конструктивної взаємодії між учителем та учнем.

Ефективність педагогічного впливу значною мірою залежить і від узгодженості дій школи та родини, педагогічного партнерства з батьками. Важливо налагодити продуктивний діалог, спрямований на спільний пошук шляхів підтримки дитини. Співпраця з батьками передбачає обмін інформацією про особливості поведінки учня, його успіхи та труднощі; проведення індивідуальних консультацій; спільний пошук подолання поведінкових проблем. Залучення сім'ї до освітнього процесу сприяє узгодженості педагогічних підходів, створенню єдиного виховного простору.

Таким чином, проблема конструктивної взаємодії вчителя сучасної початкової школи з учнями, схильними до порушення дисципліни, має комплексний характер і потребує належної організації освітнього процесу. До основних педагогічних умов такої взаємодії належать: створення безпечного освітнього середовища; індивідуалізація педагогічної взаємодії; чітка організація навчальної діяльності; використання інтерактивних методів навчання; розвиток навичок саморегуляції та соціально-емоційної компетентності учнів; педагогічна оперативність; партнерська співпраця з батьками. Системна реалізація зазначених умов забезпечує формування

позитивної поведінки молодших школярів, сприяє підвищенню ефективності педагогічної взаємодії та створює сприятливе освітнє середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості у практичних побудовах. *Особистість на шляху до духовних цінностей* : монографія. Київ-Чернівці : «Букрек», 2018. С. 236-287.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. Електронний ресурс. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 13. 03.2026).
3. Завгородня О. В. Вчитель як суб'єкт психологічного впливу: інтегративно-екзистенційний підхід. *Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід:* монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська та ін; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. К.: 2019. С. 181-252.
4. Зливков В.Л. Лукомська С.О. Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід [навчальний посібник]. К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2018. 277 с.
5. Проц М. О., Городечна Ю. І. Особливості виправлення та формування культури поведінки учнів початкових класів. 2020. *Молодий вчений*. № 10 (86). С. 425-428.

Марія Оліяр
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Послідовне вирішення завдань формування особистості дитини передбачає як одну з обов'язкових умов неперервність освітнього процесу, починаючи з раннього віку. Особливого значення це набуває на перехідних етапах, зокрема при переході дитини з одного соціального становища – випускника дитячого садка – до іншого – учня першого року шкільного навчання. Неперервність виховання може бути забезпечена оптимальною організацією наступності між дитячим садком і школою, що є однією з умов цілісного процесу формування особистості дитини.

Наступність є одним із принципів освіти, який передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення

етапів освіти, які межують один з одним (дошкілля – початкова школа – основна школа). Наступність – процес послідовної зміни педагогічних явищ у динаміці навчання й виховання, при якому розвиток нової педагогічної системи враховує особливості попередньої, акумулює в собі її прогресивні елементи. Однак учені зазначають, що програми школи на сьогодні не узгоджені з програмами дошкільних закладів [3, с. 61].

Реалізація принципу наступності полягає у створенні медико-біологічних та психолого-педагогічних умов у роботі дошкільних установ та шкіл для забезпечення взаємозв'язку між різними етапами розвитку, оволодіння дітьми, в тому числі з особливими освітніми потребами, знаннями, вміннями, нормами та правилами поведінки в суспільстві при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку. Наступність у змісті педагогічного процесу здійснюється шляхом встановлення перспективних зв'язків при доборі змісту (інтеграція предметних галузей знань) дошкільної та початкової шкільної освіти для того, щоб забезпечити подальший всебічний загальний розвиток шести-семирічних дітей з урахуванням специфіки шкільного життя та особливостей процесу формування навчальної діяльності.

Для забезпечення взаємодії педагогів у вихованні дітей з особливими освітніми потребами в системі дошкільної та початкової освіти необхідне вироблення загальних підходів при підготовці педагогічних кадрів для дошкільної та початкової освіти [2, с. 9]. Це насамперед узгодженість на рівні стандартів та програм освіти, які визначають принципи зв'язку концептуально визначених стратегічних цілей та способів (механізмів) їх реалізації в сучасній ситуації розвитку освітньої системи. Програми дошкільної та шкільної освіти проєктують процес розвитку освітньої системи на трьох рівнях: концептуальному (проєктуються ідеї, принципи, провідні поняття, цінності); проєктно-управлінському (проєктуються цілі, умови, засоби, технології); практичному (проєктуються інструментарій, технології, методи, форми, засоби тощо).

Наступним етапом є проєктування спільної програми діяльності педагогів дошкільних закладів освіти та початкової школи. При цьому початковий етап проєктування програми виховання дітей з особливими освітніми потребами включає освоєння і накопичення інновацій з їх подальшим аналізом та узагальненням; другий етап спрямованиий на вирішення часткових проблем, під час якого підвищується рівень освіти педагогів, культура проведення наукового експерименту; третій етап – класичний науковий: від здійснення широкої діагностики, метою якої є вивчення сильних та слабких сторін діяльності ЗДО і школи, до

розроблення конкретних проєктів та програм співпраці між закладами освіти [1].

Вирішення більшості проблем має бути узгоджене із зальнодержавними цільовими програмами. Основне призначення цільових програм пов'язане з розробленням конкретних перспективних напрямів чи подолання певних проблем розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При виборі цільових програм необхідно орієнтуватися на два критерії: 1) реалізація цільової програми не повинна призвести до погіршення загальносистемних показників розвитку дітей; 2) реалізація програми має забезпечувати просування у напрямі до обраних пріоритетів розвитку. При цьому потрібно враховувати найважливіші проблеми, які виникають у дітей на етапі переходу з садка в школу.

Вирішення цих проблем дає можливість визначити спрямованість роботи ЗДО та початкової школи щодо підготовки дітей до навчання у школі; з'ясувати критерії визначення ефективності цієї діяльності. Мета може бути досягнута різними шляхами. Вибір шляху залежить від особливостей конкретної дитини, а сама програма її розвитку, позначаючи індивідуальний маршрут просування в освіті, орієнтує педагогів на пошук найбільш сприятливих умов, що сприяють досягненню дитиною рівня відповідності вимогам освітнього стандарту, розроблення та реалізації необхідних видів педагогічної допомоги. Добре відомо, що основна мета ЗДО полягає у створенні умов для становлення базової культури особистості, а освітня програма є своєрідною моделлю шляху досягнення рівня відповідності вимогам освітнього стандарту.

Необхідною умовою розвитку дитини з особливими освітніми потребами та її адаптації в суспільстві є максимальне використання індивідуальних особливостей особистості, надання всім дітям рівних можливостей. Необхідно використовувати нові елементи процесу навчання, такі, як застосування новітніх теоретико-методичних досліджень педагогів-практиків, реалізація інноваційних технологій, сучасних засобів навчання й виховання; конструювання ситуацій спільної навчально-наукової творчості; навчання дітей із використанням їхнього особистого досвіду тощо. Сучасна багаторівнева структура освіти заснована на гуманізації, гуманітаризації та фундаменталізації освітніх програм.

Для реалізації програм переходу із ЗДО в ЗЗСО початкова освіта має бути тісно пов'язана з попереднім дошкільним періодом; має зростати складність знань, умінь та навичок, які дитина повинна засвоїти; теоретична та практична діяльність педагогів обох ланок освіти має інтегруватися в цілісний процес поступального розвитку.

Необхідно забезпечити подальше зростання професійної майстерності педагогів, і саме тісний зв’язок між ланками освіти на рівні працівників може максимально цьому посприяти. У зв'язку з цим необхідна така організація навчального процесу, при якій вихователь і вчитель змогли би привести в систему власні професійні знання і вміння, осмислити набутий педагогічний досвід, опанувати вміння творчого вирішення питань адаптації молодших школярів до нової освітньої ситуації. Вирішити ці завдання можна на основі поглиблення та розширення взаємозв’язків між закладами дошкільної освіти і школою в галузі спеціальних, психолого-педагогічних та методичних дисциплін. Не знижується значущість підвищення соціально-морального та загальнокультурного рівня педагогів.

Особливо важливою є така взаємодія стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Знання вихователем індивідуальних особливостей дитини, сім’ї, де вона зростала і виховувалася, ефективних методів та прийомів роботи з дитиною не лише значно полегшить роботу вчителя початкової школи, але й допоможе йому з перших днів навчання правильно вибудувати індивідуальну траєкторію подальшого розвитку учня.

Практичне вирішення цих проблем потребує відповідного науково-методичного забезпечення. Система дошкільної освіти має досить складний механізм, включає структурні ланки різного ступеня важливості. Ключовою ланкою, в якій максимально сконцентровані проблеми дошкільної освіти, є дошкільний освітній заклад, покликаний задовольнити основні запити сім'ї щодо виховання та навчання дітей. Відповідно до потреб батьків забезпечується право вибору закладу дошкільної освіти залежно від типу, виду, профілю. У сучасних умовах сім'я, будучи головним соціальним інститутом виховання дітей, виступає соціальним замовником та споживачем освітніх послуг.

Дуже важливо, що у напрямі соціально-особистісного розвитку передбачається формування позитивного ставлення дитини до себе, інших людей, навколишнього світу, комунікативної та соціальної компетентності дітей. До обов'язкового мінімуму змісту освітніх програми ЗДО та початкової школи входять завдання: створити умови для формування в дитини позитивного самовідчуття; позитивного ставлення до оточуючих людей; створити можливості для сприйняття дітьми цінності співробітництва з іншими людьми; сприяти розвитку в дітей необхідних соціальних навичок.

Виходячи з орієнтації освітнього процесу на особистість дитини, виховання та навчання дошкільнят і молодших школярів повинно здійснюватися на засадах педагогіки співробітництва. У сучасних умовах процес виховання і розвитку особистості постає як педагогічна

допомога дитині у становленні її суб'єктності, життєвому самовизначенні, соціалізації, реалізації набутих соціальних зв'язків та соціального досвіду у повсякденному житті.

Підсумовуючи, зазначимо, що сучасний освітній процес, який трансформується й оновлюється, на етапі переходу дитини з дошкільної ланки освіти в початкову школу починає набувати все виразніших рис педагогіки співробітництва, педагогіки розвитку дитини. З опорою на дослідження педагогів та психологів проблема наступності в освітній діяльності розглядається з точки зору гармонійного, цілісного розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами. Дидактична модель роботи з цими дітьми повинна розроблятися спільно педагогами ЗДО та ЗЗСО з урахуванням предметного змісту, об'єктивних труднощів, особливостей сімейного виховання, рівня соціальної інтегрованості дитини та використанням раціональних підходів, технологій і прийомів педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

2. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6-11.

3. Степаненко Г. Ключові чинники особистісного зростання старшого дошкільника та життєві проблеми дитинства. *Основні складові неперервності дошкільної та початкової ланок освіти: матер. міської наук.-метод. конф.: зб. наук. пр.* Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. С. 61-62.

Тетяна Руда
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Забезпечення якості дошкільної освіти є пріоритетним завданням сучасної освітньої політики України. Методична робота як складова системи управління закладом дошкільної освіти відіграє ключову роль у професійному розвитку педагогів, впровадженні інновацій, підвищенні результативності освітнього процесу. В умовах реформування освітньої галузі, оновлення змісту дошкільної освіти відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2021), воєнного стану особливої актуальності набуває трансформація методичної роботи, пошук

ефективних форм і методів методичного супроводу педагогічних працівників.

Проблеми організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти досліджували вітчизняні науковці Г. Бєлєнька, Л. Загородня, К. Крутій, Л. Лохвицька та інші [1; 2; 4]. Питання якості дошкільної освіти вивчали О. Кононко, Т. Піманська, А. Богуш [3; 5]. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання модернізації методичної роботи в контексті сучасних вимог до якості освіти, інтеграції традиційних та інноваційних форм методичного супроводу, адаптації методичної роботи до умов воєнного стану.

Методична робота в закладі дошкільної освіти – це цілісна система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу колективу, вдосконалення освітнього процесу, досягнення оптимальних результатів навчання, виховання та розвитку дітей. Якість методичної роботи безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, оскільки саме через систему методичного супроводу відбувається впровадження інновацій, поширення кращих педагогічних практик, підвищення професійної компетентності вихователів [1, с. 34].

Сучасні підходи до організації методичної роботи базуються на принципах науковості, систематичності, перспективності, диференціації, практичної спрямованості, колективного характеру у поєднанні з індивідуальним підходом до кожного педагога. Особливого значення набуває перехід від традиційної моделі методичної роботи, орієнтованої переважно на контроль та інструктування, до сучасної моделі методичного супроводу, що передбачає партнерську взаємодію, створення умов для професійного саморозвитку педагогів, розвиток їхньої суб'єктності та творчої активності [2, с. 89].

Аналіз практики показує, що ефективна методична робота в закладі дошкільної освіти має включати кілька взаємопов'язаних напрямів. По-перше, інформаційно-аналітичний напрям передбачає вивчення стану освітнього процесу, аналіз результатів діагностики дітей, моніторинг професійних потреб педагогів, вивчення інноваційного педагогічного досвіду. Сучасні методисти активно використовують цифрові інструменти для збору та аналізу інформації: онлайн-опитування, електронні форми спостереження, цифрові карти розвитку дитини [3, с. 56].

По-друге, організаційно-методичний напрям включає планування методичної роботи на навчальний рік з урахуванням пріоритетних завдань закладу, потреб педагогів, вимог освітньої програми; організацію різноманітних форм методичної роботи (педагогічні ради, семінари, консультації, майстер-класи, відкриті перегляди, творчі групи);

координацію діяльності методичних формувань; забезпечення методичного супроводу атестації педагогічних працівників.

По-третє, навчально-методичний напрям спрямований на підвищення професійної компетентності педагогів через різноманітні форми навчання: тематичні семінари, семінари-практикуми, тренінги, воркшопи, участь у вебінарах, онлайн-курсах. Особливої актуальності набуває організація навчання з використання сучасних освітніх технологій: STREAM-освіти, проєктної діяльності, технології критичного мислення, емоційного інтелекту, мистецької інтеграції [4, с. 112].

По-четверте, консультативний напрям передбачає надання індивідуальної методичної допомоги педагогам у розв'язанні конкретних професійних проблем, підготовці до атестації, організації освітнього процесу, роботі з батьками. Ефективним є поєднання традиційних консультацій з онлайн-консультуванням, створення банку методичних матеріалів у цифровому форматі, організація методичної підтримки через корпоративні месенджери.

Важливою складовою методичної роботи є створення та постійне оновлення методичного забезпечення освітнього процесу. Методичний кабінет закладу має бути сучасним інформаційно-методичним центром, що містить різноманітні матеріали: нормативно-правову базу, методичну літературу, педагогічну періодику, навчально-методичні комплекси, дидактичні матеріали, електронні освітні ресурси. Доцільним є створення електронної бібліотеки методичних матеріалів, доступної для всіх педагогів закладу [1, с. 67].

Отже, методичний супровід якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є складною, багатогранною системою, що потребує постійного вдосконалення. Сучасна методична робота має бути гнучкою, адаптивною до змін, орієнтованою на потреби педагогів, збалансовано поєднувати традиційні та інноваційні форми, активно використовувати цифрові технології, сприяти формуванню професійних спільнот. Ефективна методична робота є запорукою високої якості освітнього процесу, професійного зростання педагогів, успішного розвитку дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.

2. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія. Запоріжжя : Ліпс, 2009. 320 с.

3. Кононко О. Л. Якість дошкільної освіти : концептуальні засади, діагностичні параметри, критерії оцінювання. Київ : Генеза, 2019. 176 с.

4. Лохвицька Л. В. Методична робота в дошкільному навчальному закладі на діагностичній основі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 256 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2015. 456 с.

Яна Сібіль
Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 19 «Рум'янек» м. Суми, Сумської області

НЕЙРОІГРИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розвиток зв'язного мовлення є одним із ключових завдань дошкільної освіти, адже саме на цьому етапі формуються основи комунікативної компетентності дитини. Мовлення дозволяє дітям виражати власні думки, будувати логічні зв'язки, передавати емоції та висловлювати потреби.

Однак останнім часом дедалі частіше спостерігається зростання кількості дітей із труднощами мовленнєвого розвитку. Це проявляється в обмеженому словниковому запасі, неправильній вимові звуків та складнощах у побудові речень. Такі проблеми ускладнюють мовленнєву діяльність та можуть негативно впливати на розвиток уваги, мислення та пам'яті.

Тому сьогодні педагогам закладів дошкільної освіти особливо важливо шукати ефективні методи та прийоми, які сприяли б активізації мовленнєвої діяльності дітей. Одним із таких перспективних інструментів є нейроігри, які поєднують розвагу та розвиток, допомагаючи дітям дошкільного віку удосконалювати мовлення у природній і цікавій формі.

Нейроігри – це спеціальні ігрові комплекси вправ, спрямовані на розвиток психічних процесів дитини через інтеграцію рухової активності та стимуляції мозкової діяльності. Як показують сучасні наукові дослідження [2; 3 та ін.], тілесно-орієнтовані вправи дозволяють через активність тіла впливати на роботу мозку, стимулюючи мовленнєві центри та одночасно комплексно розвиваючи пам'ять, увагу, слухове та зорове сприйняття. Такий комплексний підхід безпосередньо впливає на розвиток мовлення дітей дошкільного віку.

Важливим аспектом використання нейроігор є взаємозв'язок між руховою активністю, функціонуванням мозку та формуванням мовленнєвих навичок. На думку дослідників когнітивного розвитку

П. Брока, К. Верніке [1], мовлення формується в результаті складної координації роботи різних відділів головного мозку. Для ефективної взаємодії правої та лівої півкулі важливим є комплексний розвиток мовленнєвих і когнітивних функцій.

Ліва півкуля відповідає за мовлення, логічне мислення, аналіз інформації та послідовність дій, тоді як права півкуля відповідає за образне мислення, творчість, просторову орієнтацію та емоційне сприйняття. У процесі розвитку дитини між півкулями формується система взаємозв'язків, яка забезпечує ефективну роботу мозку. Недостатньо сформовані зв'язки можуть призводити до труднощів у мовленні, концентрації уваги та координації рухів. Нейроігри, як показують дослідження [3; 4; 5; 7 та ін.], активізують міжпівкульну взаємодію, сприяючи гармонійному розвитку дітей дошкільного віку.

Особливе значення для розвитку мовлення має дрібна моторика рук, оскільки зони мозку, що відповідають за рухи пальців, розташовані поруч із мовленнєвими центрами. Виконання нейроігор стимулює ці зони та активізує мовленнєву діяльність. Крім того, нейроігри комплексно сприяють розвитку таких когнітивних процесів, як увага, пам'ять, мислення, координація рухів, просторове сприйняття.

Як бачимо, нейроігри є ефективним засобом роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, і можуть стати невід'ємною складовою програми дошкільної освіти, орієнтованої на гармонійний розвиток мовлення та когнітивних функцій.

На матеріалі дослідження С. Філь, О. Юдіної [6] встановлено, що нейроігри вирізняються високим рівнем варіативності та гнучкості, що забезпечує можливість їх адаптації відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку. У науково-педагогічному контексті вони розглядаються як універсальний інструмент, який може бути органічно інтегрований у різні види освітньої діяльності.

Зокрема, застосування нейроігор є доцільним:

- у процесі організованої освітньої діяльності (занять) з метою активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності;
- під час прогулянок, що сприяє поєднанню рухової активності з когнітивним розвитком;
- у ході ранкових зустрічей як засіб налаштування дітей на продуктивну діяльність;
- під час проведення фізкультхвилинок для зняття психоемоційного напруження та стимуляції мозкової активності;
- у повсякденній діяльності дітей як елемент ігрової взаємодії, спрямованої на закріплення набутих навичок.

Інтеграція нейроігор у різні види діяльності забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини та підвищує ефективність освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Завдяки розвідкам [2; 3; 4; 5; 6; 7 та ін.] встановлено, що використання нейроігор в освітньому процесі потребує дотримання чітко визначених методичних підходів і рекомендацій. Насамперед важливо забезпечувати їх систематичне впровадження, оскільки саме повторюваність сприяє поступовому розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок. Регулярне введення нейроігор у щоденну діяльність дозволяє формувати стійкі нейронні зв'язки, що забезпечують ефективність навчання. Наприклад, щоденне виконання коротких вправ на координацію рухів («доторкнися правою рукою до лівого коліна», «плесни в долоні за заданим ритмом») сприяє не лише розвитку моторики, а й активізації мовленнєвих процесів.

Доцільним є також поєднання різних видів активностей, що забезпечує розвиток різних типів пам'яті (слухової, зорової, моторної) та залучення кількох сенсорних систем. Такий підхід підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, під час вивчення нових слів може використовуватися поєднання слухового сприйняття (повторення слова), зорового (показ картинки) та рухового (виконання руху, що асоціюється зі словом). Так, при вивченні теми «Тварини» дитина не лише називає «зайчик», а й імітує його рухи.

Важливим компонентом є інтеграція рухової діяльності із завданнями на увагу, сприймання та мовлення. Наприклад, під час виконання вправи «Почуй і виконай» дітям пропонується реагувати на певні слова або звуки: при слові «сонце» – підняти руки вгору, при слові «дощ» – присісти. Така діяльність розвиває слухову увагу, швидкість реакції та сприяє кращому розумінню мовлення.

Інтеграція нейроігор у повсякденну діяльність забезпечує природність освітнього процесу. Наприклад, під час прогулянки можуть використовуватися ігри на орієнтацію в просторі («зроби два кроки вперед, один – назад», «знайди предмет праворуч/ліворуч»), а під час ранкових зустрічей – ритмічні вправи з проговорюванням коротких віршів або чистомовок із супроводом рухів.

У практиці роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема з порушеннями мовлення, нейроігри доцільно застосовувати в різних організаційних формах: під час занять, фізкультхвилинок, ранкових зустрічей, а також у процесі індивідуальної роботи. Наприклад, під час фізкультхвилинки може використовуватися вправа «Повтори рух і слово», де дитина виконує рух і одночасно промовляє відповідне слово або склад («ма-ма», «па-па»), що сприяє автоматизації звуків.

Серед ефективних прийомів варто виокремити ігри, спрямовані на розвиток слухового сприйняття та моторної координації. Наприклад, у вправі «Злови звук» діти слухають послідовність звуків і відтворюють їх із супроводом рухів (плескання, тупання, підняття рук). Це сприяє розвитку фонематичного слуху, емоційної пам'яті та координації.

Використання вправ на дзеркальне відтворення рухів (наприклад, «Рухи у дзеркалі») передбачає повторення дитиною рухів дорослого у дзеркальному відображенні. Такі вправи розвивають просторове мислення, увагу та координацію, а також стимулюють мовленнєву активність через супровід дій словесними інструкціями.

Особливу ефективність демонструють вправи з перехресними рухами. Наприклад, у грі «Веселі перехрестя» дітям пропонується одночасно виконувати рухи (доторкнутися правою рукою до лівого плеча) та називати слова на задану тему (овочі, іграшки, кольори). Така діяльність сприяє узгодженню роботи обох півкуль мозку, розвитку координації та мовлення.

Доцільним є також використання графічних нейроігор, що передбачають одночасну роботу обох рук. Наприклад, вправа «Малювання двома руками» передбачає одночасне відтворення симетричних фігур (кола, хвилясті лінії), а «Розумні доріжки» – проведення ліній за заданим маршрутом обома руками. Використання «нейротаблиць» або «нейродолоньок» (коли дитина одночасно виконує різні рухи руками за схемою) сприяє розвитку концентрації, зорово-моторної координації та міжпівкульної взаємодії.

Результати впровадження нейроігор виявляються у покращенні мовленнєвої діяльності та загальної когнітивної активності дітей. Зокрема, спостерігається розширення словникового запасу (діти активніше використовують нові слова у мовленні), підвищення рівня уваги (довше зосереджуються на завданні), покращення пам'яті (краще запам'ятовують вірші, інструкції), а також зростання комунікативної активності (частіше ініціюють діалог, ставлять запитання).

Отже, нейроігри розглядаються як ефективний засіб організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Їх систематичне та цілеспрямоване використання сприяє активізації мозкової діяльності, розвитку міжпівкульної взаємодії, удосконаленню мовлення, уваги, пам'яті та координації рухів. Інтеграція таких ігор у різні види діяльності забезпечує підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи та створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брока П., Верніке К. Мова і мовлення: цікаві факти про унікальні функції людського мозку. 2021. URL: https://www.bsmu.edu.ua/blog/mova-i-movlennya-czikavi-fakti-pro-unikalni-funkczi%D1%97-lyudskogo-mozku/ (дата звернення: 17.03.2026).
2. Ковальчук О.В. Нейроігри як метод розвитку мовленнєвих навичок у дошкільників. *Педагогіка і психологія.* 2018. № 3. С. 45–51.
3. Павлишина Н.Б., Цісарук С.М. Вплив нейроігор на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали IV Всеукр. наук.-практ конф. (Кам'янець-Подільський, 8 листопада 2024 р.).* Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2024. С. 237–239.
4. Панасенко Е.А., Березка С.В. Концептуальні засади технології формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нейроігр. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. Т. 4 (22). С. 1034–1046.
5. Панасенко Е.А., Березка С.В. Нейроігри як засіб інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. *Інноваційні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 березня 2024 р.).* Київ: УДУ ім. Михайла Драгоманова, 2024. С. 173–179.
6. Філь С.М., Юдіна О.В. Застосування нейроігор та вправ у роботі вчителя-логопеда з дітьми дошкільного віку, які мають тяжкі порушення мовлення. *Актуальні проблеми освітньої галузі України.* 2023. С. 173–178.
7. Чорна Л.В. Інноваційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: можливості нейроігор. *Педагогіка і психологія: теорія і практика.* 2024. № 2. С. 88-94.

Алла Слюсар,
Вікторія Старостенко
Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 13 «Купава» Сумської міської ради

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЧЕРЕЗ МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ ВПРАВИ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується зростанням уваги до проблеми мовленнєвого розвитку дітей, зокрема до формування фонематичного слуху як базової передумови

оволодіння рідною мовою. Фонематичний слух забезпечує здатність дитини диференціювати звуки мовлення, встановлювати зв'язки між звуковою та смисловою сторонами слова, що є необхідним для правильного мовлення та підготовки до навчання грамоти.

У дітей дошкільного віку з функціональними мовленнєвими труднощами часто спостерігається недостатня сформованість фонематичних процесів, що проявляється у неточності слухового сприймання звуків мовлення.

Типовими є заміни фонем, близьких за акустичними або артикуляційними ознаками (наприклад, [с] − [ш], [б] − [п]). Також відзначаються порушення складової структури слова, які проявляються у пропусках, перестановках або спрощенні складів. Це свідчить про недостатнє відчуття ритмічної організації мовлення.

Крім того, у таких дітей нерідко спостерігаються порушення темпо-ритмічної сторони мовлення: воно може бути монотонним, прискореним або нерівномірним. Зазначені особливості негативно впливають на загальну виразність та зрозумілість мовлення, що ускладнює комунікацію.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук інноваційних підходів, які б поєднували корекційний вплив із природною для дитини діяльністю. Одним із таких ефективних засобів вважаємо музично-ритмічні вправи. Їх використання ґрунтується на поєднанні слухової, рухової та мовленнєвої активності дитини, забезпечуючи комплексний вплив на її розвиток.

Сучасні дослідження [2; 3; 7 та ін.] доводять, що музика та мовлення мають спільну акустико-часову природу, оскільки обидва явища реалізуються у часовому вимірі та сприймаються за допомогою слухового аналізатора. Їх об'єднує низка структурних компонентів, що зумовлює доцільність використання музичних засобів у розвитку мовлення.

Зокрема, ритм і темп мовлення визначають його динамічну організацію та пов'язані з чергуванням наголошених і ненаголошених складів, що співвідноситься з музичним метром. Тембр забезпечує індивідуалізацію як музичних звуків, так і мовлення, дозволяючи розрізняти голоси та звукові відтінки. Висота тону лежить в основі інтонаційної виразності мовлення і відповідає зміні висоти звука у музиці. Паузація, у свою чергу, структурує мовлення, виконуючи функцію, аналогічну музичним паузам.

З психофізіологічної точки зору вчені С. Максименко, Л. Деркач, Е. Кіричевська, М. Касинець [4] у своїй праці доводять, що музика сприяє активізації діяльності обох півкуль головного мозку, стимулює розвиток слухової уваги та слухової пам'яті, що є необхідними

умовами для формування фонематичного сприймання. Завдяки цьому посилюється здатність дитини до розрізнення звукових характеристик мовлення.

На матеріалі дослідження Л. Стахової [7, с. 83] встановлено, що методика використання музично-ритмічних вправ у корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на подолання порушень фонетико-фонематичного складника мовлення у дітей дошкільного віку, ґрунтується на системі взаємопов'язаних дидактичних принципів, адаптованих до особливостей розвитку фонематичного слуху.

Зокрема, принцип системності передбачає розгляд фонематичного слуху як складової цілісної мовленнєвої системи, що тісно пов'язана з розвитком слухового сприймання, ритмічних відчуттів, артикуляційних навичок та мовленнєвої моторики. У контексті використання музично-ритмічних вправ це означає цілеспрямоване поєднання слухових, рухових і мовленнєвих завдань, що забезпечує комплексний вплив на всі компоненти мовлення.

Принцип гуманізації реалізується через створення емоційно комфортного, музично насиченого освітнього середовища, яке стимулює пізнавальну активність дітей. Музика виступає засобом емоційного залучення, знижує рівень напруження, сприяє розкриттю індивідуальних можливостей дитини та формує позитивну мотивацію до участі у мовленнєвій діяльності.

Важливого значення набуває принцип індивідуального підходу, який передбачає врахування рівня сформованості фонематичного слуху, особливостей звуковимови, темпу діяльності та психоемоційного стану кожної дитини. Добір музично-ритмічних вправ здійснюється з урахуванням цих характеристик, що забезпечує адресність корекційного впливу та підвищує його ефективність.

Принцип послідовності та поступового ускладнення реалізується через поетапну організацію роботи: від розвитку немовленнєвого слуху (розпізнавання звуків навколишнього середовища та музичних інструментів) – до формування відчуття ритму, далі – до диференціації мовленнєвих звуків у складах, словах і фразах. На завершальних етапах застосовуються логоритмічні вправи, чистомовки та ритмізовані тексти, що інтегрують мовлення, рух і музику.

Не менш важливим є принцип наочності, який передбачає активне використання різноманітних засобів: музичних інструментів (бубон, маракаси, дзвіночки), предметних і сюжетних зображень, ритмічних схем, жестів і рухів, а також інформаційно-комунікаційних технологій. Наочність у поєднанні з музично-ритмічними компонентами сприяє кращому засвоєнню звукових характеристик мовлення та формуванню стійких асоціативних зв'язків.

Доцільно також виокремити принцип інтеграції видів діяльності, який є особливо актуальним у межах досліджуваної теми. Він передбачає поєднання музичної, мовленнєвої та рухової активності дитини в єдиному корекційному процесі, що забезпечує багатоканальне сприймання інформації та підсилює ефективність формування фонематичного слуху.

Дотримуючись зазначених принципів та базуючись на проведеному аналізі наукових здобутків [1; 5; 6; 7 та ін.] розкриємо методично доцільну організацію корекційно-розвиткової роботи з використанням музично-ритмічних вправ, спрямованої на подолання порушень фонетико-фонематичного складника мовлення у дітей дошкільного віку.

По-перше, методично доцільним є поетапний підхід до організації роботи. На рисунку 1 подано структурно-логічну модель розвитку фонематичного слуху у дітей дошкільного віку з функціональними мовленнєвими труднощами через музично-ритмічні вправи, що відображає послідовність переходу від розвитку немовленнєвого слуху до формування ритмічного відчуття, подальшої диференціації звуків мовлення та інтеграції сформованих навичок у зв'язне мовлення.

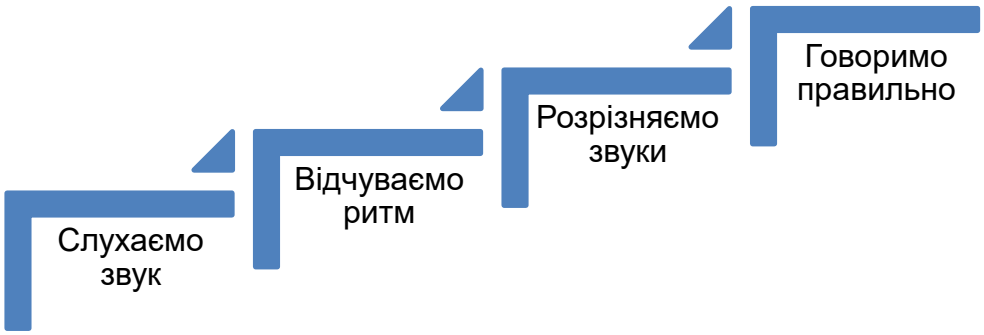

Рис. 1. Структурно-логічна модель розвитку фонематичного слуху у дітей дошкільного віку з функціональними мовленнєвими труднощами через музично-ритмічні вправи

На початковому етапі основна увага приділяється розвитку немовленнєвого слуху як бази для подальшого формування фонематичного сприймання. Діти навчаються розрізняти звуки за їх основними характеристиками – висотою, силою, тривалістю та тембром. Це реалізується через вправи на впізнавання звучання різних музичних інструментів (наприклад, дзвіночка, барабана, маракасів), а також на визначення напрямку звуку в просторі. Такі

завдання сприяють розвитку слухової уваги та формуванню первинних навичок слухового аналізу.

Наступним етапом є формування ритмічного відчуття, яке виступає важливою передумовою розвитку фонематичного слуху. Робота організовується через відтворення простих і поступово ускладнених ритмічних структур за допомогою плескання, тупотіння або використання музичних інструментів. Наприклад, дитині пропонується повторити заданий ритмічний малюнок (короткий–короткий–довгий) або поєднати його з вимовою складів типу «та-та-таа». Ефективними є також вправи з руховим супроводом (крокування, біг, погойдування) відповідно до темпу музики, що сприяє розвитку темпо-ритмічної організації мовлення.

На етапі безпосереднього формування фонематичного слуху здійснюється робота з диференціації звуків мовлення. Використання музичного супроводу у процесі проговорювання складів і слів дозволяє підсилити слухове сприймання та акцентувати увагу дитини на звукових відмінностях. Зокрема, застосовуються вправи на впізнавання заданого звука у звуковому ряді (наприклад, визначення наявності звука [с] серед складів «са-ша-су-со»), а також на протиставлення фонем (проспівування складів «па-ба», «та-да»). Додатково використовуються ритмічні акценти (удари в бубон або плескання) для виділення наголошеного складу в слові, що сприяє усвідомленню його звукової структури.

Завершальний етап передбачає інтеграцію сформованих навичок у зв’язне мовлення шляхом використання логоритмічних вправ. Поєднання мовлення, руху та музики забезпечує автоматизацію звуковимови та стабілізацію темпо-ритмічних характеристик мовлення. Наприклад, діти виконують крокування під музику, одночасно промовляючи чистомовки або короткі ритмізовані фрази («са-са-са – прилетіла оса»), що сприяє узгодженню мовленнєвих і моторних дій.

По-друге, важливим методичним аспектом є інтеграція різних видів діяльності. Поєднання музичного супроводу, рухових дій і мовленнєвих завдань активізує слуховий, зоровий і кінестетичний аналізатори, що значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, синхронізація крокування з вимовою складів («па-па-па») або поєднання плескання з поділом слова на склади сприяє формуванню відчуття ритмічної структури мовлення.

По-третє, методика також передбачає використання різноманітних музично-ритмічних засобів, що забезпечують варіативність і підтримання інтересу дітей. До них належать дитячі музичні інструменти, вправи зі звуконаслідування, музично-дидактичні ігри, а також завдання на зміну сили та висоти голосу відповідно до

характеру музики (наприклад, вимова звука голосно чи тихо залежно від динаміки звучання).

По-четверте, окрему увагу слід приділяти розвитку слухової уваги та слухової пам’яті як психічних процесів, що забезпечують формування фонематичного слуху. Це реалізується через вправи на запам’ятовування та відтворення ритмічних послідовностей або звукових рядів, що сприяє закріпленню слухових образів.

По-п’яте, не менш важливим є врахування індивідуальних особливостей дітей. Добір вправ, їх темп, складність і обсяг мають відповідати рівню мовленнєвого розвитку дитини. Наприклад, для дітей із труднощами диференціації близьких за звучанням фонем доцільним є використання уповільненого темпу та багаторазового повторення складів із музичним супроводом.

По-шосте, застосування музично-ритмічних вправ також сприяє створенню емоційно сприятливого середовища, що підвищує мотивацію дітей до участі у заняттях. Ігровий характер завдань (наприклад, впізнавання звуків, «ловіння» заданого звука, ритмічні естафети) забезпечує природність і невимушеність навчального процесу.

Отже, використання музично-ритмічних вправ у корекційно-розвитковій роботі є ефективним засобом формування фонематичного слуху у дітей дошкільного віку з функціональними мовленнєвими труднощами, оскільки забезпечує комплексний вплив на слухові, мовленнєві та рухові процеси. Системне й методично обґрунтоване застосування таких вправ сприяє подоланню порушень фонетико-фонематичного складника мовлення та створює передумови для успішного мовленнєвого розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлова О.В. Ритміко-мовленнєві вправи у логопедичній практиці. Львів: Світ, 2018. 88 с.
2. Борзенко О. Інтонація та її вплив на мовленнєве спілкування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Філологія. 2024. Випуск 21 (89). С. 74-76. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/4061 (дата звернення: 16.03.2026).
3. Забужанська І.Д. Полівекторність дослідження мовленнєвого ритму. *Вісник Національного університету «Острозька академія». Філологія.* 2014. Випуск 1 (23). С. 12–19.
4. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: наук. посіб. Київ: Видавництво Людмила, 2022. 300 с.

5. Огіренко І.А. Використання інтерактивних методів у логопедичній практиці. Умань: Уманський державний педагогічний університет, 2025. 96 с.
6. Семененко І.Г. Музично-ритмічні вправи у практиці логопеда. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Випуск 55. Ч. 2. С. 67–70.
7. Стахова Л.Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* 2020. Випуск 73 (Т.2). С. 82–88. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.19 (дата звернення: 16.03.2026).

Галина Шейко
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного підходу, що відповідає європейським освітнім стандартам і принципам рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей. У контексті реформування системи освіти, зокрема реалізації концепції Нової української школи, особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Початкова школа є ключовим етапом соціалізації дитини, а тому саме вчитель виступає провідною фігурою у створенні психологічно безпечного та підтримувального освітнього простору. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає не лише професійних знань, але й високого рівня психологічної готовності педагога. Це складне особистісне утворення, яке визначає здатність педагога не лише транслювати знання, а й емоційно приймати «іншість», долати внутрішні бар'єри та вибудовувати толерантне середовище у класі. Проблема полягає у суперечності між високими вимогами суспільства до інклюзивної компетентності вчителя та реальним рівнем його психологічної тривожності перед роботою з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку [5]. Це зумовлює необхідність наукового осмислення структури та умов формування психологічної готовності вчителя початкової школи.

Проблема психологічної готовності педагогів до інклюзивної освіти активно досліджується вітчизняними науковцями. Питання формування інклюзивної компетентності досліджували О. Безпалько,

О. Колупаєва, Н. Софій. У сучасних українських дослідженнях розкрито сутність, структуру та механізми формування цього феномену. Так, у працях М. Буйняк обґрунтовано структуру психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання, визначено її критерії, показники та рівні сформованості. Дослідницею доведено, що психологічна готовність безпосередньо впливає на соціально-психологічний клімат у класі та успішність інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [2]. У дослідженнях З. Савчук акцентовано увагу на практичних аспектах розвитку психологічної готовності педагогів, зокрема через тренінгові технології та психолого-педагогічний супровід. Підкреслюється важливість формування позитивного ставлення до інклюзії як ключового компонента готовності [6]. О. Варецька та О. Хаустова розглядають готовність педагогів як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти. Вони наголошують на необхідності системної підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі [3]. Сучасні дослідження (зокрема праці К. Бовкуш, Т. Бондар, Я. Ткаченка за 2020-2025 рр.) акцентують увагу на тому, що психологічна готовність є первинною щодо професійної (технічної) готовності. Автори виокремлюють такі її складники, як емоційна стійкість, емпатія та професійна самоефективність. У сучасних дослідженнях відзначається достатній рівень сформованості психологічної готовності майбутніх учителів, однак підкреслюється потреба у подальшому вдосконаленні практичної підготовки [1].

Психологічна готовність учителя початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є складним інтегративним утворенням, що поєднує особистісні, професійні та соціально-психологічні характеристики педагога. Вона визначає здатність учителя ефективно здійснювати навчально-виховний процес з урахуванням різноманітності освітніх потреб учнів та забезпечувати психологічно комфортне середовище для кожної дитини [5].

У сучасних українських дослідженнях психологічна готовність розглядається як системне явище, що включає не лише знання і вміння, а й особистісні установки, цінності та емоційно-вольову сферу педагога.

На основі аналізу наукових джерел доцільно виділити такі основні компоненти психологічної готовності [2; 4; 6]:

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* є базовим і визначає спрямованість професійної діяльності вчителя. Він охоплює: а) прийняття ідеї інклюзії як суспільної цінності; б) позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; в) внутрішню мотивацію до роботи в інклюзивному класі; г) професійну відповідальність і

готовність до саморозвитку. Дослідження показують, що саме сформованість ціннісного ставлення до інклюзії є передумовою ефективної педагогічної діяльності, оскільки негативні установки можуть виступати психологічним бар'єром у роботі вчителя.

2. *Когнітивний компонент* передбачає сформованість системи знань, необхідних для реалізації інклюзивного навчання, а саме: а) знання про психофізичні особливості дітей з різними нозологіями; б) розуміння принципів інклюзивної освіти та універсального дизайну навчання; в) обізнаність щодо методів адаптації та модифікації навчального матеріалу; г) знання основ психодіагностики та індивідуалізації навчання. За результатами досліджень, сучасні майбутні вчителі демонструють достатній рівень теоретичної підготовки, проте відчувають труднощі у застосуванні знань на практиці.

3. *Емоційно-вольовий компонент* включає здатність учителя регулювати власні емоції та будувати конструктивну взаємодію з учнями. Його складовими є: а) емпатія як здатність розуміти емоційний стан дитини; б) толерантність до індивідуальних відмінностей; в) емоційна стійкість у складних педагогічних ситуаціях; г) здатність до саморегуляції та подолання професійного стресу. Особливого значення цей компонент набуває в умовах сучасних соціальних викликів, коли діти можуть мати травматичний досвід, а педагог повинен виступати джерелом психологічної підтримки.

4. *Діяльнісний (операційний) компонент* охоплює наступні практичні уміння та навички: а) організація інклюзивного освітнього середовища; б) застосування диференційованих методів навчання; в) командна взаємодія з асистентом учителя, психологом, логопедом; г) ефективна комунікація з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Сформованість цього компонента забезпечує реалізацію інклюзивної практики на високому рівні.

Як зазначають дослідники, сформованість цих компонентів визначає рівень психологічної готовності педагога. *Високий рівень* характеризується позитивним ставленням до інклюзії, високим рівнем емпатії та впевненістю у власних професійних можливостях. Для *середнього рівня* наявні базових знань і часткова готовності, але з певними труднощами у практичній діяльності. *Низькому рівню* притаманна недостатня сформованість мотивації, страх роботи з дітьми з ООП, відсутність необхідних знань і навичок. Емпіричні дослідження свідчать, що значна частина педагогів перебуває на середньому рівні готовності, що зумовлює потребу в цілеспрямованій роботі щодо її підвищення.

Серед *чинників формування психологічної готовності вчителя* можна виділити: професійну підготовку у закладах вищої освіти (передбачає інтеграцію курсів з інклюзивної освіти, спеціальної психології та практичної підготовки); систему післядипломної освіти та підвищення кваліфікації (сприяє оновленню знань та розвитку практичних навичок); участь у тренінгах та семінарах (особливу роль відіграють тренінгові програми, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності та навичок ефективної комунікації); власний досвід роботи в інклюзивному середовищі (безпосередня робота в інклюзивному класі сприяє формуванню впевненості та професійної компетентності); психолого-педагогічний супровід діяльності вчителя (наявність підтримки з боку шкільного психолога та команди супроводу значно підвищує рівень готовності вчителя) [2].

У контексті європейської інтеграції та сучасних викликів (зокрема воєнного стану) зміст психологічної готовності розширюється. До її структури доцільно включати: а) навички роботи з травматичним досвідом дітей; б) кризову психологічну компетентність; в) здатність працювати в умовах невизначеності; г) цифрову компетентність у контексті інклюзивного навчання. Це свідчить про необхідність постійного оновлення підходів до підготовки вчителя та розвитку його психологічної готовності [6].

Отже, психологічна готовність вчителя є фундаментом інклюзивного навчання, яка розвивається у процесі практичної діяльності та спеціальної підготовки. Визначено, що найскладнішим етапом є емоційне прийняття дитини з тяжкими порушеннями розвитку, що вимагає від вчителя високого рівня емпатії та особистісної зрілості. Ефективність роботи в інклюзивному класі прямо корелює з рівнем професійної самоефективності вчителя: чим більше педагог вірить у свій вплив на результат, тим успішнішою є інклюзія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовкуш К.П. Формування готовності майбутніх учителів до організації інклюзивного навчання у школі. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 112-118.

2. Бондар Т.І. Психологічна готовність вчителя як головний фактор реалізації інклюзивного освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3-4 (97-98). С. 215-224.

3. Варецька О., Хаустова О. Розвиток готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Молодь і ринок*. 2023. № 4. С.10-15.

4. Колупаєва О.О., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практичних прийомів: посібник. Київ: Смарт, 2021. 280 с.

5. Миронова С.П. Формування інклюзивної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломного освіти. *Актуальні питання корекційного освіти*. 2022. Вип. 19. С. 45-56.
6. Чопік О.В. Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в умовах інклюзії. *Габітус* . 2023. № 51. С. 88-93.

Олена Шрамченко
Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 33 «Маринка» м. Суми, Сумської області

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМАНДНОЇ РОБОТИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасному освітньому просторі України питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей набуває особливої актуальності, що зумовлено впровадженням інклюзивних підходів у діяльність закладів дошкільної освіти. Інклюзія розглядається як важливий компонент гуманістичної освітньої парадигми, спрямований на створення умов для розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, потреб і можливостей. У цьому контексті ключову роль відіграє командна взаємодія педагогічних працівників, яка передбачає узгоджену діяльність вихователів, асистентів вихователя, практичних психологів, логопедів та інших фахівців, спрямовану на комплексний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Така співпраця забезпечує цілісність освітнього процесу, підвищує його ефективність та сприяє створенню сприятливого інклюзивного середовища.

На основі проведеного контент-аналізу досліджень вчених (І. Дмитрієвої [3], А. Каплієнко [4], О. Щусь [8] та ін.), командна робота в контексті інклюзивної освіти у закладі дошкільної освіти трактується нами як форма організації професійної взаємодії між педагогічними працівниками, цілісна система створення єдиного освітнього простору навколо дитини з особливими освітніми потребами. У межах такої системи забезпечується узгодженість педагогічних впливів, що спрямовані на підтримку розвитку, навчання та соціалізації дитини. Натомість за відсутності скоординованої командної взаємодії педагогічні дії залишаються фрагментарними, що зумовлює необхідність для дитини адаптуватися до вимог кожного фахівця окремо. Такий підхід може призводити до перевантаження її психоемоційних ресурсів, підвищення рівня тривожності та зниження ефективності освітнього процесу.

У цьому випадку командний підхід забезпечує перенесення акценту з моделі «корекції дитини» на модель «адаптації освітнього середовища», що відповідає сучасним принципам інклюзивної освіти [5, с. 92]. Відповідно, педагогічна команда є важливою складовою реалізації індивідуалізованого підходу до навчання, виховання та розвитку дитини.

Одним із ключових аспектів ефективності командної роботи є забезпечення єдності вимог, стратегій та педагогічних впливів, що реалізується через так званий ефект синергії [6, с. 1270]. Узгодженість дій педагогів сприяє формуванню стабільного освітнього середовища, в якому дитина отримує передбачувані сигнали та правила взаємодії. Це, в свою чергу, позитивно впливає на її відчуття безпеки та сприяє швидшій адаптації. Наприклад, використання єдиних засобів альтернативної та додаткової комунікації, узгоджених між усіма учасниками освітнього процесу, дозволяє уникнути суперечливих вимог і зменшує рівень стресу у дитини.

Важливим компонентом командної роботи є також комплексний моніторинг розвитку дитини, який забезпечує багатовимірне бачення її стану [5, с. 92]. Залучення фахівців різного профілю, зокрема практичного психолога, асистента вихователя та корекційних педагогів, дозволяє здійснювати систематичне спостереження за різними аспектами розвитку дитини: емоційним станом, соціальною взаємодією, мовленнєвим розвитком та формуванням навчальних навичок. Такий підхід сприяє своєчасному виявленню труднощів, зокрема так званих «плато розвитку», та забезпечує оперативне коригування індивідуальної програми розвитку.

Не менш значущим є створення інклюзивного мікроклімату в групі, який визначається необхідною умовою успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами [7, с. 50−51]. Формування культури прийняття, толерантності та взаємоповаги здійснюється через цілеспрямовану діяльність педагогічної команди. Вихователь організовує відповідні виховні заходи, спрямовані на розвиток емпатії у дітей, практичний психолог забезпечує підтримку емоційного клімату та профілактику конфліктів, а узгоджена позиція педагогів сприяє формуванню довіри з боку батьківського середовища. У сукупності це забезпечує позитивне соціальне середовище, що є важливою передумовою успішної інтеграції дитини в колектив однолітків.

Окрему увагу слід приділити ролі командної роботи у забезпеченні професійної підтримки педагогів та запобіганні їхньому емоційному вигоранню [1, с. 31]. Умови інклюзивного освітнього середовища часто передбачають підвищене емоційне та професійне навантаження, що може негативно впливати на ефективність

педагогічної діяльності. Командна взаємодія у цьому випадку виконує функцію ресурсного забезпечення, оскільки передбачає розподіл відповідальності, взаємну підтримку та обмін професійним досвідом. Спільне обговорення педагогічних ситуацій, аналіз труднощів та колегіальне прийняття рішень сприяють підвищенню професійної впевненості педагогів та розвитку їхніх компетентностей.

Важливою складовою ефективної командної роботи є також залучення батьків, які розглядаються як рівноправні учасники освітнього процесу. Забезпечення наступності між закладом дошкільної освіти та сім'єю є необхідною умовою успішної соціалізації дитини [2, с. 80]. У межах командного підходу батьки отримують інформацію про труднощі дитини та конкретні рекомендації щодо підтримки та розвитку її навичок у домашніх умовах. Така взаємодія передбачає перехід від формального інформування до активної співпраці, що ґрунтується на взаємній довірі та відповідальності.

В українському науковому просторі [3; 4; 5; 6 та ін.] знаходимо, що ефективна організація командної роботи педагогів у процесі впровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти передбачає використання комплексу взаємопов'язаних підходів, що забезпечують цілісність, узгодженість та результативність освітнього процесу. Їх основні характеристики та практичне значення узагальнено в таблиці 1. Застосування визначених підходів сприяє створенню сприятливого інклюзивного середовища, у якому кожна дитина має можливість для гармонійного розвитку відповідно до індивідуальних особливостей.

Таблиця 1

Підходи ефективної організації командної роботи педагогів у процесі впровадження інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти

Підхід	Сутність підходу	Практичне значення / результат
Міждисциплінарний підхід	Об'єднання зусиль різних фахівців (вихователь, логопед, практичний психолог, асистент вихователя) для комплексного супроводу дитини.	Забезпечує цілісне бачення розвитку дитини, узгодженість педагогічних впливів та ефективний індивідуальний супровід.
Дитиноцентрований підхід	Орієнтація на індивідуальні потреби, інтереси та можливості дитини; розгляд дитини як активного суб'єкта освітнього процесу.	Сприяє розвитку самостійності, мотивації, соціалізації та врахуванню індивідуального темпу розвитку.

Компетентнісний підхід	Формування у педагогів професійних компетентностей (комунікативних, методичних, діагностичних, рефлексивних тощо).	Підвищує професійну готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі та ефективність педагогічної діяльності.
Системний підхід	Розгляд командної роботи як цілісної системи з взаємопов'язаними елементами (цілі, учасники, ресурси, методи).	Забезпечує узгодженість дій, ефективне використання ресурсів, регулярний моніторинг і корекцію процесу.
Колаборативний (партнерський) підхід	Рівноправна взаємодія, співпраця, спільне планування та прийняття рішень усіма членами команди.	Підвищує відповідальність, покращує комунікацію, формує довірливі відносини та позитивний психологічний клімат.
Тьюторський підхід та індивідуалізація навчання	Індивідуальний супровід дитини та адаптація освітнього процесу відповідно до її потреб і можливостей.	Забезпечує ефективне засвоєння знань, розвиток дитини та її успішну соціалізацію через індивідуальні освітні траєкторії.

Поєднання зазначених у таблиці 1 підходів створює ефективну основу для організації командної роботи педагогів у закладі дошкільної освіти та забезпечує якісну реалізацію інклюзивної освіти.

У практиці діяльності закладу дошкільної освіти організація командної роботи педагогів реалізується через визначені форми та механізми взаємодії [3; 5; 8 та ін.].

Ключову роль у цьому процесі відіграє функціонування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Саме в межах діяльності такої команди забезпечується координація зусиль різнопрофільних фахівців та реалізується колегіальний підхід до оцінювання розвитку дитини. Регулярні засідання команди супроводу дають змогу здійснювати комплексний моніторинг динаміки досягнень вихованця, своєчасно виявляти труднощі у навчанні та соціалізації, а також оперативно коригувати освітні й корекційно-розвиткові стратегії відповідно до зони найближчого розвитку дитини. Такий підхід сприяє мінімізації суб'єктивізму в оцінюванні та забезпечує узгодженість педагогічних впливів.

Визначним інструментом організації командної роботи є проєктування та реалізація індивідуальної програми розвитку, яка є базовим документом, що об'єднує діяльність усіх учасників освітнього процесу. Розроблення індивідуальної програми розвитку здійснюється

на основі колективної взаємодії фахівців, де кожен з них інтегрує власні професійні завдання у загальну систему супроводу дитини. Це забезпечує цілісність освітнього процесу, унеможливлює дублювання або суперечливість педагогічних дій та сприяє досягненню узгоджених результатів. Крім того, ведення єдиної документації забезпечує наступність у роботі педагогів та створює умови для системного відстеження динаміки розвитку дитини.

Не менш важливим аспектом є налагодження систематичного інформаційного обміну між членами команди, що передбачає безперервну комунікацію та взаємну консультативну підтримку. Міждисциплінарне консультування дозволяє педагогам отримувати професійну допомогу щодо вибору ефективних методів навчання, адаптації та модифікації освітнього матеріалу відповідно до потреб дитини.

Також вагомою формою є взаємовідвідування занять і режимних моментів, яка дозволяє педагогам спостерігати за практичною діяльністю колег, аналізувати ефективність застосованих методів і прийомів, а також переймати успішний досвід. Така форма роботи сприяє підвищенню професійної компетентності педагогів, розвитку рефлексії та вдосконаленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Ще однією ефективною формою є організація спільних корекційно-розвиткових занять або інтегрованих освітніх ситуацій, у яких беруть участь кілька фахівців одночасно. Такий формат дозволяє поєднати різні напрями впливу (педагогічний, психологічний, логопедичний), що забезпечує комплексність розвитку дитини та підвищує результативність корекційної роботи.

Отже, організація командної роботи педагогів у закладі дошкільної освіти базується на принципах узгодженості, системності та партнерства. Реалізація зазначених механізмів, підходів та форм сприяє створенню гнучкого та адаптивного освітнього середовища, здатного ефективно реагувати на індивідуальні потреби кожної дитини з особливими освітніми потребами, забезпечуючи її успішну соціалізацію та всебічний розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар О.В. Особливості емоційного вигорання педагогів. *Психологія і сучасність.* 2021. № 3. С. 30-41.

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

3. Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2016. Випуск 7(1). С. 90-99.
4. Каплієнко А.І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2022. 246 с.
5. Путров С.Ю. Командний підхід до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.* 2024. Серія 19. Випуск 46. С. 91-97.
6. Таранченко О.М. Концептуальні кластери інклюзивної освіти: переосмислення задля втілення в повоєнний період. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: матеріали VI Всеукр. міжгал. наук.-практ. онлайн-конф. (26-31 березня 2025 року, м. Київ, Україна).* 2025. С. 1266-1277.
7. Щетина Т., Гашенко О. Психологічні засади навчання школярів в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 45-54.
8. Щусь О.А. Командна робота в умовах інклюзії. *Всеосвіта.* 2025. https://vseosvita.ua/library/komandna-robota-v-umovakh-inkliuzii-897784.html (дата звернення: 16.03.2026).

Тетяна Яковишина
Рівненський державний гуманітарний університет

ЗАСОБИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Наразі в Україні широко використовують термін «діти з особливими освітніми потребами», який є дослівним перекладом англомовного терміну «children-with special needs». В умовах нашого соціуму означений термін не визначає, які, власне, «потреби» маються на увазі, які з них є «спеціальні» (або особливі), а які – ні. У той же час змістовий бік поняття «особливі освітні потреби» наразі має виключно психолого-педагогічне наповнення [1].

Термін «особи з особливими потребами» був запропонований у Саламанській декларації, де зазначається, що «особливі потреби»

стосуються всіх осіб, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов’язаних із навчанням [1].

Згідно з підходами ЮНЕСКО та сучасної інклюзивної педагогіки, особливі освітні потреби виникають тоді, коли дитині необхідні: адаптовані методи навчання; спеціальні педагогічні підходи; додаткові освітні послуги; допоміжні засоби навчання; підтримка фахівців (логопеда, психолога, асистента вчителя).

Хто належить до дітей з особливими освітніми потребами? До цієї категорії можуть належати діти, які мають:

1. Порушення психофізичного розвитку (порушення слуху; порушення зору; порушення опорно-рухового апарату; інтелектуальні порушення; тяжкі порушення мовлення; аутизм; дитячий церебральний параліч).
2. Труднощі у навчанні (специфічні порушення читання, письма чи рахунку (наприклад, дислексія).
3. Соціальні або мовні бар’єри (діти з родин мігрантів; діти, для яких мова навчання не є рідною; діти з соціально вразливих сімей тощо).
4. Інші освітні труднощі (обдаровані діти, які також можуть потребувати спеціальних освітніх умов; діти з тривалими захворюваннями; діти, які пережили травматичний досвід тощо) [1].

У межах Альтернативної та додаткової комунікації (Augmentative and Alternative Communication – AAC) розглядають різні способи передачі повідомлень, що замінюють або підтримують усне мовлення. АДК застосовується для дітей, які мають: порушення мовлення; інтелектуальні порушення; аутизм; дитячий церебральний параліч; тяжкі мовленнєві затримки [2].

Отож, метою використання АДК є розвиток функціональної комунікації, соціальної взаємодії та участі в освітньому процесі. Так, засоби альтернативної та додаткової комунікації (АДК) є важливими інструментами для розвитку комунікації у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вони забезпечують доступ до освіти та допомагають дітям, які мають порушення мови, слуху, рухової функції або когнітивні порушення, виражати свої думки, потреби та почуття. Роль цих засобів можна розглядати з кількох аспектів:

1. Розвиток комунікаційних навичок. АДК дають дітям змогу спілкуватися з оточуючими, коли традиційні методи комунікації (вербальна мова, жести) є складними або неможливими через фізіологічні чи когнітивні обмеження. Це можуть бути: системи жестів, наприклад, мовлення жестами для дітей з порушеннями слуху; комунікативні пристрої, що дозволяють дітям вибирати картинки або літери для формулювання слів; інтерфейси, що використовують

комп'ютерні технології (мобільні додатки, сенсорні екрани), які інтерактивно сприяють розвитку мовлення та соціальних навичок.

2. Покращення соціальної взаємодії. Діти з особливими освітніми потребами часто відчувають труднощі у соціальних взаємодіях, що може призводити до ізоляції або депресії. АДК сприяють розширенню соціальних зв'язків та формуванню емоційної та соціальної компетентності: діти можуть спілкуватися з однолітками та вчителями, обмінюватися думками, що знижує бар'єри та сприяє їхній інтеграції в соціум. Підвищення рівня автономії та самовираження дозволяє дітям відчувати себе більш впевнено в соціальних ситуаціях.

3. Освітній прогрес. Завдяки АДК, діти з особливими освітніми потребами можуть отримати доступ до навчального матеріалу, що допомагає їм зрозуміти та засвоїти нову інформацію: інтерактивні навчальні матеріали, які включають візуальні, аудіо та тактильні елементи, допомагають дітям краще засвоювати навчальний матеріал. Вони дозволяють дітям виражати думки та ставити запитання, що позитивно впливає на їхнє навчання.

4. Індивідуалізація підходів. АДК дозволяють вчителям та спеціалістам адаптувати навчання до індивідуальних потреб кожної дитини. Вибір засобів допоміжної комунікації залежить від рівня розвитку дитини, її порушень і переваг: вибір відповідних комунікативних стратегій дозволяє враховувати індивідуальні особливості та забезпечувати більш ефективне навчання та розвиток.

5. Роль у розвитку емоційної сфери. Діти з особливими освітніми потребами часто мають обмежену здатність виражати свої емоції. АДК допомагають їм це робити, що сприяє розвитку емоційної інтелігентності: використання карток або електронних засобів для вираження емоцій або бажань дозволяє дітям краще розуміти і контролювати свої почуття [3].

Таким чином використання АДК сприяє: розвитку мовленнєвих навичок, адже вона не гальмує мовлення, а навпаки стимулює його розвиток; формуванню соціальної взаємодії (діти можуть ініціювати спілкування з однолітками та вчителями); зниженню поведінкових труднощів, оскільки багато проблемної поведінки виникає через неможливість висловити потребу; підвищенню навчальної активності (діти можуть відповідати на запитання, брати участь у групових завданнях); формуванню самостійності (дитина отримує інструмент для вираження власної думки).

Ефективність використання АДК в освітньому процесі залежить від кількох умов: індивідуального підбору засобів комунікації; систематичного використання у навчальному процесі; співпраці

вчителя, асистента, логопеда та батьків; включення комунікативних засобів у повсякденні навчальні ситуації.

Отже, засоби альтернативної та додаткової комунікації є важливим компонентом у розвитку комунікаційних, соціальних та освітніх навичок дітей з особливими освітніми потребами. Вони забезпечують доступ до знань, покращують взаємодію з іншими людьми і сприяють розвитку особистості, що в свою чергу допомагає дітям інтегруватися в суспільство та підготуватися до самостійного життя.

Засоби альтернативної та додаткової комунікації є важливим інструментом розвитку комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Їх системне використання в освітньому середовищі сприяє соціальній інтеграції, формуванню мовленнєвої активності та підвищенню якості освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
2. Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» / Укладачі: Л. Самсонова, М. Дмітрієва, М. Чайка, Г. Усатенко та ін. МОН України №4/2373-22 від 09.09.2022.
3. Чайка М., Усатенко Г., Кривоногова О. Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування. Київ: ФОП Усатенко Г., 2021. 32 с.

Максим Яровий,
Олена Гаврило
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЯ «ОСВІТНІЙ ГЕОКЕШИНГ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку визначається однією з ключових проблем сучасної освіти, зумовленою загостренням екологічної ситуації у світі та необхідністю виховання відповідального ставлення до природи з раннього віку. Саме у дошкільному періоді закладаються основи ціннісного

сприйняття довкілля, формуються перші уявлення про взаємозв'язки у природі та поведінкові моделі взаємодії з нею.

Водночас традиційні підходи до екологічного виховання у закладах дошкільної освіти часто мають переважно інформаційно-репродуктивний характер і не забезпечують достатнього рівня залучення дітей до активної пізнавальної діяльності. Це знижує ефективність формування стійких екологічних уявлень і практичних навичок природоохоронної поведінки.

У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, які б поєднували пізнавальну активність, ігрову діяльність і безпосередній контакт із природним середовищем. Однією з таких технологій є «Освітній геокешинг», що передбачає організацію пошуково-дослідницької діяльності дітей у природі з використанням елементів гри, орієнтування та виконання екологічних завдань.

Спираючись на здобутки вітчизняних науковців (Н. Марченко, Н. Савінова, О. Сорочинська, В. Танська та ін.) встановлено, що геокешинг, як форма діяльності спочатку був започаткований, як різновид дозвілля для дорослих і з часом набув широкого поширення у багатьох країнах світу. У наукових джерелах [2; 4; 5 та ін.] він розглядається як інноваційна командна гра, що поєднує елементи пошуку, орієнтування та розв'язання інтелектуальних завдань із використанням сучасних технологій, зокрема електронних карт, мобільних пристроїв та GPS-навігаторів.

Етимологічно термін «геокешинг» походить від англійських слів *geo* (земля) та *cache* (схованка), що в буквальному перекладі означає «пошук схованки або скарбу в землі». Первісна ідея гри полягала у створенні та пошуку спеціально захованих об'єктів за визначеними координатами або підказками. Значна популяризація геокешингу у світі сприяла створенню міжнародної онлайн-платформи Geocaching.com, яка об'єднує учасників і містить інформацію про численні схованки в різних країнах [1].

В українському освітньому та соціокультурному просторі поширення геокешингу відбулося, зокрема, завдяки проєкту «Шукач» (shukach.com), який адаптував ідею гри до національних умов. Подальший розвиток цієї діяльності зумовив її трансформацію в педагогічну площину, унаслідок чого сформувалася інноваційна технологія – «Освітній геокешинг».

У науково-педагогічному контексті освітній геокешинг розглядається як спеціально організована форма освітньої діяльності, що передбачає використання таких обов'язкових елементів, як карта (електронна або паперова), кеші (схованки із завданнями або

сюрпризами), визначені маршрути, сюжетна лінія гри, система завдань і командна взаємодія учасників. Важливою умовою є залучення двох і більше команд, що сприяє розвитку соціальної взаємодії та комунікативних навичок.

Як інноваційна педагогічна технологія у закладах дошкільної освіти, освітній геокешинг спрямований на формування ключових компетентностей дітей, зокрема мовленнєвої, екологічної, логіко-математичної, соціально-комунікативної та здоров'язбережувальної. Його використання забезпечує інтеграцію різних видів діяльності, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу.

Геокешинг у роботі з дітьми старшого дошкільного віку набуває форми захопливої командної гри-подорожі, у процесі якої діти здійснюють пошук об'єктів, визначають їх місцезнаходження, отримують нову інформацію та виконують пізнавальні завдання. Така діяльність стимулює розвиток допитливості, пізнавальної активності, уяви, а також уміння взаємодіяти з однолітками, обмінюватися інформацією та спільно розв'язувати проблемні ситуації.

Крім того, у процесі геокешингу діти мають можливість безпосередньо досліджувати навколишнє середовище, знайомитися з об'єктами живої і неживої природи, що сприяє формуванню екологічних уявлень і ціннісного ставлення до довкілля. Вони навчаються орієнтуватися на місцевості, планувати маршрути, розробляти завдання для інших учасників, а також вибудовувати ефективну взаємодію в команді.

В аспекті формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку використання технології «Освітній геокешинг» ґрунтується на системі взаємопов'язаних *педагогічних принципів*, які забезпечують її ефективність та доцільність у освітньому процесі. До основних принципів належать:

– принцип природовідповідності − передбачає врахування вікових, психофізіологічних особливостей дітей, а також організацію діяльності у безпосередньому контакті з природним середовищем, що сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до довкілля;

– принцип діяльнісного підходу − орієнтує на активне залучення дітей до практичної, дослідницької та ігрової діяльності, у процесі якої відбувається засвоєння екологічних знань через власний досвід;

– принцип інтеграції освітніх напрямів − забезпечує поєднання екологічного змісту з іншими освітніми лініями (мовленнєвою, пізнавальною, соціально-комунікативною), що сприяє комплексному розвитку особистості дитини;

– принцип наочності та доступності – передбачає використання зрозумілих для дітей форм подання інформації (схеми, карти, підказки, ігрові ситуації), що полегшує сприйняття екологічного матеріалу;

– принцип емоційної насиченості – полягає у створенні позитивного емоційного фону діяльності, що підвищує мотивацію дітей до пізнання природи та сприяє кращому засвоєнню знань;

– принцип співпраці та взаємодії – забезпечує розвиток комунікативних умінь, уміння працювати в команді, домовлятися та спільно розв'язувати завдання екологічного змісту;

– принцип практичної спрямованості – орієнтує на формування у дітей не лише знань, а й умінь екологічно доцільної поведінки через виконання конкретних дій у природному середовищі.

Дотримання зазначених принципів забезпечує цілеспрямоване формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку та підвищує ефективність використання освітнього геокешингу як інноваційної педагогічної технології. Водночас їх практична реалізація в освітньому процесі зумовлює виконання низки важливих *педагогічних функцій*, узагальнення яких представлено на рисунку 1.

Рис. 1. Функції технології «Освітній геокешинг» у формуванні екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку

Реалізація зазначених на рис. 1 функцій у процесі освітнього геокешингу забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості

дітей старшого дошкільного віку та ефективне формування їх екологічної свідомості.

Організація занять у форматі освітнього геокешингу, спрямованих на формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку, потребує дотримання спеціально визначених *дидактичних та організаційно-методичних умов,* які забезпечують поєднання ігрової діяльності з екологічним змістом.

Передусім, на підготовчому етапі доцільно створювати макети території закладу дошкільної освіти або природного середовища, що використовується у грі. У процесі роботи з такими моделями у дітей формуються вміння орієнтуватися в просторі, користуватися картами-схемами, визначати розташування природних об’єктів (дерев, кущів, квітників тощо). Особлива увага приділяється розвитку вмінь працювати в команді, взаємодіяти з однолітками, узгоджувати дії, що є важливим чинником формування відповідального ставлення до довкілля.

Наступним етапом є розроблення сценарію гри з урахуванням екологічної спрямованості. Зміст завдань має бути пов’язаний із пізнанням природи, встановленням взаємозв’язків у довкіллі, формуванням уявлень про дбайливе ставлення до природних ресурсів. Під час підготовки добираються відповідні матеріали, створюються «кеші» (схованки) з екологічними завданнями або інформаційними підказками. Важливо чітко визначити мету гри та способи мотивації дітей до виконання екологічно значущих дій.

У процесі проведення геокешинг-гри діти ознайомлюються з маршрутом, аналізують карту та виконують послідовність завдань екологічного змісту. Це можуть бути спостереження за природними об’єктами, визначення рослин і тварин, встановлення причинно-наслідкових зв’язків у природі, виконання практичних дій (наприклад, прибирання території, догляд за рослинами). Учасники дотримуються правил гри, працюють за інструкціями, обговорюють результати та фіксують власні спостереження. Доцільним є чергування ролей між командами (пошук і створення схованок), що сприяє розвитку відповідальності та глибшому усвідомленню екологічного змісту діяльності.

Завершальний етап передбачає підбиття підсумків, під час якого діти презентують результати своєї роботи, узагальнюють набуті знання про природу та формулюють власні висновки щодо необхідності її збереження. Оформлення результатів може здійснюватися у вигляді колективних обговорень, творчих робіт або міні-проєктів. Використання заохочувальних елементів (винагород, символічних призів) сприяє підвищенню мотивації, водночас акцент

робиться не лише на результаті, а й на процесі екологічно доцільної діяльності.

Отже, поетапна організація освітнього геокешингу забезпечує цілісність освітнього процесу, у якому ігрова діяльність поєднується з пізнавальною, практичною та емоційно-ціннісною складовими. Саме завдання, що використовуються на різних етапах гри та розміщуються у кешах, є ключовим дидактичним засобом, який визначає зміст і спрямованість діяльності дітей. У зв'язку з цим, базуючись на здобутках вчених [3; 4; 6 та ін.], визначимо основні *типи завдань*, що застосовуються в освітньому геокешингу для формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку.

Пізнавально-ігрові запитання, що сприяють розвитку допитливості, розширенню природничого світогляду та закріпленню знань у ігровій формі. Наприклад, «Кого ноги годують?» (пояснення значення прислів'я у природничому контексті, наприклад, про тварин, які активно шукають їжу); «Чому деякі тварини ведуть нічний спосіб життя?»; «Навіщо рослинам потрібні комахи-запилювачі?».

Проблемно-ситуаційні завдання, які передбачають моделювання реальних екологічних ситуацій та спрямовані на формування екологічно відповідальної поведінки. Прикладами можуть бути такі завдання: «Діти під час прогулянки в саду помітили павутиння на кущах. Один із них почав руйнувати його. Як пояснити, чому так робити не можна з точки зору збереження екосистеми?», «Під час відпочинку біля річки діти залишили після себе сміття. Які можуть бути наслідки для водних організмів і довкілля?».

Екологічно-цікавинкові завдання для обговорення, спрямовані на формування критичного мислення та вміння відрізняти наукові факти від поширених міфів. Наприклад, «Чи правда, що їжаки їдять яблука?», «Чи справді страус ховає голову в пісок?», «Чи є синій кит рибою, якщо він живе у воді?», «Чому кажуть, що кажани «сліпі», і чи це відповідає дійсності?».

Емоційно-комунікативні завдання (колективна взаємодія та фотографування), які сприяють розвитку командної роботи, емоційної залученості та позитивного ставлення до спільної діяльності в природі. Зокрема, це можуть бути такі завдання: «Зробити командне фото з фразою: „Ми − команда, яка береже природу!"»; «Відтворити емоційний стан після знаходження кешу (радість, здивування, натхнення)»; «Створити «живу скульптуру» на тему „Людина і природа − єдине ціле"»; «Зафіксувати момент екологічної дії команди (прибирання, висадка рослин)».

Використання різнотипних завдань у кешах освітнього геокешингу забезпечує поєднання пізнавальної, емоційної та практичної

діяльності. Це сприяє формуванню в дітей екологічної свідомості, розвитку відповідального ставлення до природи, а також усвідомленню власної ролі у збереженні довкілля.

Отже, здійснивши дослідження, можемо констатувати, що технологія «Освітній геокешинг» є ефективним засобом формування екологічної свідомості дітей старшого дошкільного віку, поєднуючи навчання, гру та безпосередню взаємодію з довкіллям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малиновська Н.В. Геокешинг. Суть. Відмінності використання для дітей дошкільного віку. Особливості проведення геокешингу в ЗДО. *Всесвіта.* 2021. URL: https://vseosvita.ua/2-9khn (дата звернення: 25.03.2026).
2. Марченко Н.В. Освітній геокешинг – сучасна ігрова технологія дошкільної освіти. *Педагогічні обрії.* 2019. № 1-2 (103-104). С. 48-50.
3. Ніколаєску І.О. Творче використання геокешингу в освітньому процесі закладів дошкільної освіти як засобу розвитку дослідницьких умінь дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* 2018. № 10-11. С. 66-72. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3193 (дата звернення: 25.03.2026).
4. Савінова Н. Де заховано скарб, або геокешинг у дитячому садку. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2018. № 6. С. 47-51.
5. Сорочинська О., Танська В. Технологія геокешинг як засіб розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.* Житомир: Житомирський державний університет, 2021. С. 136–138. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39621/7/C%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення: 25.03.2026).
6. Швець А.Н., Носко А.В. Гра-геокешинг «Врятуймо планету Земля!». *Педагогічні обрії.* 2019. № 1-2 (103-104). С. 50-55.

Наталія Ярощук, Оксана Мельничук
КЗВО «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

СЕНСОРНО-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Сучасна дошкільна освіта в умовах інклюзії орієнтується на створення безпечного, доступного та розвивального освітнього

середовища, яке враховує індивідуальні потреби кожної дитини. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) зазначається, що освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх, умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні [5].

МОН наказом від 13.08.2025 № 1138 затвердило орієнтовні переліки матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення закладу дошкільної освіти. У документі наведені орієнтири створення в ЗДО безпечного, здорового, розвивального, інклюзивного чи спеціального освітнього середовища. Також МОН зауважує, що в облаштуванні освітнього середовища слід дотримуватися універсального дизайну та розумного пристосування.

Згідно з даним нормативним документом, створення належного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти є комплексною умовою виконання державного стандарту. Воно базується на синергії безпеки (захист від фізичних та психологічних загроз), здоров'язбереження (культура здорового способу життя та ергономіка) та інклюзивності (доступність та розумне пристосування). Ключовим аспектом виступає розвивальний характер середовища, що має стимулювати фізичний, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних потреб. У сучасному контексті така багатогранність вимог вимагає переходу до більш тонких інструментів налаштування простору, зокрема до впровадження сенсорно-орієнтованого підходу. Це дозволяє забезпечити не лише формальну відповідність стандартам, а й створити максимально сприятливі умови для сприйняття інформації та психоемоційного комфорту кожного вихованця.

Ефективна організація освітнього середовища в закладі дошкільної освіти ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних принципів, що забезпечують його функціональність, гнучкість та людиноцентричність. Одним із провідних є принцип динамічності та адаптивності, відповідно до якого освітній простір не розглядається як статичний. Меблі, ігрове та дидактичне обладнання мають легко трансформуватися залежно від освітніх завдань, сезонних змін або актуальних інтересів дітей, що дозволяє оперативно змінювати організацію середовища відповідно до потреб діяльності.

Важливе значення має принцип поліфункціональності, який передбачає універсальність використання предметно-просторового наповнення. Кожен елемент середовища може виконувати кілька

функцій, що стимулює розвиток уяви та креативності дітей, а також сприяє варіативності ігрової та пізнавальної діяльності.

Не менш значущим є принцип «рівня очей», який забезпечує фізичну та психологічну доступність освітнього середовища для дитини. Розміщення матеріалів, іграшок і дидактичних засобів на рівні, зручному для сприймання і використання, сприяє розвитку самостійності, ініціативності та формуванню суб'єктної позиції дошкільника.

Принцип відкритості передбачає надання дітям вільного доступу до різноманітних матеріалів, які не мають жорстко визначеного способу використання. Це створює умови для експериментування, творчого самовираження та реалізації індивідуальних задумів у процесі діяльності [6].

Завершальним важливим аспектом є принцип ефективного зонування, що забезпечує структурованість освітнього простору через виокремлення тематичних осередків розвитку. Така організація допомагає дітям краще орієнтуватися в різних видах діяльності, сприяє усвідомленому вибору активностей та підтримує їх індивідуальний розвиток.

Системне впровадження цих принципів дозволяє створити збалансовану структуру зон активності, серед яких фундаментальне значення для когнітивного та емоційного становлення дитини має осередок сенсорного розвитку. Саме він стає тим ядром, де через безпосереднє сприйняття світу формуються базові психічні процеси та забезпечується сенсорна інтеграція вихованця.

Функціонування освітнього простору, що максимально враховує індивідуальні потреби дитини, є фундаментальним підґрунтям особистісно зорієнтованої моделі виховання. Професійно змодельоване середовище виступає каталізатором потенціалу дитини, забезпечуючи надійну платформу для її успішного подальшого розвитку. Реалізувати поставлені завдання можливо, якщо організувати адекватне віковим особливостям, індивідуальним можливостям і потребам дитини сенсорно збагачене середовище.

Науковиці Оксана Попович та Катерина Крутій наголошують на тому, що кожен предмет і кожна деталь простору є значущими: вони або стимулюють зростання дитини, або стають перепоною на її шляху. Відтак, завдання педагогічного колективу полягає у створенні сенсорно збагаченого середовища, яке відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей дошкільного віку. Таке середовище – це сукупність умов, що максимально сприяють особистісному розвитку через значущу для них діяльність.

У групах закладу дошкільної освіти сенсорно збагачений простір виконує цілий спектр функцій: від освітньої та стимулювальної до комунікативної. Проте ключовим результатом його впливу є розвиток самостійності та самодіяльності дитини.

Для повноцінної реалізації розвивального потенціалу дитини, простір має надавати безмежне поле для самовираження через мультисенсорні канали: колір, рух, звук та тактильні відчуття. Сучасна педагогіка наголошує на важливості ресурсної насиченості: кількість доступних матеріалів, обладнання та іграшок має бути достатньою (навіть надлишковою), щоб дитина могла самостійно обирати не лише вид діяльності, а й партнерів для спільної гри. Така варіативність середовища знімає обмеження та стимулює внутрішню мотивацію до пізнання[4].

В основі взаємодії дитини зі світом лежать фундаментальні психічні процеси – відчуття та сприймання. Саме через них діти отримують первинну інформацію про властивості предметів, простір та час. Сформовані цілісні образи та чуттєві враження не просто зникають, а накопичуються в пам’яті, поступово перетворюючись на той базовий досвід, який є необхідним для успішної соціалізації та повноцінного життя особистості.

З огляду на це, стратегічним завданням педагога стає не лише спостереження за розвитком сенсорних процесів, починаючи з раннього віку, а й грамотне скеровування діяльності дітей. На цьому наголошується і в Базовому компоненті дошкільної освіти. До основних освітніх напрямків виділено такий як «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».Сформованість сенсорно-інтегративних процесів лежить в основі спілкування дитини з оточуючим світом, що має важливе значення для всебічного розвитку дитини, і є однією з основних сторін дошкільного виховання. Тому для успішного засвоєння знань про оточуючий світ необхідно, щоб усі органи відчуття функціонували в межах норми і отримували подразники, стимули різної сили та концентрації [2, с.25].

Розвиток сенсорної інтеграції у дітей дошкільного віку є необхідною умовою для формування базових навичок саморегуляції, соціальної адаптації, розвитку мовлення, дрібної та великої моторики, а також пізнавальної активності [7].

Порушення сприйняття навколишнього світу є однією з головних особливостей розвитку дітей із ООП. Тому актуальним є питання пошуку індивідуальних технологій сенсорної інтеграції, адекватних можливостям конкретної дитини, для корекції її психофізичного стану.

А.Б. Заплатинська вказує, що «сенсорно-інтегративна терапія – це надання дитині такої кількості та інтенсивності відповідних стимулів

(сенсорних, вестибулярних, пропріоцептивних, тактильних), що створить умови стимуляції центральної нервової системи шляхом формування їїдіяльності і покращення функціонування синаптичних з'єднань» [1].

О. Казачінер, Ю. Бойчук та А. Галій наголошують, що в межах цього підходу для кожної дитини розробляється персоналізований комплекс вправ та активностей, спрямованих на гармонізацію її психоемоційного стану – від заспокоєння до стимуляції активності та розвитку самоконтролю. Фундаментом для такої роботи слугує індивідуальний сенсорний профіль – унікальна «карта» організму, що відображає специфіку сенсорних систем конкретної дитини. Аналіз цього профілю дозволяє педагогу чітко визначити, які рецептори потребують додаткової стимуляції, а які – заспокійливого впливу, і на основі цього запропонувати дитині прийнятні та безпечні способи компенсації її сенсорних дефіцитів [3].

У контексті інклюзивної освіти таке середовище виконує низку функцій:компенсаторну (підтримка дітей із сенсорними порушеннями); розвивальну (стимулювання пізнавальної активності, мовлення, моторики); регулятивну (зниження рівня психоемоційного напруження); соціалізаційну (полегшення взаємодії з однолітками).

Сенсорно-орієнтоване середовище є важливим чинником забезпечення ефективної інклюзії в дошкільній освіті, оскільки створює умови для повноцінного розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей. Його впровадження підвищує якість освітнього процесу, сприяє емоційному благополуччю дітей та формуванню інклюзивної культури в закладі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заплатинська А.Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(1). С. 48–57.

2. Заплатинська А.Б. Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем : дис. …канд. пед. наук : 13.00.03. Київ. 2016. 215 с.

3. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Галій А. І. Сенсорна інтеграція як засіб корекції труднощів дитини. *The latest technologies implemented and teaching inuniversities :*Proceeding softhe II International Scientificand Practical Conference (Sofia, Bulgaria, September 09–12, 2025). Sofia, 2025. Pp. 65–68.https://dspace.hnpu.edu.ua/items/173b5d63-09a8-49b8-9469-5060af147f7a

4. Попович О., Крутій К. Що таке сенсорно збагачене середовище. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2020. № 10. С. 6-10.

5. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021.https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text
6. Про затвердження Орієнтовних переліків матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення закладу дошкільної освіти. Наказ МОН № 1138 від 13.08.2025 року МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ НАКАЗ № 1138 від 13 серпня 2025 року.https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/95376/.
7. Шайнога Т. С. Включення елементів сенсорної інтеграції у роботу практичного психолога закладу дошкільної освіти. *Розвиток науки та освіти в умовах трансформаційних процесів* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.Дніпро, 2025.С.34-38.

СЕКЦІЯ № 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ / TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Oksana Bilier
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

FORMATION OF MEDIA CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In the current context of the digitalization of education, the rapid development of the information space, and the growing influence of media on the processes of teaching, upbringing, and socialization of the individual, the issue of forming the media culture of future primary school teachers is becoming particularly relevant. Its significance is determined not only by the need to navigate intensive information flows, but also by the necessity to use media resources professionally, ethically, and critically in the educational process. A modern teacher should be able not merely to use digital tools, but also to analyze media content, select high-quality educational materials, counter misinformation, and foster in pupils the foundations of critical thinking and safe behavior in the information environment. According to the State Standard of Primary Education, one of the key competencies is information and communication competence, while

the content of the foreign language educational domain предусматривает active use of various forms of communication, including those mediated by modern means of information interaction [4; 5]. This highlights the need for such professional training of future teachers that organically combines methodological, digital, and media-educational components.

In the international educational discourse, media and information literacy are regarded as an important component of training a modern teacher capable of acting in an open yet contradictory media space. UNESCO documents emphasize that education should develop in individuals the ability to search for, analyze, evaluate, create, and disseminate information and media messages responsibly and consciously [6; 7]. Under such conditions, the training of future primary school teachers cannot be reduced solely to the technical mastery of digital platforms, services, or applications. It must involve a deeper immersion into the culture of media consumption and media creation, the formation of the ability to interact reflectively with the media environment, and an understanding of its educational potential and possible risks.

In scholarly literature, media culture is interpreted as an integral characteristic of the individual that encompasses a system of knowledge about the media environment, the ability to perceive, analyze, interpret, and critically evaluate media texts, as well as the capacity for ethical communication, responsible use of media tools, and creation of one’s own media product [2]. Unlike the narrow understanding of digital literacy as a set of technical skills, media culture is a broader phenomenon integrating cognitive, axiological, operational, and reflective aspects. In the context of the professional training of future primary school teachers, this means readiness not only to use media, but also to carry out pedagogically grounded selection of content, to take into account the age-related characteristics of younger schoolchildren, to teach them safe information interaction, and to develop their skills of critical perception of messages.

It should be noted that the structure of the media culture of a future primary school teacher may be represented through several interrelated components. The motivational-value component reflects awareness of the importance of media culture in a teacher’s professional activity, a positive attitude toward the responsible use of media, and an understanding of their educational and didactic potential. The cognitive component includes knowledge about types of media, the peculiarities of media texts, the principles of critical information analysis, and the basics of copyright, academic integrity, and information security. The operational-activity component presupposes the ability to select, analyse, adapt, and create media materials for educational purposes. The reflective component manifests itself in the ability to assess the appropriateness of using

particular media tools, to analyze one's own professional activity in the media environment, and to adjust it in accordance with pedagogical goals. Such a multicomponent structure makes it possible to consider media culture as one of the important characteristics of the professional competence of a modern teacher.

A special place in the formation of the media culture of future primary school teachers belongs to the course on methods of foreign language teaching. This is due to the fact that foreign language education naturally integrates different types of media resources: authentic texts, audio recordings, video fragments, electronic textbooks, visual supports, multimedia presentations, interactive platforms, online games, and means of digital communication. Moreover, contemporary foreign language teaching is increasingly oriented toward mediation, interaction in the digital environment, and the development of skills for perceiving and producing messages in various forms, which is also reflected in the provisions of the CEFR Companion Volume [4]. Therefore, the course on methods of foreign language teaching has significant potential not only for the formation of purely methodological knowledge and skills, but also for the development of media culture as an integral component of the professional training of future teachers.

It is also important that the primary school teacher acts as a mediator between the child and the media space. Younger schoolchildren actively interact with digital content; however, they do not yet possess a sufficient level of critical thinking, life experience, and information resilience to independently assess its quality and safety. In this regard, the teacher's responsibility for the selection of educational materials, the organization of educational interaction, the prevention of information risks, and the formation of the foundations of media-literate behavior is increasing. For this reason, the development of the media culture of future primary school teachers should be regarded not as an additional element of professional training, but as its necessary condition.

Researchers emphasize that one of the important tasks of the professional training of future teachers is to form the ability to independently navigate the information space, critically evaluate media texts, identify manipulative influences, and use media as a means of teaching and personal development [3]. In this context, the course on methods of foreign language teaching creates particularly favourable conditions for purposeful work with media materials, since the very content of the discipline involves the use of authentic sources, comparison of cultural contexts, selection of language material with regard to pupils' age and level of preparation, organization of interactive communication, and creation of didactic resources.

The formation of the media culture of future primary school teachers in the process of studying methods of foreign language teaching should be carried out in several interrelated areas. The first area is associated with the development of skills for the critical selection and evaluation of media resources for the lesson. Students should learn to determine the reliability of a source, the quality and appropriateness of educational content, its linguistic suitability for the age characteristics of younger schoolchildren, its cultural correctness, and the absence of discriminatory or manipulative meanings. The second area consists in developing the ability to methodically interpret media content, that is, to transform videos, audio materials, illustrations, cartoons, educational websites, interactive exercises, or digital stories into effective means of forming foreign language communicative competence. The third area involves the creation of students' own educational media products: digital flashcards, interactive exercises, video instructions, visual supports, digital posters, mini-presentations, and tasks for blended or distance learning. The fourth area concerns the ethical and safety dimension: compliance with copyright, academic integrity, protection of personal data, online communication culture, and prevention of the negative influence of the information environment [6; 7].

Expanding this approach, it is advisable to include in the course content special types of learning activities aimed specifically at developing media culture. Effective tasks may include comparative analysis of various digital resources for foreign language teaching; expert evaluation of children's video content from the perspective of linguistic, cultural, and methodological appropriateness; adaptation of authentic media materials to the needs of younger schoolchildren; development of lesson fragments using multimedia tools; and students' creation of their own didactic media products followed by presentation and peer assessment. An important role may also be played by microteaching, reflective discussions, analysis of pedagogical cases, and typical situations of interaction with questionable or overly simplified online content. Such a format of work makes it possible to transfer the formation of media culture from the declarative level to the level of real professional practice.

The practical value of integrating a media-educational component into the course on methods of foreign language teaching is also confirmed by research findings demonstrating the effectiveness of ICT use in the professional training of future primary school English teachers. In particular, the use of LearningApps, Kahoot, multimedia resources, tools for creating infographics, interactive tests, and visual materials positively affects students' learning motivation, their readiness for professional activity, and their ability to apply modern tools in classroom practice [1]. At the same

time, it is fundamentally important that the use of such tools should not be reduced to the external technologization of learning. The focus should remain on pedagogical appropriateness: what educational outcomes a particular resource ensures, and how it influences the development of speech skills, critical thinking, cognitive activity, and learning autonomy of younger schoolchildren.

Thus, the course on methods of foreign language teaching has considerable potential for forming the media culture of future primary school teachers, since it combines work with language, communication, intercultural interaction, digital resources, and media texts. The formation of media culture within this course should be viewed as a purposeful process of developing criticality, pedagogical reflection, the ability to consciously select, evaluate, and create educational content, as well as readiness to organize a safe, ethical, and meaningful media environment in the lesson. The prospects for further scholarly research are seen in the development of a system of media-education-oriented tasks and exercises for the course on methods of foreign language teaching, as well as in determining criteria and indicators of the level of media culture formation among future primary school teachers.

REFERENCES

1. Гаврілова Л. Г., Ябурова О. В., Ішутіна О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи засобами ІКТ *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. № 4. С. 300-311. DOI: 10.33407/itlt.v60i4.1760.
2. Гребеник Т. В. Аналіз сутності феномену медіакультури особистості в науковому дискурсі *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 57-62.
3. Дьоміна В. В., Аракелян Г. Формування медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 8. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1652
4. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-%D0%BF
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF

6. *Global Standards for Media and Information Literacy Curricula Development Guidelines*. Paris : UNESCO, 2021. URL: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/files/2022/02/Global%20Standards%20for%20Media%20and%20Information%20Literacy%20Curricula%20Development%20Guidelines_EN.pdf
7. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C. K. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. 2nd ed. Paris : UNESCO, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

Ольга Бондаренко
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному освітньому просторі дедалі більшої актуальності набуває питання формування в учнів не лише академічних знань, а й комплексу надпредметних умінь, відомих як *soft skills*. До них належать комунікативні здібності, критичне мислення, уміння працювати в команді, емоційний інтелект, здатність до саморегуляції та адаптації до змін. Саме ці навички значною мірою визначають успішність особистості в подальшому навчанні, професійній діяльності та соціальному житті. Особливо важливим є розвиток soft skills у молодшому шкільному віці, адже цей період характеризується активним становленням особистості, формуванням базових соціальних моделей поведінки та розвитком комунікативної компетентності.

Питання формування soft skills у здобувачів освіти розкрито у працях С. Васильєваої [2], О. Єрмакової [3], Н. Новосельської [4], О. Писарчук [5], В. Ткаченко [6] та ін. Н. Бахмат вказує на використання дієвих засобів мистецтва у формуванні soft skills здобувачів початкової роботи в умовах інклюзії [1].

Разом з тим, у сучасній педагогічній практиці питання цілеспрямованого розвитку soft skills у молодших школярів залишається недостатньо розробленим. Традиційна система навчання часто зосереджується переважно на засвоєнні предметних знань, тоді як розвиток комунікативних, соціальних та емоційних компетентностей потребує спеціально організованих педагогічних умов і методичних підходів. Таким чином, проблема розвитку soft skills в учнів молодшого шкільного віку є актуальною для сучасної освіти та потребує

подальшого наукового осмислення, розроблення ефективних педагогічних підходів та їх практичного впровадження в освітній процес.

На основі аналізу наукових джерел [1; 3; 4-6] та результатів сучасних досліджень можна дійти висновку, що проблема формування м'яких навичок (*soft skills*) в учнів початкової школи є предметом активного вивчення в науково-педагогічній літературі. Зокрема, у працях дослідників розкривається зміст поняття «м'які навички», визначається роль освітнього середовища у процесі їх розвитку, а також обґрунтовується значення soft skills для всебічного розвитку особистості молодшого школяра.

«М'які навички», іноді, їх називають «гнучкими навички» (англ. soft skills) – комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою [7].

«М'які навички» протиставляються жорстким – спеціальним навичкам (hard skills), тому що не мають однозначної прив'язки до конкретного виду діяльності [7]. З іншого боку soft skills – це універсальні навички, які допоможуть кожній дитині бути успішною, незалежно від того, яку професію вона вибере у майбутньому. Це та база, на якій будується майбутнє дитини та її ефективність у всьому: від навчання та роботи до особистих взаємин [6].

Відповідно до досліджень сучасності виділяють такі основні типи soft skills:

– соціальні компетентності: комунікативність, емоційний інтелект (вміння розрізняти емоції і мотиви інших людей), гнучкість і прийняття критики, ораторські здібності;

– лідерські компетентності: вміння приймати рішення, сформувати команду, вирішувати конфлікти, відповідальність, наставництво;

– інтелектуальні компетентності: аналітичний склад розуму, вміння бачити і розв'язувати проблему, здатність до навчання, креативність;

– вольові компетенції: орієнтованість на результат, керування часом, стресостійкість, готовність до рутинної роботи [3].

Педагогічне середовище, яке сприяє розвитку *soft skills*, має бути організоване таким чином, щоб забезпечувати безпечну та підтримувальну атмосферу співпраці. У такому середовищі кожна дитина отримує можливість проявити себе, висловити власну думку та бути почутою. Формування м'яких навичок також тісно пов'язане з розвитком емоційного інтелекту – здатності усвідомлювати й контролювати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей. Це має особливе значення у віці 6–10 років, адже саме в цей

період закладаються основи емоційної саморегуляції. Рівень сформованості таких навичок значною мірою впливає на успішність соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Групова діяльність у початковій школі є ефективним засобом розвитку м'яких навичок, однак її результативність значною мірою залежить від особливостей організації освітнього процесу та ролі вчителя. Важливо усвідомлювати, що групова робота не є самоціллю, а набуває ефективності лише за умови, коли педагог виступає фасилітатором: спрямовує взаємодію учнів, підтримує їхню активність та створює сприятливі умови для співпраці. У процесі спільної діяльності молодші школярі набувають важливого досвіду комунікації: вчаться домовлятися, розподіляти обов'язки, прислухатися до думок інших і водночас аргументовано відстоювати власну позицію. Така взаємодія сприяє формуванню соціально-комунікативних умінь, розвитку емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції та відповідальності за спільний результат [2, с. 46].

Поступове ускладнення форм організації навчальної діяльності – від роботи в парах до групової та проєктної діяльності – забезпечує послідовність і системність формування soft skills. Саме початкова школа є тим етапом освітнього розвитку, на якому закладаються основи подальшої успішної соціалізації учнів, їхньої готовності до навчання на наступних рівнях освіти та до майбутнього життя в суспільстві, побудованому на принципах співпраці, взаєморозуміння та поваги.

Отже, проблема розвитку м'яких навичок (*soft skills*) у молодших школярів є надзвичайно актуальною в умовах сучасної освіти. Формування таких умінь, як комунікація, співпраця, критичне мислення, емоційний інтелект і здатність до саморегуляції, сприяє гармонійному розвитку особистості дитини та її успішній соціалізації. Саме молодший шкільний вік є сприятливим періодом для закладання основ цих навичок, оскільки в цей час активно формуються соціальні взаємини, комунікативні моделі поведінки та здатність до взаємодії з іншими. Важливу роль у розвитку soft skills відіграє освітнє середовище початкової школи, яке має бути організоване таким чином, щоб забезпечувати атмосферу підтримки, співпраці та взаємоповаги. Ефективним засобом формування м'яких навичок є групова діяльність учнів, що дає змогу розвивати навички комунікації, взаємодії, відповідальності за спільний результат та вміння приймати різні точки зору.

Водночас результативність розвитку soft skills значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, який виступає організатором і фасилітатором освітнього процесу. Саме педагог

створює умови для активної взаємодії учнів, поступово ускладнює форми роботи та сприяє формуванню в дітей досвіду співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. Розвиток soft skills здобувачів початкової освіти в умовах інклюзії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». Випуск №1. 2022. С. 144-152.
2. Васильєва С. В. Групові форми навчання у початковій школі. *Педагогічна майстерність*. 2021. № 3. С. 45-50.
3. Єрмакова О. П. Формування м'яких навичок у молодших школярів. *Початкова освіта.* 2019. №о5. С. 23-28.
4. Новосельська Н. Формування soft skills у здобувачів початкової освіти засобами групової роботи. *Молодий вчений*. №4 (135). 2025 р. С. 18-20.
5. Писарчук, О., Гладун, Л. Гумористична театралізована діяльність як засіб формування soft skills в дошкільній та початковій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (1(52). 2025. С. 141-147.
6. Ткаченко В. Л. Розвиток соціально-комунікативних навичок у молодших школярів. *Освіта і суспільство*. 2021. № 7. С. 11-14.
7. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: https://studway.com.ua/soft-skills

Олег Бірюк
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасній науковій думці все більшої уваги приділяється дослідженню ролі емоцій у розвитку особистості. Тривалий час у педагогіці та психології основний акцент робився на інтелектуальному розвитку людини, зокрема на рівні логічного мислення, пам’яті та здатності до аналізу інформації. Проте подальші дослідження показали, що успішність людини у навчанні, професійній діяльності та соціальному житті значною мірою залежить не лише від інтелектуальних здібностей, а й від уміння розуміти власні емоції, контролювати їх та адекватно реагувати на емоційні прояви інших людей. Саме тому проблема емоційного інтелекту набула широкого поширення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях [1 ; 5; 6; 7].

Емоційний інтелект розглядається як комплексна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні аспекти психічної діяльності [7]. Він відображає здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти почуття інших людей, регулювати емоційні стани та використовувати емоційний досвід у процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Іншими словами, емоційний інтелект допомагає людині краще орієнтуватися у власному внутрішньому світі та будувати гармонійні стосунки з іншими людьми.

У науковій літературі поняття емоційного інтелекту трактується по-різному, що зумовлено різними підходами до розуміння ролі емоцій у житті людини. Одні дослідники визначають емоційний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, пов’язаних із розпізнаванням і розумінням емоційних станів [7]. Інші підкреслюють, що він включає також особистісні якості, які забезпечують ефективну комунікацію, здатність до співпереживання та соціальну адаптацію [6].

Узагальнюючи різні наукові підходи, можна зазначити, що емоційний інтелект включає кілька взаємопов’язаних складових. Однією з них є здатність до усвідомлення власних емоцій. Це означає, що людина вміє визначати свій емоційний стан, розуміти причини виникнення тих чи інших почуттів та усвідомлювати їх вплив на поведінку.

Іншою важливою складовою емоційного інтелекту є здатність керувати власними емоціями [1]. Людина, яка володіє навичками емоційної саморегуляції, здатна контролювати свої реакції, стримувати негативні прояви почуттів і підтримувати емоційну рівновагу. Це допомагає уникати конфліктів, зберігати конструктивні взаємини з іншими людьми та ефективно діяти у складних життєвих ситуаціях.

Не менш важливим компонентом емоційного інтелекту є здатність розуміти емоційні стани інших людей. Вона проявляється у вмінні помічати емоційні реакції співрозмовника, аналізувати його поведінку та співвідносити її з певними почуттями. Така здатність сприяє розвитку емпатії, тобто уміння співпереживати іншій людині та проявляти підтримку.

Емпатія відіграє важливу роль у формуванні позитивних міжособистісних взаємин [5]. Завдяки емпатії людина здатна краще розуміти потреби та переживання інших людей, що сприяє розвитку взаємоповаги, толерантності та доброзичливості. У соціальному середовищі ця якість допомагає налагоджувати ефективну взаємодію, уникати конфліктів і будувати гармонійні стосунки.

Ще одним важливим елементом емоційного інтелекту є соціальні навички. Вони охоплюють уміння спілкуватися, співпрацювати з іншими людьми, працювати в колективі, вирішувати суперечності та

підтримувати позитивний психологічний клімат у групі. Наявність розвинених соціальних навичок допомагає людині легше адаптуватися до різних соціальних умов і ефективніше взаємодіяти з оточенням.

У сучасній педагогіці розвиток емоційного інтелекту розглядається як важливий складник формування гармонійної особистості [2]. Формування цієї якості сприяє розвитку емоційної культури, відповідальності, здатності до співпраці та поваги до інших людей. Саме тому багато освітніх програм передбачають створення умов для розвитку емоційної сфери учнів.

Особливо важливим є розвиток емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці, оскільки саме у цей період відбувається інтенсивне формування соціальних, емоційних та когнітивних здатностей. Діти починають активно взаємодіяти з новим соціальним середовищем — школою, колективом однолітків та вчителем, що створює нові вимоги до їхньої поведінки та психоемоційного стану. Перехід від дошкільного до шкільного життя супроводжується значними змінами: зростає кількість навчальних завдань, з’являються нові соціальні ролі, з’являється необхідність взаємодіяти з однолітками та дорослими, а також необхідність дотримання правил та норм колективної взаємодії. Саме в цей час формується здатність розуміти власні емоції, регулювати їх прояви та враховувати емоційний стан інших людей [4].

Дослідники наголошують: емоційна сфера молодших школярів відзначається високою чутливістю до подій навколишнього середовища. Діти цього віку яскраво переживають як позитивні, так і негативні емоції. Їхні реакції можуть змінюватися залежно від успіхів у навчанні, взаємин із однокласниками або настрою вчителя. У цей період емоції дитини ще мають спонтанний характер і часто проявляються відкрито, тому педагогічна підтримка є ключовою для формування навичок емоційної регуляції.

Однією з основних рис молодшого шкільного віку є формування *емоційної усвідомленості.* Діти поступово навчаються аналізувати власні переживання, визначати причини своїх емоцій та розуміти їхній вплив на поведінку. Наприклад, школяр може усвідомити, що роздратування виникає через невдале виконання завдання, а радість — через підтримку вчителя або успіх у проєкті. Цей процес є фундаментальним для розвитку емоційного інтелекту та формування здатності до саморегуляції [3].

Важливу роль у розвитку емоційної сфери відіграє навчальна діяльність. Позитивний досвід успішного виконання завдань формує впевненість у власних силах, стимулює внутрішню мотивацію та підвищує інтерес до навчання. Навпаки, невдачі можуть призводити до

розчарування, тривожності та зниження самооцінки. Саме тому вчитель повинен створювати умови, що зменшують стресові чинники, підтримують позитивний емоційний клімат у класі та допомагають учням долати труднощі.

Соціальні взаємини стають однією з ключових сфер емоційного розвитку. Молодші школярі активно прагнуть бути прийнятими у колективі, співпрацювати з однолітками та відчувати підтримку з боку товаришів. Колективна діяльність формує такі якості, як взаємодопомога, доброзичливість, вміння домовлятися та враховувати потреби інших. Взаємодія з однолітками допомагає дітям розвивати навички співпраці та емпатії, що є основою соціальної компетентності [2].

Особливу увагу в освітньому процесі варто приділяти розвитку емпатії. У молодшому шкільному віці діти починають розуміти емоційний стан інших, співпереживати їм та проявляти підтримку. Наприклад, школяр може підтримати однокласника, який засмучений, або поділитися радістю від спільного успіху. Розвиток емпатії сприяє формуванню соціальної чутливості, емоційної саморегуляції та здатності до конструктивної взаємодії в колективі.

У процесі навчання формується також моральна оцінка поведінки. Діти починають усвідомлювати поняття добра і зла, справедливості, чесності та відповідальності. Емоційні переживання у цьому віці тісно пов’язані з моральними нормами: радість від правильної дії, співчуття до іншого, тривога через порушення правил — усе це стимулює формування емоційної зрілості та соціально прийнятної поведінки [3].

Ефективність формування емоційного інтелекту значною мірою залежить від умов освітнього середовища. Підтримка з боку вчителя, позитивна атмосфера у класі, можливість відкрито висловлювати свої почуття та брати участь у спільній діяльності сприяють розвитку емоційної компетентності дітей. Особливу увагу слід приділяти розвитку *емоційної саморегуляції*. Важливу роль у цьому процесі відіграють різноманітні інтерактивні методи, зокрема обговорення життєвих ситуацій, рольові ігри, вправи на спостереження, творчі завдання та колективна робота. При цьому молодші школярі вчаться контролювати емоційні реакції, стримувати негативні прояви гніву або роздратування та адекватно реагувати у соціальних ситуаціях [3].

Також емоційний розвиток дітей тісно пов’язаний з їхнім пізнавальним досвідом. Позитивні емоції стимулюють активність, цікавість та бажання вчитися, тоді як негативні переживання можуть призводити до зниження мотивації. Тому важливо створювати у навчальному процесі такі умови, які забезпечують емоційний комфорт

та підтримку, сприяють розвитку впевненості у власних силах і заохочують дітей до активної участі в навчанні.

Відтак, молодший шкільний вік — це критичний період для формування емоційної сфери та емоційного інтелекту, які у подальшому позитивно впливають на формування соціальної компетентності у освітньому процесі. У цей час відбувається поступове усвідомлення власних почуттів, розвиток емпатії, соціальних навичок і моральної оцінки поведінки. Освітній процес у початковій школі має бути спрямований не лише на інтелектуальний розвиток учнів, а й на створення умов для формування позитивного емоційного середовища, в якому формується саморегуляція молодшого школяра та здатність до ефективної взаємодії з оточенням.

Таким чином, емоційний інтелект є важливою характеристикою особистості, що поєднує здатність усвідомлювати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших людей і використовувати ці вміння у процесі педагогічного спілкування. Розвиток емоційного інтелекту відіграє значну роль у формуванні соціальної компетентності, емоційної культури та гармонійного розвитку особистості, що особливо важливо у період молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреєва І. М. Емоційний інтелект як психологічний феномен. Київ: Педагогічна думка, 2017. 256 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ: Либідь, 2015. 280 с.
3. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Бондар В. І. Дидактика початкової освіти. Київ: Освіта, 2016. 342 с.
5. Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. New York: Basic Books, 1997.
6. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence and the construction of feelings. New York, 2004.
7. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2011.

Надія Брижак
Мукачівський державний університет

STEM-ПІДХІД У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки, технологій та цифрового суспільства особливої ваги набуває підготовка педагогічних

кадрів, здатних ефективно працювати в інноваційному освітньому середовищі. Освітні реформи в Україні, зокрема концепція Нової української школи, орієнтують на формування в учнів ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають математична, природничо-наукова, інженерна та цифрова грамотності. У цьому контексті STEM-підхід виступає як інтеграційна модель навчання, що поєднує науку, технології, інженерію та математику і сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності до розв'язання практичних проблем.

Особливо актуальним є впровадження STEM-підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи наукового світогляду учнів та формується їхній інтерес до пізнання. Проте сучасна практика підготовки педагогів не завжди забезпечує достатній рівень сформованості STEM-компетентностей, що зумовлює необхідність переосмислення змісту, форм і методів професійної освіти майбутніх учителів.

Реалізація STEM-підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає врахування вікових і психолого-педагогічних особливостей молодших школярів та формування готовності педагогів до використання інтегрованого навчання, міжпредметних зв'язків, проєктної і гурткової діяльності. Актуальність такої підготовки підтверджується нормативно-правовими документами України, зокрема Законом України «Про освіту» (2017), Державним стандартом початкової освіти (2018) та Концепцією розвитку STEM-освіти (2020).

Проблема впровадження STEM-освіти та підготовки педагогів до її реалізації висвітлена у працях українських і зарубіжних науковців. Зокрема, І. Дяченко, Н. Гузій, О. Малина, Л. Ковальчук досліджують методичні засади інтеграції STEM-елементів, тоді як С. Гончаренко, О. Савченко, І. Бех акцентують увагу на її ролі у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти. Методичні аспекти STEM-орієнтованого навчання розкрито у працях І. Ляшенко, Л. Шульги, Н. Бондаренко.

Вагомий внесок у дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснили Н. Бібік, І. Гавриш, О. Комар, О. Семеног. Питання впровадження STEM-освіти та STEM-технологій у підготовці педагогів висвітлено у працях Н. Морзе, О. Співаковського, Т. Засєкіної, Н. Балик, О. Локшиної, В. Ягупова, які наголошують на необхідності оновлення змісту освіти, міждисциплінарній інтеграції та використанні цифрових технологій.

Зарубіжні дослідження (J. Anderson, Y. Li, M. Honey, G. Pearson; National Research Council, UNESCO, European Commission) підкреслюють значення STEM-освіти для формування навичок XXI століття, що зумовлює потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З огляду на зазначене, доцільним є розкриття теоретичних і методичних засад реалізації STEM-підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Насамперед варто з'ясувати сутність поняття STEM-освіти, її структурні компоненти та потенціал у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів.

У наукових і методичних джерелах термін STEM-освіта (від англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, проектування, дизайн, Mathematics – математика) трактується як інтегрований підхід до навчання, який поєднує природничо-наукові дисципліни, технології, інженерію та математику з метою формування в учнів комплексу компетентностей для успішної самореалізації в умовах науково-технічного прогресу [1, с. 172].

Згідно з Концепцією розвитку STEM-освіти в Україні на період до 2027 року, STEM-освіта – це інтегрований підхід до навчання, який поєднує природничо-наукові дисципліни, технології, інженерію та математику для формування в учнів комплексу компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах науково-технічного прогресу [3].

Великий тлумачний словник сучасної української мови [2] не містить прямого визначення терміна «STEM-освіта», однак подає тлумачення складових понять: наука – «сфера людської діяльності, спрямована на здобуття і систематизацію об'єктивних знань про дійсність»; технологія – «сукупність прийомів і способів обробки, виготовлення, зміни стану чи властивостей матеріалів, виробів або процесів»; інженерія – «галузь знань і діяльності, що охоплює проєктування, створення та експлуатацію технічних систем»; математика – «наука про кількісні відношення та просторові форми реального світу».

Узагальнення цих понять дає підстави розглядати STEM-освіту як інтегрований підхід до навчання, що об'єднує природничі науки, технології, інженерію та математику з метою формування цілісного наукового світогляду, розвитку критичного мислення, творчості та дослідницьких умінь.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи STEM-підхід орієнтований не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності до їх інтегрованого практичного застосування в

освітньому процесі. Це передбачає розвиток умінь проєктувати інтегровані уроки, організовувати дослідницьку діяльність учнів, використовувати цифрові технології та створювати освітнє середовище, що стимулює пізнавальну активність молодших школярів.

Ефективність реалізації STEM-підходу значною мірою залежить від дотримання відповідних педагогічних умов, серед яких – оновлення змісту освітніх програм на засадах міждисциплінарної інтеграції, упровадження інноваційних методів навчання (проєктного, дослідницького, проблемно-орієнтованого), забезпечення практико-орієнтованої підготовки студентів та використання цифрових освітніх ресурсів.

Важливим результатом такої підготовки є сформованість STEM-компетентності майбутнього вчителя, яка охоплює когнітивний, діяльнісний і мотиваційно-ціннісний компоненти та виявляється у здатності інтегрувати знання з різних галузей, організовувати навчання на засадах дослідження й експериментування та формувати в учнів інтерес до науково-технічної діяльності.

Практична реалізація STEM-підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи може здійснюватися через різні форми та методи навчальної діяльності.

Зокрема, прикладом є організація *інтегрованих занять*, під час яких поєднуються знання з математики, природознавства та технологій. Наприклад, здобувачам вищої освіти пропонується розробити фрагмент уроку на тему «Властивості води», де учні проводять прості досліди, вимірюють об’єм рідини та роблять висновки на основі спостережень.

Ефективною формою є також ***проєктна діяльність.*** Майбутні вчителі можуть виконувати навчальні проєкти, такі як «Екологічний будинок» або «Мій міні-город», що передбачають моделювання, елементарні розрахунки та презентацію результатів. Окремою формою реалізації проєктної діяльності є ***створення лепбуків***, які поєднують дослідницьку, творчу та пізнавальну діяльність учнів. Наприклад, лепбук на тему «Пори року» або «Світ рослин» може містити міні-книжечки, схеми, завдання для дослідження та прості експерименти, що сприяє інтеграції знань і розвитку пізнавального інтересу молодших школярів.

Важливим напрямом є використання *цифрових технологій та STEM-інструментів.* Зокрема, майбутні вчителі можуть застосовувати інтерактивні платформи, віртуальні лабораторії або елементи освітньої робототехніки для створення навчальних ситуацій, орієнтованих на дослідження та експериментування.

Крім того, у процесі підготовки доцільним є залучення майбутніх учителів до *гурткової та позакласної діяльності*, наприклад організації STEM-гуртків або проведення тематичних днів науки, що дозволяє формувати практичний досвід роботи з учнями в умовах неформальної освіти.

Таким чином, використання інтегрованих занять, проєктної діяльності, цифрових технологій і позакласних форм роботи забезпечує ефективне формування STEM-компетентності майбутніх учителів початкової школи та їхню готовність до впровадження інноваційних підходів у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брижак Н. Ю. Педагогічні засади використання елементів STEM-освіти в урочний і позаурочний час у роботі з молодшими школярами. Перспективи та інновації науки Серія «Педагогіка»;, Серія «Психологія»;, Серія «Медицина»; : науковий журнал Гол. ред. Чернуха Н.М. Київ, 2025. № 8 (54). С. 171-182. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-171-183. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/27813/27776
2. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
3. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку STEM-освіти в Україні. Затверджено наказом МОН від 05.08.2020 № 945. Київ, 2020. 12 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2020/08/07/ STEM.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

Віта Бутенко
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та впровадження цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності особливої актуальності набуває проблема діджиталізації освіти. Освітня галузь, як одна з ключових сфер формування людського капіталу, зазнає суттєвих трансформацій, пов’язаних із інтеграцією цифрових інструментів, платформ та ресурсів в освітній процес. Це зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Суттєвий внесок у формування наукового розуміння діджиталізації здійснили американські дослідники (Д. Тапскотт, П. Самуельсон, Б. Налебафф), які обґрунтували концепцію цифрової економіки як принципово нового етапу розвитку соціально-економічних відносин [2, с. 23]. У межах цієї концепції акцентується увага на визначальній ролі цифрових технологій у трансформації виробництва, обміну та споживання.

Сам термін «діджиталізація» має англомовне походження (від *digitalization*) і означає процес переведення інформації у цифровий формат із подальшим її використанням у різних сферах діяльності. З розвитком наукової думки його зміст розширився і сьогодні охоплює глибші трансформаційні процеси, пов'язані зі зміною способів організації діяльності та взаємодії в суспільстві.

На основі аналізу здобутків [1; 4 та ін.] встановлено, що у педагогічній науці важливим є розмежування понять «інформатизація», «цифровізація» та «діджиталізація». Інформатизація пов'язується із забезпеченням освітнього процесу інформаційними ресурсами та технічними засобами. Цифровізація відображає процес активного використання цифрових технологій у різних видах діяльності. Діджиталізація має ширший зміст і характеризує системну трансформацію освітнього процесу, охоплюючи зміну його змісту, форм і методів. Співвідношення зазначених понять подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення понять «інформатизація», «цифровізація», «діджиталізація»

Критерій	Інформатизація	Цифровізація	Діджиталізація
Основна сутність	Забезпечення інформаційними ресурсами та технічними засобами	Активне використання цифрових технологій у діяльності	Комплексна трансформація діяльності на основі цифрових рішень
Рівень впливу	Технічний	Технологічний	Системний
Характер змін	Кількісний (накопичення ресурсів)	Частково якісний (оптимізація процесів)	Якісний (глибинна трансформація)
Освітній контекст	Оснащення закладу технікою, доступ до інформації	Використання онлайн-інструментів та електронних ресурсів	Зміна освітніх моделей, підходів і педагогічної взаємодії
Основна мета	Створення	Підвищення	Модернізація та

	інформаційної бази	ефективності діяльності	інноваційний розвиток освіти
Об'єкт впливу	Інформаційні ресурси	Освітні процеси та інструменти	Вся система освіти та педагогічна діяльність
Тип освітнього середовища	Інформаційне	Цифрове	Цифрово-трансформоване (смарт-середовище)
Роль викладача	Джерело знань	Користувач цифрових інструментів	Фасилітатор, модератор цифрового навчання
Роль здобувача освіти	Пасивний споживач інформації	Активний учасник навчання	Суб'єкт освітньої діяльності, співтворець знань
Тип взаємодії	Лінійна, одностороння	Інтерактивна	Мережева, колаборативна
Гнучкість навчання	Низька	Середня	Висока (індивідуальні траєкторії)
Очікуваний результат	Підвищення доступу до інформації	Оптимізація навчального процесу	Формування цифрових компетентностей та нових освітніх практик
Приклади реалізації	Комп'ютеризація закладів освіти	Використання LMS, онлайн-курсів	Дистанційна освіта, змішане навчання, цифрові екосистеми

Подане в таблиці 1 співвідношення понять дозволяє чітко простежити еволюцію підходів до використання технологій в освіті – від технічного забезпечення до системної трансформації освітнього процесу.

Діджиталізація є базисним вектором модернізації підготовки фахівців дошкільної ланки. Згідно з висновками наукових пошуків [1; 3; 5 та ін.], її сутність розкривається через ***п'ять ключових характеристик:***

– *інтегративність:* створення єдиного цифрового простору, де теорія, практика та технології поєднуються в цілісну систему підготовки;

– *динамічність:* здатність змісту навчання миттєво оновлюватися відповідно до появи нових наукових відкриттів та технологій;

– *інноваційність:* перехід до активних методів навчання (VR-симуляції, гейміфікація), що стимулюють креативність майбутнього педагога;

– *персоналізація:* адаптація освітнього процесу під темп та запити конкретного здобувача, що робить підготовку максимально ефективною;

– *компетентнісний фокус:* формування фахівця, який не лише володіє методиками, а й вільно орієнтується в інформаційних потоках та володіє цифровою етикою.

Як бачимо, діджиталізація створює адаптивну модель освіти, яка готує майбутнього вихователя до роботи в умовах високотехнологічного суспільства, не втрачаючи при цьому гуманістичної суті професії.

Процес ***формування професійного профілю сучасного вихователя в умовах діджиталізації характеризується низкою специфічних ознак,*** що відображають нові вимоги до педагогічної діяльності та підготовки фахівців.

Передусім, ключового значення набуває *цифрова компетентність*, яка охоплює широкий спектр умінь і якостей. Вона передбачає володіння технічними навичками роботи з цифровими інструментами, дотримання етичних норм поведінки в інформаційному середовищі, сформованість навичок медіагігієни, а також здатність до створення власного цифрового освітнього контенту. Такий підхід сприяє розвитку відповідального та критичного ставлення до інформації.

Важливою складовою професійної підготовки є *використання онлайн-платформ*, що забезпечують ефективну комунікацію в освітньому середовищі. Майбутні вихователі опановують сучасні інструменти взаємодії з батьками, колегами та адміністрацією, що значно розширює можливості організації освітнього процесу та сприяє його гнучкості.

Особливого значення набуває *практико-орієнтований підхід*, який реалізується через застосування цифрових технологій у процесі навчання. Використання віртуальних лабораторій, симуляторів і інтерактивних середовищ дозволяє здобувачам моделювати педагогічні ситуації, відпрацьовувати професійні навички та приймати обґрунтовані рішення в умовах, максимально наближених до реальної практики.

Зазначені аспекти визначають сучасні орієнтири професійної підготовки вихователів і відображають тенденції розвитку педагогічної освіти в умовах діджиталізації.

Діджиталізація виконує низку важливих функцій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів, презентованих у таблиці 2.

Таблиця 2

Функції діджиталізації у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Функція	Зміст та спрямованість	Очікуваний результат
Освітня	Забезпечення доступу до актуальних теоретичних знань та інноваційних методик через цифрові ресурси.	Глибоке засвоєння фахових дисциплін та методик викладання.
Розвивальна	Стимулювання когнітивних процесів, креативності та критичного мислення майбутнього педагога.	Здатність до творчого розв'язання професійних завдань у мінливих умовах.
Комунікативна	Організація конструктивної взаємодії в професійних спільнотах, мережевий обмін досвідом.	Сформованість навичок командної роботи та професійної комунікації.
Мотиваційна	Підвищення інтересу до навчання через гейміфікацію та інтерактивні формати роботи.	Стійка установка на безперервний професійний саморозвиток (Lifelong learning).

Реалізація зазначених у табл. 2 функцій сприяє підвищенню якості професійної підготовки та розвитку особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У цьому контексті особливої значущості набуває визначення базових ***принципів організації підготовки фахівців в умовах діджиталізації***, які забезпечують її цілісність, системність і педагогічну ефективність.

Одним із провідних є *принцип педагогічної доцільності*, який передбачає обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Важливим є *принцип інтерактивності та суб'єктності*, який акцентує увагу на активній ролі здобувача освіти, здатного до самостійного пошуку інформації, її критичного осмислення та створення власного цифрового контенту.

Не менш значущим є *принцип неперервності освіти*, що передбачає формування готовності до постійного професійного саморозвитку (здатності оперативно оновлювати знання, опановувати нові технології та адаптуватися до змін).

Поряд із зазначеними, доцільно виокремити також *принцип індивідуалізації навчання*, який орієнтує освітній процес на врахування особистісних особливостей, потреб і темпу засвоєння матеріалу кожного здобувача.

Принцип відкритості та доступності передбачає забезпечення вільного доступу до освітніх ресурсів, інформації та цифрових

платформ, що сприяє розширенню освітнього простору та інтеграції у глобальне інформаційне середовище.

Суттєве значення має *принцип інтеграції*, який полягає у поєднанні традиційних і цифрових методів навчання й забезпечує гармонійне впровадження інновацій без втрати цінних педагогічних практик.

Окремо слід відзначити *принцип безпечності та етичності*, що передбачає формування відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів, дотримання норм академічної доброчесності, інформаційної безпеки та цифрової етики.

Запропонована система принципів підготовки майбутніх вихователів в умовах діджиталізації відображає сучасні тенденції розвитку освіти та визначає стратегічні орієнтири формування компетентного, мобільного й готового до професійної діяльності фахівця.

Аналіз наукових джерел [3; 5; 6 та ін.] дозволяє стверджувати, що практичну реалізацію діджиталізації в освітньому процесі забезпечують ***цифрові інструменти***. Розглянемо їх.

Зокрема, в умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набувають *цифрові засоби навчання*, які розширюють можливості організації освітнього процесу та роблять його більш наочним, інтерактивним і доступним. Зокрема, використання технологій доповненої та віртуальної реальності (AR/VR) дозволяє моделювати освітні ситуації, створювати імерсивне середовище для навчання та сприяти глибшому засвоєнню матеріалу. Інтерактивні панелі, мультимедійні дошки та сенсорні екрани забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу та підвищують рівень залученості здобувачів освіти.

Важливим напрямом є впровадження *освітньої робототехніки*, зокрема використання таких засобів, як Bee-Bot чи LEGO Education, які сприяють розвитку логічного мислення, алгоритмічної культури та творчих здібностей дітей дошкільного віку. У процесі підготовки майбутні вихователі опановують методику роботи з такими інструментами, що дозволяє їм ефективно інтегрувати їх у педагогічну діяльність.

Поряд із цим вагому роль відіграє *цифрова підтримка освітнього процесу*, яка забезпечує організацію, моніторинг і комунікацію. До таких інструментів належать електронні журнали, системи управління навчанням (LMS), цифрові портфоліо вихователя, платформи для взаємодії з батьками. Їх використання сприяє прозорості освітнього процесу, оперативному обміну інформацією та підвищенню рівня педагогічної взаємодії.

Окремої уваги заслуговують *хмарні сервіси та онлайн-інструменти*, які забезпечують спільну роботу, збереження матеріалів і доступ до ресурсів у будь-який час. Вони створюють умови для організації дистанційного та змішаного навчання, а також сприяють розвитку цифрової культури майбутніх фахівців.

У сучасній педагогічній практиці активно застосовуються інноваційні *методики навчання*, що базуються на використанні цифрових технологій. До них належить метод кейсів, який дозволяє аналізувати реальні або змодельовані педагогічні ситуації; веб-квести, спрямовані на розвиток дослідницьких умінь; віртуальні екскурсії, що розширюють освітній простір; змішане навчання, яке поєднує традиційні та онлайн-формати.

Крім того, доцільним є використання таких підходів, як *проєктне навчання*, *гейміфікація освітнього процесу*, *створення цифрових освітніх продуктів* (презентацій, відео, інтерактивних матеріалів), що сприяє розвитку творчості, критичного мислення та самостійності здобувачів освіти.

Застосування визначених цифрових інструментів забезпечує якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх вихователів, сприяє формуванню їхньої готовності до інноваційної діяльності та ефективної роботи в умовах цифрового освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуралюк А.Г., Вараксіна Н.В. Цифровізація освіти – імператив її модернізації. Аналітичний огляд. Ч. І: Основні дефініції та нормативно-правові засади. *Цифровізація освіти.* 2021. С. 1-18. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737108/1/Huraliuk_Varaksina_Tsyfrovizatsiya_osvity_ohlyad_2021-1.pdf (дата звернення: 20.03.2026).
2. Дубина М.В., Козлянчеко О.М. Концептуальні аспекти дослідження сутності діджиталізації та її ролі в розвитку сучасного суспільства. *Проблеми і перспективи економіки та управління.* 2021. № 3(19). С. 21-32. URL: http://ppeu.stu.cn.ua/article/view/195621 (дата звернення: 19.03.2026).
3. Кириліва В.О. Використання цифрових технологій у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів-методистів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Випуск 67. Том 1. С. 180-182. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/67/part_1/41.pdf (дата звернення: 20.03.2026).
4. Корнят В.С., Романишин Ю.Л., Голярдик Н.А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Випуск 53. Том 1. С. 155-159. URL:

https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/53/part_1/30.pdf (дата звернення: 20.03.2026).
5. Паска Т. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2025. № 8. С. 181-189. URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/275/262 (дата звернення: 20.03.2026).
6. Цюняк О.П. Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. Випуск 75. Т. 3. С. 128-133.

Ольга Васько
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ ТА УКРАЇНИ

Сучасний процес євроінтеграції України зумовлює необхідність переосмислення підходів до підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів. Фахова підготовка майбутнього вчителя є багатокомпонентною і охоплює педагогічну, психологічну, предметну та методичну складові. Однією з таких складових є методико-математична підготовка, яка забезпечує готовність майбутнього педагога до навчання молодших школярів математичної освітньої галузі. Саме цей аспект підготовки обрано предметом дослідження, оскільки він відображає як загальні тенденції педагогічної освіти, так і специфіку методичної роботи вчителя початкових класів.

Метою публікації є порівняльний аналіз підходів до методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Фінляндії та Україні задля визначення перспектив імплементації фінського досвіду в українській педагогічній вищій освіті.

Фінляндія є визнаним світовим лідером у сфері освіти: за результатами міжнародних оцінювань PISA Фінляндія тривалий час посідала провідні позиції, що пояснюється насамперед якістю підготовки педагогічних кадрів [6]. Фундаментальною особливістю фінської системи підготовки вчителів є її дослідницька основа (*research-based teacher education*). Ця концепція утвердилась ще з

середини 1970-х років і передбачає формування у майбутніх педагогів здатності до наукового аналізу та рефлексії власної практики [5].

Ще задовго до Болонських ініціатив Фінляндія запровадила ступінь магістра як базовий кваліфікаційний рівень учителів початкової і середньої школи – відповідна постанова Уряду набрала чинності у 1978 році [1]. Підготовка вчителів початкової школи здійснюється виключно в університетах, а конкурс на педагогічні факультети є одним із найвищих серед усіх спеціальностей. Лише близько 10 % абітурієнтів проходять суворий відбір, що включає письмові іспити, групові дискусії та співбесіди [4]. Обов'язковою складовою підготовки є педагогічна практика у школах при університетах (normaalikoulu), де студенти під керівництвом наставників апробують дослідницькі підходи до навчання математики та рефлексують над власною практикою.

У сфері методико-математичної підготовки фінська модель ґрунтується на таких засадах: інтеграція предметних математичних знань із педагогічними, акцент на розвитку математичного мислення учнів, а не на трансляції готових алгоритмів; широке застосування дослідницьких і проєктних методів; формування у студентів здатності самостійно розробляти навчальні програми з математики на основі Національної навчальної програми. Показово, що у фінській початковій школі математика нерідко вивчається в інтеграції з іншими освітніми галузями в межах феноменологічного підходу, що вимагає від майбутнього вчителя особливої методичної гнучкості та вміння будувати міжпредметні зв'язки. Принципово важливим є те, що фінські вчителі мають повну академічну свободу у виборі методів навчання: жодних інспекцій і методичних контролів не передбачено, адже держава цілком довіряє компетентності підготовленого педагога [4].

В Україні підготовка майбутніх учителів початкових класів здійснюється як на першому (бакалаврському), так і на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта». При цьому випускники бакалаврського рівня вже мають право працювати вчителем початкових класів у закладах загальної середньої освіти, що визначено Законом України «Про повну загальну середню освіту» [2], а отже саме цей рівень є базовим і найпоширенішим на практиці. Методико-математична підготовка майбутніх учителів початкових класів в Україні ґрунтується на таких засадах: компетентнісний підхід як провідний принцип організації освітнього процесу; орієнтація на результати навчання математичної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти; поєднання предметної (математичної) та методичної складових підготовки; спрямованість на формування готовності студентів до розробки навчальних завдань і проведення уроків математики з використанням традиційних та

інноваційних технологій [3]. Важливою складовою є також практична підготовка: Стандарт вищої освіти передбачає, що щонайменше 15 % обсягу освітньої програми відводиться на педагогічну практику, що забезпечує безпосереднє відпрацювання методичних умінь у реальних умовах початкової школи [3]. Реформа НУШ суттєво вплинула на оновлення змісту методико-математичної підготовки: акцент змістився від формування обчислювальних навичок до розвитку математичного мислення, вміння розв'язувати задачі в реальному контексті та застосовувати математичні знання в міжпредметних ситуаціях. Це, своєю чергою, вимагає від майбутнього вчителя не лише предметної грамотності, а й готовності до гнучкого методичного проєктування навчання.

Порівняльний аналіз двох систем у контексті методико-математичної підготовки дозволяє виокремити спільні риси та суттєві відмінності. Спільним є: орієнтація на формування математичної компетентності молодших школярів як кінцевої мети підготовки вчителя; увага до розвитку математичного мислення учнів, а не лише засвоєння ними алгоритмів і правил; поєднання предметної та методичної складових у підготовці майбутнього педагога. Водночас суттєвими відмінностями є:

– зміст і рівень підготовки, що визначається тим, що у Фінляндії підготовка здійснюється на магістерському рівні й передбачає глибоке дослідницьке опанування методики навчання математики; в Україні – переважно на бакалаврському рівні з нормативно визначеним переліком компетентностей [3; 4];

– характер автономії у проєктуванні навчання математики, що виявляється в тому, що фінський учитель самостійно конструює зміст і методику навчання математики на основі Національної навчальної програми, не прив'язуючись до жодного підручника чи комплекту; український учитель також має право самостійно обирати методи, форми роботи та навчально-методичний комплект, а заклад освіти – освітню програму (типову або власну), проте обов'язкові результати навчання визначені державою, що зумовлює дещо більшу регламентацію змісту порівняно з фінською моделлю;

– дослідницька складова методичної підготовки, яка у Фінляндії є системоутворювальною – студенти вчаться досліджувати й рефлексувати власну методичну практику впродовж усього навчання; в Україні дослідницький компонент присутній, проте реалізується переважно у форматі курсових і кваліфікаційних робіт;

– підхід до оцінювання математичних результатів учнів, який у фінській початковій школі є описовим і спрямованим на розвиток, формуючи відповідні вимоги до методичної підготовки вчителя; в

Україні, попри реформу НУШ, традиція контрольно-перевірочного оцінювання залишається впливовою і також позначається на змісті підготовки майбутнього педагога.

Реформа Нової Української Школи, розпочата у 2018 році, засвідчує прагнення України запозичити кращі елементи фінського досвіду – зокрема, МОН України визначило педагогічну освіту та освітні стандарти як пріоритетні напрями співпраці з Фінляндією [6]. Українсько-фінський проєкт «Навчаємось разом» (Learning Together, 2018–2023) сприяв поширенню дослідницьких підходів і переорієнтації оцінювання на розвивальну функцію [5].

Порівняльний аналіз методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Фінляндії та Україні засвідчує, що обидві системи орієнтовані на формування компетентного педагога, здатного забезпечити якісне навчання математики в початковій школі. Фінська модель вирізняється системністю дослідницького підходу, обов'язковою магістерською підготовкою, жорстким конкурсним відбором та широкою академічною автономією вчителя, підкріпленою практикою в університетських тренувальних школах. Українська система, спираючись на компетентнісну парадигму НУШ та оновлений Державний стандарт початкової освіти, активно трансформується у напрямі розвитку математичного мислення учнів і гнучкого методичного проєктування. Перспективними напрямами подальшого розвитку вітчизняної системи підготовки є посилення дослідницької складової методико-математичної підготовки, розширення практичного компонента через партнерство університетів зі школами та імплементація елементів феноменологічного підходу у зміст освітніх програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базелюк Н. В. Розвиток системи педагогічної освіти у Фінляндії в історичній перспективі. URL: https://www.researchgate.net/publication/293620385
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20
3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ МОН України від 23.03.2021 р. № 357. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/
4. Ярова О. Б. Тенденції підготовки вчителів початкової школи в країнах Європейського Союзу. URL: https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/91-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-

shkoly/301-tendentsiji-pidgotovki-vchiteliv-pochatkovoji-shkoli-v-krajinakh-evropejskogo-soyuzu
5. Педагогіка початкової школи: фінський досвід. *Нова Українська Школа*. URL: https://nus.org.ua/2020/12/30/nastavnytstvo-j-mentorstvo-dlya-vchyteliv-yak-tse-pratsyuye-u-finlyandiyi
6. Педагогічна освіта та освітні стандарти – 2 напрямки, за якими МОН хоче співпрацювати з Фінляндією. URL: https://mon.gov.ua/news/pedagogichna-osvita-ta-osvitni-standarti-2-napryamki-za-yakimi-mon-khoche-spivpratsyuvati-z-finlyandieyu
7. Годованюк Т. Л. Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика : монографія. Умань : Видавець «Сочинський М.М.», 2019. 316 с.

Маріанна ГОРВАТ
Мукачівський державний університет

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються динамічними змінами, зростанням інформаційного навантаження та підвищеним рівнем стресу, особливої актуальності набуває проблема формування емоційної стійкості дітей молодшого шкільного віку. Початок навчання у школі є важливим етапом соціалізації дитини, який супроводжується зміною звичного способу життя, новими вимогами та необхідністю адаптації до освітнього середовища.

Молодші школярі часто переживають труднощі емоційної регуляції, що проявляється у підвищеній тривожності, нестабільності настрою, труднощах у спілкуванні з однолітками та дорослими. У таких умовах особливого значення набуває формування емоційної стійкості як здатності дитини адекватно реагувати на життєві труднощі, контролювати власні емоції та зберігати внутрішню рівновагу.

Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальний педагог, який забезпечує соціально-педагогічний супровід учнів, сприяє створенню безпечного освітнього середовища та організовує діяльність, спрямовану на розвиток емоційної сфери дитини. Таким чином, проблема формування емоційної стійкості молодших школярів є актуальною як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Проблема формування емоційної стійкості дітей молодшого шкільного віку активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями в контексті розвитку емоційного інтелекту, соціалізації та психолого-педагогічної підтримки особистості.

Зокрема, Києнко-Романюк Л., Пилявець Н., Києнко-Романюк Т. у своїх дослідженнях розглядає формування емоційного інтелекту молодших школярів як важливу умову їхньої успішної адаптації до освітнього середовища Нової української школи. Авторка підкреслює, що розвиток здатності до усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей сприяє формуванню навичок саморегуляції та зниженню рівня тривожності.

У наукових працях, присвячених дослідженню емоційного інтелекту як ресурсу розвитку освітнього середовища, наголошується на його значенні для забезпечення психічного благополуччя дитини. Дослідники доводять, що емоційний інтелект виступає основою формування стресостійкості та ефективної соціальної взаємодії учнів.

Проблему впровадження соціально-емоційного навчання (SEL) у початковій школі розглядають сучасні науковці, зокрема у працях, де обґрунтовується доцільність використання інтерактивних методів, групових форм роботи та ігрових технологій. Доведено, що такі підходи сприяють розвитку емпатії, комунікативних умінь і підвищують рівень адаптації дітей до навчального процесу.

Важливими є також дослідження, присвячені діагностиці соціально-емоційних навичок молодших школярів, у яких визначено ключові компоненти емоційної стійкості, зокрема саморегуляцію, емпатію та здатність до співпраці. Автори підкреслюють, що рівень сформованості цих навичок безпосередньо впливає на успішність соціалізації дитини.

Крім того, у працях, присвячених розвитку емоційної сфери дітей, акцентується увага на вікових особливостях молодших школярів, зокрема їхній емоційній вразливості та потребі у підтримці з боку дорослих. У цьому контексті підкреслюється значущість діяльності соціального педагога як фахівця, який забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини.

Емоційна стійкість учнів початкової школи розглядається як інтегративна властивість особистості, що виявляється у здатності дитини регулювати власні емоції, адекватно реагувати на труднощі та ефективно взаємодіяти з оточенням. У молодшому шкільному віці ця якість перебуває на стадії активного формування та значною мірою залежить від умов освітнього середовища.

Дослідження засвідчують, що важливим чинником формування емоційної стійкості є розвиток емоційного інтелекту. Варто зазначити, що здатність дитини усвідомлювати та контролювати власні емоції сприяє її успішній адаптації до навчання та зниженню рівня тривожності. Подібної позиції дотримуються й інші науковці,

підкреслюючи, що емоційний інтелект є основою психічного благополуччя та стресостійкості особистості [1].

Важливим напрямом формування емоційної стійкості є впровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес початкової школи. Як зазначається у сучасних дослідженнях, використання інтерактивних методів навчання, групових форм роботи та ігрових технологій сприяє розвитку емпатії, комунікативних умінь і підвищує рівень адаптації дітей до шкільного середовища [5].

Значну роль у цьому процесі відіграє соціальний педагог, діяльність якого спрямована на комплексний супровід дитини. Зокрема, важливими напрямами роботи є діагностика емоційного стану учнів, профілактика тривожності та стресових станів, а також розвиток соціально-емоційних навичок. Дослідження показують, що сформованість таких навичок, як саморегуляція, емпатія та здатність до співпраці, безпосередньо впливає на успішність соціалізації молодших школярів [3].

Ефективність соціально-педагогічної діяльності забезпечується використанням різноманітних методів і форм роботи. Зокрема, доцільним є застосування ігрових технологій, арт-терапії, казкотерапії, рольових ігор та тренінгових занять, які сприяють емоційному розвитку дітей, знижують рівень напруження та формують навички саморегуляції. Як підкреслюється у наукових працях, створення сприятливого емоційного клімату в освітньому середовищі є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитини [4].

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що формування емоційної стійкості учнів початкової школи є важливою умовою їхньої успішної адаптації до освітнього середовища та гармонійного особистісного розвитку. Дослідження підтверджують, що розвиток емоційного інтелекту сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню навичок саморегуляції та підвищенню здатності до ефективної соціальної взаємодії [1].

Визначено, що впровадження соціально-емоційного навчання в освітній процес початкової школи позитивно впливає на розвиток емпатії, комунікативних умінь та навчальної мотивації учнів, а також сприяє їхній соціалізації [5]. Водночас результати наукових досліджень свідчать, що сформованість базових соціально-емоційних навичок, зокрема саморегуляції, співпраці та емоційної усвідомленості, є ключовим чинником емоційної стійкості дітей [3].

Обґрунтовано, що ефективність формування емоційної стійкості значною мірою залежить від діяльності соціального педагога, який забезпечує соціально-педагогічний супровід, організовує

профілактичну та розвивальну роботу, а також сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі [4].

Отже, проблема формування емоційної стійкості учнів початкової школи є актуальною в умовах сучасних соціальних викликів і потребує комплексного підходу до її розв'язання. Установлено, що емоційна стійкість є важливою характеристикою особистості, яка забезпечує здатність дитини ефективно адаптуватися до освітнього середовища, регулювати власні емоції та взаємодіяти з оточенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Києнко-Романюк Л., Пилявець Н., Києнко-Романюк Т. Емоційний інтелект школярів, педагогів та керівників як стратегічний ресурс публічного управління освітою в умовах воєнного стану та в період повоєнного відновлення URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/download/263/250
2. Лелюх-Степанчук О.О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку URL: https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2018/29.pdf
3. Мороз Є. Консультативна діагностика та стан сформованості соціально-емоційних навичок молодших школярів Сумської ОТГ URL: https://sources.pnpu.edu.ua/article/download/318089/308607
4. Слободян О., Кізь О. Розвиток емоційної сфери молодших школярів: заклад освіти як простір плекання стійкості у часі війни URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rozvitok-emotsiynoyi-sferi-molodshih-shkolyariv-zaklad-osviti-yak-prostir-plekannya-stiykosti-u-chasi-viyni
5. Ябурова Г.Ю. Адаптація програми соціально-емоційного та етичного навчання до викладання англійської мови в початковій школі URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/philology/article/view/170

Ірина Гордієнко
Сумська початкова школа № 14 СМР

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні ми розглянемо одну з найактуальніших тем у педагогіці – сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

У світі, де комунікація є ключовим аспектом життя, важливо знайти ефективні методи підтримки мовленнєвого розвитку наших маленьких вихованців.

Розвиток мовленнєвих навичок – це не просто спосіб передачі інформації. . Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як: комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості. Своєчасне оволодіння мовою - основа розумового розвитку дитини, запорука повноцінного її спілкування з навколишніми людьми.

Отже, зв'язне мовлення – це процес вираження думок та ідей у послідовній і логічній формі. Це важливий елемент комунікації, який сприяє розвитку соціальних навичок та взаєморозуміння дітей.

Складовими зв'язного мовлення є:

словниковий запас. Діти повинні знати різноманітні слова, щоб мати можливість точно виражати свої думки;

граматична структура. Діти мають розуміти, як будується речення, щоб формувати змістовні висловлювання;

логіка та послідовність. Висловлювання дітей повинні мати логічну структуру. Вміння послідовно викладати свої думки, щоб їх розповідь була зрозуміла слухачам.

Зв'язне мовлення пов'язане з такими навичками як слухання, читання та творче мислення. Гарні навички слухання сприяють розвитку усного мовлення, адже діти навчаються формулювати свої думки.

Тому, розвиток зв'язного мовлення допомагає дітям налагоджувати соціальні зв'язки, а також забезпечує їх успішний навчальний процес у майбутньому. Мовленнєві навички важливі для розвитку самооцінки та самовираження.

Щоб мовленнєва взаємодія була ефективною, слід створити умови, серед яких вагоме місце посідає інноваційний підхід до навчання. Це надає змогу підвищити мовленнєву активність дітей, розвинути зв'язне мовлення, , логічне мислення, уяву. До умов можна віднести:

- Використання інтерактивних методів для заохочення активного мовленнєвого спілкування серед дітей.
- Інтеграція мультимедійних технологій для створення сприятливого мовленнєвого середовища.
- Впровадження технік діалогічного спілкування для розвитку активного і пасивного словника.
- Використання книг та казок як засобу формування навичок зв'язного мовлення.

- Залучення батьків до мовленнєвого розвитку через спільну діяльність з дітьми.
- Акцент на індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її особливостей.

Одним із методів, який полегшує процес становлення зв'язного мовлення є мнемотехніка.

Мнемотехніка – це комплекс методів і прийомів, що дозволяє поліпшити процес запам'ятовування та відтворення інформації. Вона ґрунтується на використанні різного роду асоціацій, образів, що робить навчання більш зрозумілим, особливо для дітей.

У роботі з дошкільниками мнемотехніка може бути застосована через кілька основних прийомів:

- Візуалізація - діти сприймають інформацію краще, коли їм пропонують візуальні образи. Використання малюнків, діаграм або схем може допомогти дітям краще зрозуміти нові слова.
- Асоціації – створення асоціативних зв'язків допомагає дітям з легкістю запам'ятовувати нові слова. Наприклад, якщо дитина вивчає слово «яблуко», можна пов'язати його з образом червоного яблука або з відомою казкою, де воно згадується.
- Римування і ритміка – мнемотехнічні вірші і пісеньки, що мають ритм або рими, роблять інформацію набагато легкою для запам'ятовування.
- Асоціативні карти - це діаграма зв'язків, яка відображає природний хід мислення від центральної ідеї до її наслідків. Їх використання може бути корисним для групування слів за тематикою.
- Ігри – в інтерактивних іграх діти можуть використовувати мнемотехнічні прийоми, що робить навчання захоплюючим.
- Повторення – важливим аспектом мнемотехніки є повторення вивченого матеріалу через різноманітну активність. Наприклад, можна періодично повертатися до раніше вивчених слів або фраз під час ігор, що сприяє їх закріпленню в пам'яті.

Є велика кількість мнемотехнічних прийомів. Основні з них: мнемоквадрат, мнемодоріжка, мнемотаблиці, піктограми, аналогія, трансформація, алгоритм, колаж, асоціативні карти, коректурні таблиці Н. Гавриш, кола Ейлера.

Зробимо короткий огляд деяких прийомів

Використання **мнемоквадратів. Мнемоквадрат** - це картинка з яскравим зображенням предметів. для запам'ятовування простих слів (тварин, предметів), словосполучень, а також сенсорних еталонів: колір, форма, величина.

В роботі з дітьми середнього дошкільного віку застосовуються **мнемодоріжки**. Це – квадрат з чотирьох чи більше картинок, з яких

можна скласти невелику розповідь з 2 – 3 речень. За допомогою мнемодоріжок діти складають описові розповіді, відгадують загадки, вивчають вірші.

У роботі зі старшими дошкільниками використовуються **мнемотаблиці. Мнемотаблиці** – це графічне зображення персонажів казок, явищ природи, певних дій, шляхом виділення головних смислових ланок сюжету казки, оповідання. Не тільки дорослий складає таблицю але до її виготовлення залучаються діти.

Щоб запам'ятати безліч якихось фактів, їх потрібно з'єднати (асоціювати) з тим, що вам добре знайомо. І тому, дуже корисним стало використання на заняттях **асоціативних карт**.

Асоціативні карти на занятті можуть бути наочним посібником під час опрацювання теми або певних понять у межах цілого тематичного циклу чи його частини. Ці карти можна пропонувати як проблемно – пошуковий або узагальнюючий метод на різних етапах реалізації теми. Розвивальна цінність асоціативних карт полягає у:

• розвитку асоціативного мислення дітей, уяви й мовлення;

• формуванні цілісної картини світу завдяки пошуку взаємозв'язків об'єктів і явищ довкілля;

• формуванню розуміння взаємозалежностей у навколишньому світі.

Наприклад: асоціативна карта «Квіти», асоціативна карта «Зима».

Асоціативні карти можна використовувати на таких заняттях :

• з розвитку мовлення: для складання описової розповіді; складання речень;

• ознайомлення з природним довкіллям,

• ознайомлення із соціумом.

Алгоритм, який є прикладом мнемотехніки, може бути таблицею, побудованою на зображенні послідовності процесів умивання, миття рук, одягання, дотримання правил дорожнього руху. Маленькій дитині важко запам'ятати весь алгоритм дій, тому наочні картинки дозволяють їм щоразу підходячи до умивальника або шафки з речами легко відтворити алгоритм дій. Цей прийом мнемотехніки використовується як на заняттях так і в повсякденному житті.

Ще один цікавий метод – **коректурні таблиці**. Тематична палітра коректурних таблиць може бути досить широкою. Вона майже не змінюється в різних вікових групах, а розширюється лише змістове наповнення та урізноманітнюються зв'язки між елементами теми.

Піктограми – це ще один з прийомів, при якому абстрактну або образну інформацію, що запам'ятовується, схематично зображують спрощеними малюнками. Цей прийом є ефективним під час запам'ятовування скоромовок, прислів'їв, віршів, як на заняттях з

розвитку мовлення та під час режимних моментів. Метод піктограм дуже цікавий і тим самим полегшує запам'ятовування і розвиває творче мислення

Наступний прийом мнемотехніки, це – **колаж**.

Колаж– один із способів мнемотехніки для подання інформації. Слово «колаж» французькою означає «наклеювання». Колаж – аркуш картону, на якому наклеєні або намальовані від 7 до 50 малюнків. При їх виборі потрібно акцентувати увагу дітей на тому, що малюнки повинні бути різноманітними, не повторюватися, різними за змістом та розміром. В деяких колажах використовували цифри, букви. Мета цієї гри – запам'ятати якомога більше назв зображених предметів. Спосіб створення колажів цікавий старшим дошкільникам і легко засвоюється. Діти із задоволенням вигадували казку чи розповідь і разом зі мною створювали колаж замість ілюстрацій. Це дає змогу сконцентрувати на одному аркуші весь сюжет, створити план того, про що дитина розповідатиме. Такий вид роботи я найчастіше проводила у другу половину дня.

Не менш цікавий метод – **круги Ейлера**. Цей метод допомагає розвивати увагу, логічне мислення дітей дошкільного віку. Логічне мислення – це мистецтво міркування, а при міркуванні ми розвиваємо мовлення: чому саме так треба розмістити предмети, а не інакше. Використовуючи круги Ейлера на заняттях, діти з легкістю навчилися класифікувати предмети за ознаками.

Отже, використання мнемотехніки у роботі з дітьми допомагає вирішити такі основні навчальні та виховні завдання:

- сформувати вміння ефективно і самостійно вчитися;
- підвищити самооцінку дитини завдяки результативності у навчанні;
- зменшити стреси від навчання;
- покращується навчальна мотивація;
- розвиток образної пам'яті допомагає сприймати навколишній світ у всій його красі;
- діти стають більш самостійними в інтелектуальній та практичній роботі, а це підвищує їх адаптацію у соціум.

Таким чином, прийоми мнемотехніки дозволяють впорядкувати складну інформацію, розташувати її в певній послідовності, Тому діти засвоюють потрібну інформацію значно краще та зберігають її на більш довгий термін, а пригадування не викликає значних зусиль. У дітей формується позитивне ставлення до навчання та підвищується ефективність роботи вихователя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безсонова О. Коректурні таблиці як стимул пізнавальної активності дошкільнят. *Вихователь-методист*. 2012. №2.
2. Гавриш Н. Коректурні таблиці як засіб стимулювання креативності дітей. *Вихователь-методист*. 2012. № 9.
3. Гавриш Н. Логічні схеми до інтегрованих занять. *Дошкільне виховання*. 2005. № 12.
4. Кушнірук Т. Прийоми розвитку зв'язного мовлення дітей, про які мають знати педагоги. *Вихователь-методист*. 2017. №11.
5. Романюк Н.В. Методика застосування карт розумових дій на заняттях та у плануванні [Електронний ресурс]/Режим доступу: http://zdo1.blogspot.com/2018/01/blog-post_25.html –Назва з екрану
6. Чепурний Г. А. Мнемотехніка. Технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Тернопіль: Мандрівець, 2017.

Надія Карепіна
Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 19 «Рум'янек» м. Суми, Сумської області

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНА РОБОТА З ПЕДАГОГАМИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням уваги до проблем збереження довкілля та формування екологічно відповідальної поведінки людини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває екологічне виховання дітей дошкільного віку як базис становлення екологічної культури.

Дошкільна освіта відіграє ключову роль у формуванні первинних уявлень про природу, взаємозв'язки в ній та місце людини у природному середовищі. Водночас ефективність цього процесу значною мірою залежить від використання педагогами сучасних підходів, здатних забезпечити активну участь дітей у пізнавальній діяльності. Саме інтерактивні технології створюють умови для навчання через діяльність, співпрацю та практичний досвід. Їх застосування сприяє розвитку у дітей дошкільного віку пізнавальної активності, емоційної чутливості до природних явищ, уміння приймати рішення в екологічно значущих ситуаціях. Разом із тим упровадження таких технологій потребує відповідного рівня професійної підготовки педагогів, їх готовності до інновацій та системної методичної підтримки.

Дослідження означеної проблеми зумовлює необхідність розкриття таких аспектів: визначення теоретичних засад використання

інтерактивних технологій в екологічному вихованні дітей дошкільного віку; окреслення видів інтерактивної роботи з дітьми; з'ясування компонентів готовності педагогів до застосування інтерактивних технологій; систематизація форм методичної роботи з педагогічними кадрами в цьому напрямі.

Передусім, *визначимо теоретичні засади використання інтерактивних технологій в екологічному вихованні дітей дошкільного віку*.

Теоретичний базис упровадження інтерактивних технологій в екологічне виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на засадах гуманістичної педагогіки, конструктивізму та діяльнісного підходу. У межах сучасного наукового пошуку означена проблема розглядається як міждисциплінарна, що поєднує педагогічні, психологічні та екологічні аспекти розвитку особистості. На матеріалах досліджень учених [1; 3 та ін.] обґрунтовується необхідність переходу від репродуктивних до діяльнісних моделей навчання, у яких дитина виступає активним суб'єктом пізнання. На відміну від традиційних методів навчання, у межах яких дитина функціонує переважно як об'єкт педагогічного впливу, інтерактивні технології забезпечують трансформацію її ролі в активного учасника освітнього процесу, здатного самостійно або у взаємодії з іншими відкривати закономірності природного середовища.

Сутність інтерактивних технологій в екологічному вихованні полягає у специфічній організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення умов для моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, проєктної та дослідницької діяльності, а також спільного розв'язання екологічних проблем. Результати наукових досліджень [4; 6 та ін.] свідчать, що така організація освітнього процесу сприяє як засвоєнню знань, так і формуванню досвіду екологічно доцільної поведінки, розвитку критичного мислення та ціннісного ставлення до природи.

Ключовою ознакою інтерактивних технологій є організація багатостороннього діалогу, що розглядається у сучасних наукових працях як основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Такий діалог реалізується у системі взаємозв'язків «дитина – педагог», що базується на принципах партнерства та фасилітації; «дитина – дитина», що передбачає кооперацію, співробітництво та обмін досвідом; а також «дитина – природне середовище», що забезпечує безпосереднє пізнання об'єктів і явищ природи. У науковій розвідці В. Розгон [7, с. 97] підкреслюється, що саме така взаємодія створює умови для формування цілісного екологічного світогляду.

Наукові дані [4; 5; 6; 7 та ін.] свідчать, що інтерактивні форми роботи сприяють активізації емоційної сфери дитини, формуванню

екологічної емпатії як здатності до співпереживання живим організмам, що виникає в процесі особистісно значущої взаємодії з природою. Водночас інтерактивні технології забезпечують створення ситуації успіху, яка стимулює пізнавальну активність і варіативність мислення, організовують постійний зворотний зв'язок, що дає змогу дитині усвідомлювати результати власної діяльності.

Для досягнення максимальної ефективності екологічного виховання дітей дошкільного віку доцільно застосовувати різні *види інтерактивної роботи з дітьми*, які забезпечують їх активне залучення до пізнавальної діяльності, формування практичного досвіду взаємодії з природою та розвиток екологічної свідомості. Різноманітність таких технологій дозволяє враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку, їхні інтереси та індивідуальні можливості. Види, їх сутність та приклади використання в екологічному вихованні дітей презентовані нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Інтерактивні технології в екологічному вихованні дітей дошкільного віку

Назва технології	Сутність	Приклади використання
1	**2**	**3**
Екологічні квести	Сюжетно-ігрова діяльність, що передбачає виконання послідовних завдань екологічного змісту	«Врятуй ліс», «Подорож краплинки води», сортування сміття, пошук «слідів тварин»
Метод проєктів	Організація тривалої діяльності дітей, спрямованої на створення практичного продукту	«Друге життя речей», «Город на підвіконні», «Допоможемо птахам узимку»
ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань)	Розвиток творчого та критичного мислення через розв'язання суперечливих ситуацій	Обговорення: «Чому не можна рвати квіти?», «Як зменшити сміття?»
Цифрова візуалізація	Використання цифрових засобів для створення наочного та емоційного навчання	Віртуальні екскурсії, перегляд відео про природу, інтерактивні презентації
Дослідницька діяльність	Організація простих експериментів і спостережень за природними явищами	Вирощування рослин, досліди з водою, спостереження за погодою
Рольові та сюжетно-рольові ігри	Моделювання екологічних ситуацій через перевтілення дітей у певні ролі	«Ми – захисники природи», «Лікар для тварин», «Екологи»
Проблемне навчання	Створення педагогом проблемних ситуацій, які потребують самостійного	«Чому зникають тварини?», «Що буде, якщо не берегти воду?»

	розв’язання	
Інтерактивні бесіди	Діалогічна форма навчання, що передбачає активну участь дітей	Обговорення екологічних ситуацій, спільний аналіз спостережень
Метод кейсів (ситуацій)	Аналіз конкретних життєвих ситуацій екологічного характеру	«Діти зламали гілку – що робити?», «Знайшли поранену тварину»
Екологічні акції	Практична діяльність, спрямована на охорону природи	Прибирання території, висаджування рослин, виготовлення годівничок
Технологія сторітелінгу	Використання історій для формування емоційного ставлення до природи	Казки про природу, історії про тварин і рослини
Мозковий штурм	Колективний пошук ідей щодо розв’язання екологічних проблем	«Як допомогти природі?», «Як зменшити забруднення?»

Представлена табл. 1 демонструє різноманітні інтерактивні технології, які доцільно використовувати в екологічному вихованні дітей дошкільного віку. Ефективність їхнього впровадження значною мірою залежить від рівня готовності педагогів застосовувати ці методи на практиці. У цьому контексті *готовність педагогів до використання інтерактивних технологій* має комплексну структуру, яка охоплює кілька *взаємопов’язаних компонентів*.

Мотиваційний компонент характеризується внутрішньою зацікавленістю вихователя у застосуванні сучасних методів навчання, прагненням відійти від традиційних підходів та щирим інтересом до екологічної проблематики. Когнітивний компонент передбачає розуміння педагогом алгоритмів і методик інтерактивної роботи, зокрема організації квестів, проєктної діяльності, рольових ігор, дослідницьких завдань та інших технологій, представлених у таблиці. Технологічний компонент містить практичні навички роботи з цифровими засобами, інтерактивними дошками, планшетами, здатність адаптувати складні наукові поняття до вікових особливостей дітей дошкільного віку.

Сформованість усіх цих складових забезпечує ефективне застосування інтерактивних технологій, активізацію пізнавальної діяльності дітей та формування в них екологічної свідомості.

Роль «акселератора» інновацій в закладі дошкільної освіти виконує методична служба, забезпечуючи впровадження сучасних інтерактивних технологій у педагогічну практику. Для підвищення ефективності методичної роботи доцільно відмовитися від традиційних доповідей на користь інтерактивних форм навчання, які сприяють активному засвоєнню знань та розвитку професійних компетентностей

педагогів. Базуючись на матеріалах вчених [2; 8; 9 та ін.], нами систематизовано *форми методичної роботи з педагогічними кадрами з метою ефективного впровадження інтерактивних технологій в екологічне виховання дітей дошкільного віку*.

Воркшопи та майстер-класи. Ця форма методичної роботи передбачає практичне залучення педагогів до активностей, аналогічних тим, що виконують діти. Під час воркшопів вихователі проходять екологічний квест, розробляють лепбуки або інтерактивні дидактичні матеріали, моделюючи педагогічну ситуацію. Такий підхід дозволяє педагогам на власному досвіді відчути ефективність інтерактивних технологій, розвивати творчі навички та вміння організовувати пізнавальну діяльність дітей.

Тренінги з медіаграмотності. Тренінги спрямовані на розвиток цифрових компетентностей педагогів та здатності використовувати сучасні освітні технології. Вони містять навчання створенню інтерактивних плакатів, коротких еко-роликів, презентацій і використанню освітніх застосунків та цифрових платформ. Результатом є формування у педагогів умінь адаптувати цифрові ресурси для різних вікових груп і ефективно інтегрувати їх у освітній процес.

Методичний міст. Ця форма передбачає організацію обміну досвідом між педагогами різних закладів дошкільної освіти. Під час таких зустрічей розглядаються успішні кейси впровадження інтерактивних технологій, аналізуються труднощі та шляхи їх подолання. Методичний міст сприяє колективному навчанню, формуванню професійної спільноти та поширенню інноваційних практик у межах регіону чи мережі закладів.

Створення цифрового кейсу. Ця форма роботи передбачає формування спільної бази методичних розробок, дидактичних ігор, відеоматеріалів і сценаріїв інтерактивних занять, доступних для всіх педагогів закладу. Використання цифрового кейсу дозволяє систематизувати наявні ресурси, забезпечує уніфікацію методичної роботи та спрощує підготовку педагогів до проведення екологічних занять.

Круглі столи та семінари-дискусії. Ці форми забезпечують колективне обговорення актуальних проблем екологічного виховання та методик інтерактивної роботи. Під час обговорень вихователі обмінюються досвідом, оцінюють ефективність різних підходів і спільно виробляють рекомендації для практичного застосування.

Моделювання навчальних ситуацій. Ця форма передбачає відпрацювання педагогами конкретних сценаріїв занять з інтерактивними технологіями у змодельованих умовах. Моделювання

дозволяє відпрацювати навички управління груповою діяльністю дітей, оцінювати ефективність інтерактивних методів та коригувати педагогічну поведінку у реальних освітніх ситуаціях.

Педагогічні міні-проєкти. Вихователі самостійно або у групах розробляють короткострокові проєкти (наприклад, «Екологічний день у дитячому садку», «Міні-сад на підвіконні»), які відразу застосовуються у практиці. Це стимулює творчість і навички організації проєктної діяльності.

Педагогічний коучинг. Індивідуальна підтримка педагога досвідченим методистом або наставником у процесі освоєння інтерактивних технологій. Дозволяє оперативно вирішувати труднощі, підвищувати впевненість і заохочує до інноваційної діяльності.

Мозкові штурми та «бліц-обговорення». Короткі інтерактивні сесії, під час яких педагоги генерують ідеї щодо розв'язання конкретних педагогічних або екологічних проблем. Сприяють розвитку креативного мислення та колективного аналізу.

Педагогічні естафети та рольові симуляції. Використання ігрових елементів для відпрацювання інтерактивних методик: педагоги моделюють поведінку дітей у квестах, рольових іграх або під час дослідницьких завдань. Підвищує практичні навички і формує емпатію до дітей.

Віртуальні спільноти та онлайн-форуми. Організація онлайн-платформ для обміну матеріалами, досвідом і відео-звітами про проведені інтерактивні заняття. Забезпечує постійну методичну підтримку, колективне навчання і дистанційний обмін практиками.

Отже, у результаті проведеного дослідження встановлено, що інтерактивні технології в екологічному вихованні дітей дошкільного віку забезпечують активне залучення дітей до пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення, екологічної емпатії та практичних умінь. Їх ефективність залежить від готовності педагогів, яка охоплює мотиваційний, когнітивний та технологічний компоненти. Для підтримки впровадження інтерактивних методик необхідна системна методична робота закладу, що передбачає використання воркшопів, майстер-класів, тренінгів, моделювання навчальних ситуацій, педагогічних проєктів, коучингу та онлайн-спільнот. Така комплексна діяльність сприяє підвищенню професійної компетентності педагогів, поширенню інноваційних практик та формуванню у дітей дошкільного віку екологічної свідомості і відповідальної поведінки щодо довкілля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І., Зайцева Л. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання.* 2013. № 1. С. 2-5.

2. Богуш А. Методична робота в закладах дошкільної освіти: навч. посіб. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2022. 200 с.
3. Воронюк Л. Діяльнісний підхід у навчанні як ресурс якісної освіти. *Майбуття.* 2022. № 16-17 (687-688). С. 5-6.
4. Гевко І.В. Використання інтерактивних технологій в освіті. *Педагогічні науки.* 2018. Випуск 139. С. 53-60.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
6. Коваленко О., Кудак В. Інтерактивні технології як засоби освітнього процесу закладу дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2023. Випуск 7 (119). С. 37–41. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-7-119-7 (дата звернення: 17.03.2026).
7. Розгон В.В. Інноваційні технології екологічної освіти дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* 2021. Випуск 80 (Т. 2). С. 96-100. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.20 (дата звернення: 18.03.2026).
8. Скрипник Н.І. Методична робота в дошкільній освіті: навч.-метод. посіб. Умань: Візаві, 2019. 108 с.
9. Швайка Л.А. Методична робота в ДНЗ. Харків: вид. група «Основа», 2017. 304 с.

Катерина Коновалова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОВІТРЯНИХ ТРИВОГ

Сучасна дошкільна освіта спрямована на розвиток особистості дитини як активного, допитливого та творчого дослідника навколишнього світу. Одним з ефективних методів реалізації цієї мети є навчальні проєкти, які дають змогу інтегрувати знання з різних освітніх напрямів, розвивати пізнавальні інтереси, комунікативні навички та самостійність. Проєктна діяльність – це сучасний і ефективний освітній метод, що відповідає основним завданням дошкільної освіти. На відміну від традиційних занять, проєктна діяльність дозволяє дітям бути активними учасниками освітнього процесу, а не пасивними слухачами, що робить навчання цікавим, осмисленим і результативним, перетворити навчання на захопливу пригоду. Така діяльність сприяє формуванню активної, ініціативної та компетентної особистості, готової до подальшого навчання в школі й

успішної соціалізації. Використання проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти є кроком до створення сучасного, розвивального та дружнього до дитини середовища. Зараз в Україні багато педагогів звертаються до навчальних проєктів як до ефективного освітнього методу, хоча ще недавно в закладах дошкільної освіти ця діяльність вважалася надто складною для організації й проведення.

Початок методу проєктів було покладено ще у 16-му ст. у Римській Вищій школі мистецтв, коли учням довіряли розробку ескізів споруд. Власне термін «проєкт» був використаний у 1702 р. Королівською Академією архітектури в Парижі щодо розробок будівельних планів. Саме тоді визначилися ключові ознаки методу проєктів, яких дотримуються і в наш час: практичне й творче застосування учнями теоретичних знань з різних галузей; конкретний продукт, придатний до використання в реальних умовах як результат проєкту; звітність і представлення результатів.

Намагання ввести метод проєктів спостерігалися від початку і до кінця 19 ст. у Німеччині, Англії, США як у навчання робітників, так і в коледжі для аристократів. Однак саме розробник дидактичних основ методу проєктів Дж. Дьюї відомий як засновник проєктного навчання на початку 20-го ст. [4]. В українських школах метод проєктів активно вводився з 1929 по 1932 рр., але у навчальний рік 1931-1932 рр. цю систему остаточно замінили на класно-урочну [2]. Проєкт як метод навчання повільно почав повертатися до школи з 1990-х рр., і зараз активно увійшов у процес дошкільної освіти.

Ключова особливість проєктної діяльності дітей дошкільного віку – орієнтація на процес і результат одночасно: дитина не просто виконує завдання, а досліджує, експериментує, спілкується і створює власний продукт (малюнок, макет, виставку, міні-книжку, відео тощо). Тому ми розуміємо проєктну діяльність як спільну творчу роботу дітей та дорослого (педагога, батьків), спрямовану на досягнення конкретного практичного або дослідницького результату. У дошкільному віці така діяльність реалізується через ігрові ситуації та практичні завдання на цікаві для дітей теми.

Існує чимало класифікацій проєктів за різними критеріями, але варто виділити найбільш доцільні їх види за діяльністю дітей дошкільного віку, які дозволяють виконати завдання Базового компонента дошкільної освіти [1].

Дослідницькі проєкти – вивчення явищ природи, експерименти (напр., «Як росте квасоля», «Що тоне, а що плаває?»).

Інформаційні проєкти – збирання й узагальнення відомостей з певної теми («Моя вулиця», «Птахи нашого краю»).

Творчі – створення спільного творчого продукту (виставка малюнків і фотографій, театральна постановка, свято).

Практичні – виготовлення реального практично корисного продукту або його моделі (годівнички, створення квітника чи саду, моделі або макету).

Ігрові – розробка й участь в сюжетно-рольових та дидактичних іграх, ігри-стратегії («Мандрівка до казкової країни»).

Соціальні – спрямовані на допомогу іншим (акція «Нагодуй пташку взимку») [6].

В умовах закладу дошкільної освіти поділ проєктів на різні види насправді умовний, оскільки тут перетинається виконання найрізноманітніших завдань, різні форми та методи. Наприклад, екологічні проєкти включають в себе і збір інформації про природні об'єкти, і досліди, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, читання літературних творів, створення творчих продуктів, участь в природоохоронних акціях тощо.

Проєктна діяльність дітей дошкільного віку – це така організація освітнього процесу, яка передбачає вирішення ними конкретної проблеми або завдання, а тому її невід'ємною рисою вважається наявність чітко виділених етапів, які забезпечують поступове виконання усіх завдань і досягнення мети. Для роботи з дітьми дошкільного віку вважаємо зручним поділити проєкт на такі етапи:

1. Підготовчий етап. Вибір теми ґрунтується на цікавій і актуальній для дітей проблемі. Вони разом з вихователем виявляють цікаве для них питання, яке потребує дослідження. Наприклад: «Чому дерева скидають листя восени?» або «Як виростити квіти?».

2. Планування: педагог разом із дітьми визначає цілі, завдання, способи досягнення результату. Обговорюються можливі шляхи вирішення проблеми, джерела інформації. Діти пропонують ідеї, які фіксуються вихователем. На цьому етапі потрібно визначити кінцевий продукт, способи його презентації та критерії оцінювання успішності проєкту.

3. Реалізація проєкту: виконання практичних і творчих завдань, спостереження, досліди, збір інформації. Діти дізнаються нове для себе, проводять спостереження, експерименти, малюють, майструють, ліплять, тобто, виконують заплановані дії. Вихователь виступає як наставник і помічник.

4. Підсумковий етап. Оформлення і презентація результату: діти діляться отриманими результатами з іншими (батьками, однолітками, молодшими дітьми). Це може бути виставка малюнків, показ відео, інсценізація або розповідь. Обов'язково відбувається рефлексія –

обговорення з дітьми того, що вдалося, а що викликало труднощі, та які знання були здобуті.

Ефективність методу проєктів залежить від натхнення педагога, підтримки батьків і врахування інтересів кожної дитини. Вихователь у тут не є суворим керівником, а виступає в ролі фасилітатора, який: створює мотиваційне середовище; спрямовує і підтримує ініціативу дітей; допомагає в організації процесу та пошуку ресурсів; підбадьорює і хвалить за зусилля, а не тільки за результат.

В ході педагогічних практик в закладах дошкільної освіти студенти кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка стикалися з проблемами в організації проєктної діяльності вихованців, пов’язаними з воєнним станом. Зважаючи на часті повітряні тривоги, складно проводити усі заплановані заходи в укритті, та від деяких форм роботи доводилося відмовлятися. Частина дітей відвідує заклад нерегулярно, що заважає досягти цілей проєктів у повній мірі. Необхідність дистанційного проведення проєктів вимагає особливої підготовки педагогів і готовності дітей до такої форми освіти, залучення батьків.

Щоб максимально використати можливості проєктної діяльності з дітьми дошкільного віку, ми пропонуємо майбутнім педагогам познайомитися з універсальним дизайном в освіті, який дозволить організувати проєкти як безпосередньо в закладі дошкільної освіти, так і в дистанційній формі. Принципи універсального дизайну в освіті ґрунтуються на множинності, і до нього можна віднести не тільки саме середовище закладу освіти, але й планування занять та інших форм роботи, що враховують особливі потреби дитини, сімейне та матеріальне становище. В першу чергу це може стосуватися способів подачі інформації дітям. Тому пропонуємо студентам планувати одночасно виклад матеріалу (що говорити?), візуальні образи (зокрема, на екрані) і тривалість кожної діяльності дитини.

В умовах дистанційної освіти суттєво зростає роль наочності. Для цього потрібні картини, малюнки або навіть серії картинок, таблиці, схеми, ментальні карти, уривки фільмів та передач, демонстрації явищ і діяльності тощо. Потрібно враховувати, що дітям, які будуть присутні дистанційно, складно роздивитися предмети та картинки на екрані телефону. Тому варто показувати кожен предмет окремо, а на малюнках і схемах виділяти потрібний елемент різними способами. Для зворотнього зв’язку краще також передбачити різні способи залучення дітей до проєктної діяльності: висловлювання одним-трьома реченнями; малюнок чи колаж; добірка сюжетних малюнків; діалог з іншими дітьми, вихователем або батьками; аудіозапис, відео тощо.

За умов правильної організації проєктів студенти відмічали у вихованців: розвиток пізнавальних процесів (діти вчилися аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, стимулювалася цікавість і прагнення до пізнання); творчих здібностей (проєкти заохочували до пошуку нестандартних рішень, фантазування, самовираження через різні види діяльності (малювання, конструювання); соціально-комунікативний розвиток: уміння співпрацювати, домовлятися, розподіляти ролі, слухати думку інших і висловлювати свою; формування самостійності та відповідальності, кожна дитина відчувала свою роль у проєкті та відповідальність за спільний результат; збагачення словникового запасу під час обговорень і презентацій, коли діти активно використовували нові слова та терміни.

Для здобувачів освіти переваги проєктної діяльності полягають в поєднанні навчання і гри для досягнення мети проєкту, в можливості залучення батьків і громади, що привертає увагу до проблем закладів дошкільної освіти; розвиток критичного мислення та самостійності, формування позитивного емоційного досвіду дітей – вони сприймають навчання як захопливий процес, а не обов'язок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini
2. Метод проєктів в українській школі 1920-1930-х років / Педагогічний музей України; [укл.: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. конс. О. В. Сухомлинська]. Вінниця : ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 192 с. (Сер. «Педагогічні републікації» ; вип. 6).
3. Панченко І., Бадуненко О. Експериментально-дослідницька діяльність дітей. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 11. С. 22-28.
4. Титаренко В. М., Чернявський Т. В. Метод проєктів: історичний аспект і сьогодення. *Project approach in the didactic process of universities – international dimension.* С. 199-209. (Дата звернення 19.03.2026). URL:http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16893/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82%D1%96%D0%B2%20%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82.pdf
5. Токаренко Н. М. Організовуємо проектну діяльність: крок за кроком. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 11. С. 59-62.

6. Токаренко Н. М. Проектна діяльність із дітьми старшого дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 10. С. 11-18.

Лариса Костян,
Людмила Жоха
Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) № 13 «Купава» Сумської міської ради

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВІ ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ

На сучасному етапі саме мотивація визначає готовність дітей до активного пізнання, їх здатність долати труднощі та прагнення до досягнення результату. У дошкільному віці це має особливе значення, оскільки в цей період закладаються основи майбутнього ставлення до навчання, формується інтерес до нових знань і вміння вчитися.

Згідно з результатами досліджень [5, с. 8], мотивація до навчальної діяльності у дошкільному віці розглядається як складне психолого-педагогічне явище, що визначає активність, спрямованість та стійкість пізнавальної діяльності дітей. У цьому контексті особливого значення набуває використання сучасних засобів, здатних підтримувати та посилювати їх інтерес до навчання, зокрема цифрових інтерактивних платформ, які сприяють залученню до активної пізнавальної діяльності через поєднання навчання з елементами гри та взаємодії.

Аналіз сучасних умов розвитку дитинства засвідчує, що у цифровому середовищі діти починають взаємодіяти з технологіями ще до оволодіння базовими навчальними навичками. Для покоління «альфа» цифрове середовище є природним та звичним, що зумовлює зміну способів сприйняття інформації та взаємодії з нею [7, с. 256]. У зв’язку з цим традиційні методи навчання нерідко стикаються з труднощами утримання уваги та зацікавленості дітей.

З психологічної точки зору [2; 3 та ін.], *ефективність цифрових засобів навчання пояснюється особливостями розвитку дітей дошкільного віку*. У цьому віці провідною є ігрова діяльність, а пізнання навколишнього світу відбувається переважно через практичні дії та емоційне залучення. Відповідно, цифрові інтерактивні платформи, які поєднують навчальний зміст із ігровими елементами, максимально відповідають віковим потребам дітей.

Важливим фактором є наочно-образний характер мислення дітей. Яскраві візуальні образи, анімація та мультимедійні елементи

сприяють перетворенню абстрактних понять у зрозумілі та доступні для сприйняття форми. Це полегшує процес засвоєння навчального матеріалу та підвищує інтерес до нього.

Окрім цього, значущою є динамічність цифрового середовища. Швидка зміна візуальних та звукових стимулів відповідає особливостям дитячої уваги, сприяючи її підтриманню та запобігаючи швидкій втраті інтересу. Така організація освітнього процесу дозволяє ефективніше залучати дитину до виконання завдань.

Не менш важливим є інтерактивний характер цифрових платформ. Можливість безпосередньої взаємодії з навчальним матеріалом, виконання дій (перетягування, натискання, вибір відповідей) створює відчуття активної участі у процесі навчання. Це формує у дитини відчуття суб'єктності, коли результат діяльності безпосередньо залежить від її власних дій, що, у свою чергу, підсилює мотивацію та інтерес до навчання.

Аналіз наукових джерел [1; 4; 6 та ін.] дозволив визначити *переваги цифрових інтерактивних платформ над традиційним навчанням дітей дошкільного віку*.

Головна перевага інтерактивних платформ – миттєвий зворотний зв'язок. У традиційному навчанні дитина чекає оцінки дорослого. У цифровому – додаток миттєво реагує звуком, анімацією або «зірочкою». Це формує ситуацію успіху: дитина не боїться помилитися, адже помилка – це лише привід спробувати ще раз, а не привід для стресу.

Інтерактивні цифрові платформи характеризуються наявністю ефективного механізму миттєвого зворотного зв'язку (негайна реакція на дії дитини у вигляді звукових сигналів, анімаційних ефектів або візуальних заохочень), який є одним із ключових чинників підвищення мотивації до навчання у дітей дошкільного віку. Така форма сприяє формуванню ситуації успіху, що має важливе значення для розвитку позитивного ставлення до навчальної діяльності. Дитина сприймає помилки не як невдачу, а як етап освітнього процесу, що стимулює її до повторних спроб і подальшого вдосконалення результатів.

Значну роль у підвищенні мотивації відіграють елементи гейміфікації, які інтегруються в структуру цифрових навчальних платформ. Зокрема, використання системи рівнів та візуалізації прогресу дозволяє дитині усвідомлювати власні досягнення та бачити перспективу подальшого навчання. Такий підхід формує відчуття руху вперед і підтримує інтерес до виконання навчальних завдань.

Важливим стимулювальним фактором є система заохочень, що може включати віртуальні нагороди, такі як бейджі, кубки або можливість вдосконалення ігрового персонажа за успішне виконання

завдань. Подібні елементи створюють додаткову мотивацію та підкріплюють позитивний досвід навчальної діяльності.

Окрему увагу слід приділити персоналізації освітнього процесу, яка реалізується через взаємодію дитини з ігровими персонажами або віртуальними наставниками. Такий підхід забезпечує емоційну підтримку, підбадьорення у випадку труднощів та формує відчуття залученості до освітнього процесу.

Зазначимо, що попри численні переваги цифрових інтерактивних платформ, їх ефективне використання в освітньому процесі потребує *дотримання певних педагогічних та гігієнічних вимог*, оскільки, невиправдане або надмірне використання цифрових технологій може призвести до зниження пізнавальної активності дитини та формування пасивного стилю навчання.

Важливим аспектом є дотримання оптимального часу роботи дитини з екранними пристроями. Згідно з рекомендаціями фахівців [8], для дітей 5-6 років тривалість безперервної взаємодії з цифровими засобами навчання не повинна перевищувати 15-20 хвилин. Це дозволяє уникнути перевантаження та негативного впливу на зорову і нервову системи дитини.

Значну роль відіграє принцип співпраці дорослого з дитиною під час використання цифрових платформ. Участь дорослого в освітньому процесі сприяє кращому розумінню змісту завдань, розвитку мовлення та мислення дитини. Обговорення побаченого на екрані, постановка запитань та спільний аналіз виконаних дій сприяють формуванню критичного мислення та підвищенню рівня усвідомленості навчальної діяльності.

Не менш важливим є принцип перенесення здобутих знань у реальне середовище. Закріплення навчального матеріалу через практичну діяльність у повсякденному житті сприяє глибшому засвоєнню знань і формуванню стійких уявлень. Наприклад, після ознайомлення з геометричними фігурами в цифровому середовищі доцільно знаходити їх у предметах навколишнього середовища.

Окремо слід підкреслити принцип пріоритету якості освітнього контенту над його кількістю. Ефективність цифрового навчання значною мірою залежить від змістовного наповнення освітніх ресурсів, їх методичної обґрунтованості та відповідності віковим особливостям дітей. Використання невеликої кількості якісних інтерактивних матеріалів є більш доцільним, ніж надмірна кількість ігор, які не мають чітко визначеної навчальної мети.

Дотримання зазначених принципів забезпечує ефективне та безпечне використання цифрових інтерактивних платформ у навчанні дітей дошкільного віку та сприяє гармонійному розвитку їх пізнавальної

діяльності. У цьому контексті доцільним є розгляд основних видів цифрових інтерактивних платформ, що використовуються в освітньому процесі. У таблиці 1 подано узагальнену характеристику таких платформ із прикладами навчальних завдань.

Таблиця 1

Основні види цифрових інтерактивних платформ для навчання дітей дошкільного віку

Назва платформи	На чому фокусується	Приклад завдання для дітей дошкільного віку	Чому це мотивує?
LearningApps	Створення простих інтерактивних вправ (пазли, класифікація)	*«Хто що їсть?»* Дитина перетягує зображення моркви до зайчика, а кісточки – до песика	Миттєва перевірка: якщо пара вірна, картинки зникають або підсвічуються зеленим
Wordwall	Шаблони ігор: «Колесо фортуни», «Відкрий коробку», «Пошук слів»	*«Колесо звуків»* Дитина крутить віртуальний барабан. На якому малюнку він зупиниться (наприклад, кавун), той звук треба назвати	Елемент сюрпризу та випадковості (азарт гри)
Kahoot! Kids	Вікторини з великими яскравими кнопками-фігурами	*«Колір та форма»* На екрані велике червоне коло. Дитина має натиснути на своєму планшеті кнопку з червоним трикутником або колом	Музичний супровід та дух змагання (навіть якщо змагаєшся з самим собою)
Quizizz	Індивідуальні тести з використанням мемів та аватарів	*«Чия це тінь?»* Дитина бачить силует тварини і обирає серед 3-4 яскравих фото правильний варіант	Використання кумедних картинок після кожної відповіді, що розряджає обстановку
LogicLike	Розвиток логіки, пам’яті та просторового мислення	*«Зайвий предмет»* Серед чотирьох картинок (3 фрукти і 1 м’яч) треба обрати ту, що не підходить до групи	Чітка система рівнів: дитина бачить, як вона «росте» від новачка до експерта
Quiver або Arloon	Оживлення розмальовок або об’єктів природи	*«Розмалюй»* Дитина розфарбовує метелика в реальності, наводить камеру планшета, і він «злітає» з паперу в тих самих кольорах	Поєднання фізичного світу та магії цифрових технологій («WOW-ефект»)

З метою забезпечення ефективного й цілеспрямованого *використання цифрових інтерактивних платформ в освітньому процесі закладу дошкільної освіти доцільно здійснювати їх впровадження поетапно.* Такий підхід дозволяє поєднати традиційні методи навчання з інноваційними технологіями, забезпечуючи системність та послідовність формування навчальної мотивації дітей.

Підготовчо-діагностичний етап. На цьому етапі здійснюється попередня організаційна та змістова підготовка до використання цифрових засобів навчання. Зокрема, педагог:

- здійснює аналіз змісту цифрових платформ щодо їх відповідності чинним освітнім програмам та віковим особливостям дітей;
- проводить технічну перевірку обладнання та програмного забезпечення;
- визначає мету навчального заняття, конкретизуючи очікувані результати (розвиток логічного мислення, мовлення, дрібної моторики тощо).

Мотиваційно-вступний етап (етап «занурення»). Цей етап передбачає створення позитивного емоційного налаштування та актуалізацію навчальної мотивації дітей. Його реалізація здійснюється через використання ігрових та організаційних прийомів, зокрема:

- використання ігрової ситуації або навчальної легенди (введення персонажа, який потребує допомоги);
- ознайомлення з правилами роботи з цифровими засобами;
- формування у дітей уявлення про цифровий пристрій як засіб навчальної діяльності, а не лише розваги.

Основний етап (активна взаємодія), у межах якого здійснюється безпосередня взаємодія дітей із цифровими інтерактивними платформами. Організація навчальної діяльності на цьому етапі може реалізовуватися в різних формах, зокрема:

- фронтальна (колективна) діяльність із використанням інтерактивних дошок;
- робота в малих групах, що сприяє розвитку комунікативних навичок;
- індивідуальна діяльність, яка забезпечує врахування індивідуального темпу розвитку кожної дитини.

Педагог виконує роль фасилітатора, який підтримує, спрямовує та коригує діяльність дітей.

Рефлексивно-узагальнюючий етап (девіртуалізація досвіду). Цей етап має ключове значення для усвідомлення та закріплення навчального матеріалу. Він передбачає: обговорення виконаних завдань та емоційних вражень дітей; формування елементарної

рефлексії власної діяльності; перенесення отриманих знань у реальне середовище (перехід від цифрового до практичного досвіду).

Моніторингово-аналітичний етап. На цьому етапі здійснюється оцінювання результативності використання цифрових інтерактивних платформ. Тут педагог аналізує індивідуальні досягнення дітей, відстежує динаміку освітнього прогресу, здійснює його корекцію відповідно до виявлених труднощів, визначає ефективність використаних цифрових засобів.

Узагальнюючи матеріал можемо констатувати, що цифрові інтерактивні платформи є ефективним засобом підвищення мотивації до навчання у дітей дошкільного віку завдяки їх відповідності віковим та психологічним особливостям розвитку. Їх педагогічно доцільне використання сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню інтересу до навчання та гармонійному розвитку особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашак О.О., Павленко О.С. Педагогічні умови цифровізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога.* 2022. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/323260?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 17.03.2026).
2. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2020. 248 с.
3. Іванова В.В. (Уклад.). Психологія дитяча: навч.-метод. посіб. Мукачево: МДУ, 2019. 104 с.
4. Існюк К.О. Упровадження цифрових технологій в освітній процес ЗДО. *Імідж сучасного педагога.* 2023. Випуск 1 (208). С. 68–70. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70 (дата звернення: 17.03.2026).
5. Калько Н.А. Формування мотивації навчання в дітей дошкільного віку. *Педагогічний журнал.* 2024. № 94. С. 8–14.
6. Козак Л., Літіченко О., Гаращенко Л., Шинкар Т. Використання цифрових інструментів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс.* 2025. С. 40-48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/53474/ (дата звернення: 17.03.2026).
7. Рябошапка О.В., Гурський І.Ю. Альтернативні освітні технології у роботі з сучасним поколінням дітей. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Випуск 59. С. 255−260.
8. Як зменшити екранний час у дітей: поради МОЗ. 2024. URL: https://bukvy.org/yak-zmenshyty-ekrannyj-chas-u-ditej-porady-moz/(дата звернення: 18.03.2026).

Марія КУЗЬМА-КАЧУР
Мукачівський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА

Сучасна освіта, орієнтована на сталий розвиток і міждисциплінарну компетентність, вимагає оновлення підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів на інтеграційній основі. Як зазначено у [1] «міжпредметна інтеграція – це синтез інформації з розрізнених навчальних дисциплін, що об'єднана навколо спільної теми (об'єкту дослідження) з метою формування цілісного сприйняття навколишнього (природного і соціального) середовища та місця в ньому людини». Одним із таких підходів є *інтеграція природничих наук* у цілісну навчальну систему, що відповідає засадам STEM-освіти та компетентнісного навчання. Світова освітня практика свідчить про ефективність інтегрованих курсів природничої спрямованості у формуванні в учителів здатності бачити зв'язки між явищами природи, технікою, математикою, суспільством та технологіями. Тому питання впровадження інтегрованого підходу у професійну підготовку вчителів початкової школи набуває особливої актуальності.

Інтегрований підхід до викладання природничих наук у підготовці вчителя початкових класів набуває особливої актуальності в умовах глобалізації освіти та орієнтації на компетентнісні результати навчання. У міжнародному освітньому дискурсі він розглядається як міждисциплінарна стратегія, що передбачає об'єднання змісту природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM/STEAM) з метою формування цілісного наукового світогляду та здатності до розв'язання практично значущих проблем. Такий підхід забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння знань до їх системного застосування у реальних життєвих ситуаціях, що відповідає сучасним вимогам до підготовки вчителя як фасилітатора пізнавальної діяльності учнів.

Інтеграція природничих знань у підготовці майбутнього вчителя початкової школи ґрунтується на розумінні природи як цілісної системи, де всі її складові взаємопов'язані. Це вимагає переосмислення традиційного предметного підходу, який подає знання фрагментовано, на користь міждисциплінарного бачення. За визначенням ЮНЕСКО, інтегроване навчання передбачає «формування знань і вмінь через поєднання різних галузей знань в одну навчальну систему, що має прикладний характер» [6].

У міжнародному контексті такий підхід відображається в концепції STEM/STEAM-освіти (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), яка активно впроваджується в США, Канаді, Фінляндії, Сінгапурі та Австралії. Міжнародна практика підготовки майбутніх учителів початкової школи демонструє різноманітність моделей реалізації інтегрованого підходу. Так, у США інтеграція змісту відбувається у рамках Next Generation Science Standards (NGSS), де ключовим є акцент на науковому мисленні, дослідницькій діяльності та розв'язанні реальних проблем [2]. У межах цієї моделі особлива увага приділяється формуванню здатності майбутніх учителів інтегрувати знання з різних освітніх галузей під час розроблення навчальних ситуацій, що відображають реальні процеси та явища довкілля.

Американські педагогічні університети впроваджують інтегровані курси на основі NGSS, що включають елементи біології, фізики, хімії, географії в єдиний міждисциплінарний блок. Особливу увагу приділяють *проєктно-дослідницькому навчанню*, де майбутні вчителі самостійно моделюють уроки для початкової школи з урахуванням зв'язків між природними явищами та соціальною практикою.

У свою чергу фінська система педагогічної освіти будується на феноменологічному підході, коли вивчення природних процесів відбувається через *феномени* – реальні події або проблеми, наприклад, «зміна клімату» чи «енергетична криза». Майбутні вчителі проходять міждисциплінарну підготовку, яка включає не лише природничі дисципліни, а й методику їх інтеграції в освітній процес [3].

Суттєвим компонентом міжнародного досвіду є також організація професійного розвитку майбутніх учителів на засадах співпраці та мережевої взаємодії. У багатьох країнах ефективність підготовки забезпечується через впровадження довготривалих програм професійного зростання, які включають наставництво, колективне планування інтегрованих занять і участь у професійних спільнотах. Окремої уваги заслуговує досвід скандинавських країн і Шотландії, де інтеграція змісту природничої освіти реалізується через *сюжетно-орієнтовані педагогічні технології* (зокрема метод Storyline), що дозволяють поєднати наукові знання з життєвим досвідом учнів і забезпечити їх активне включення у процес пізнання.

Канадські освітні програми передбачають впровадження інтегрованих курсів природничих наук із використанням *інклюзивного, культурно чутливого навчання.* Наприклад, у провінції Британська Колумбія у підготовці вчителів враховується досвід корінних народів у розумінні природи, що інтегрується до загального змісту природничої освіти [5].

Дещо інший напрям спостерігається у Сінгапурі де педагогічна освіта базується на моделі «Навчай, щоб надихати». Наукові знання викладаються в інтеграції з технологіями та практичною діяльністю. У підготовці вчителів велике значення мають *моделювання наукових процесів* та симуляції природних явищ із використанням цифрових ресурсів [4].

Водночас у країнах Південної Європи, зокрема Португалії, набуває поширення *практико-орієнтована модель підг*отовки, яка передбачає залучення студентів до реалізації реальних STEM-проєктів, що поєднують теоретичну підготовку з безпосередньою діяльністю дослідницького характеру.

У підготовці вчителя початкової школи інтегрований підхід передбачає не лише зміну змісту навчальних програм, а й формування комплексу професійних компетентностей. Зокрема, йдеться про здатність до міжпредметного планування, проєктування інтегрованих уроків, використання дослідницьких і проєктних методів навчання, а також застосування цифрових технологій, зокрема віртуальних лабораторій і освітніх платформ. Важливою тенденцією є орієнтація на навчання через розв’язання реальних проблем, що сприяє формуванню наукової грамотності та розвитку критичного мислення майбутніх учителів.

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду засвідчує, що інтегрований підхід до викладання природничих наук у підготовці вчителів початкової школи дозволяє:

- сформувати цілісне бачення природи як системи;
- розвивати критичне, логічне та екологічне мислення;
- забезпечити умови для формування дослідницьких умінь;
- активізувати міжпредметні зв’язки, що відповідає вимогам Нової української школи.

Інтеграція природничих знань у підготовці вчителів в Україні потребує системних змін в освітніх програмах, орієнтації на компетентнісний підхід, розвиток матеріально-методичної бази та підвищення кваліфікації викладачів педагогічних закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьма-Качур М., Горват М. Реалізація міжпредметної інтеграції змісту навчання при вивченні курсу «Я досліджую світ». URL: file:///C:/Users/User/Downloads/24-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-68-1-10-20241006%20(3).pdf С.366.
2. Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. National Science Teachers Association Press.

3. Halinen, I., & Holappa, A.-S. (2017). *Curriculum Reform in Finland*. In Improving Curriculum and Assessment for Learners (pp. 25-39). OECD Publishing.
4. Tan, A. L., & Wong, S. L. (2019). *STEM education in Singapore: From policy to practice*. Asia-Pacific STEM Teaching Practices.
5. British Columbia Ministry of Education (2020). *Science Curriculum*. Retrieved from: https://curriculum.gov.bc.ca.
6. UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing.

Валентина Малишевська
Заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
№ 1 «Ромашка» Сумської міської ради

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні умови функціонування системи освіти в Україні характеризуються підвищеним рівнем соціально-психологічної напруги, зумовленої тривалим воєнним станом, нестабільністю суспільного життя та зростанням кількості стресогенних факторів. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема збереження психічного здоров'я педагогів, зокрема працівників закладів дошкільної освіти, професійна діяльність яких пов'язана з інтенсивною емоційною взаємодією з дітьми.

Педагог закладу дошкільної освіти виконує освітню, виховну та емоційно-підтримувальну функції, що потребує високого рівня саморегуляції, емоційної стабільності та здатності ефективно діяти в умовах невизначеності. Сучасні виклики, зокрема повітряні тривоги, необхідність забезпечення безпеки дітей, робота з дітьми, які пережили психотравмуючі події, а також інформаційне перевантаження, суттєво підвищують рівень професійного стресу педагогів.

Високий рівень стресового навантаження може спричиняти емоційне виснаження, зниження професійної ефективності, розвиток синдрому емоційного вигорання та погіршення якості освітнього процесу. Особливої уваги потребує той факт, що емоційний стан педагога безпосередньо впливає на психологічний комфорт і розвиток дитини, що підсилює значущість проблеми у соціальному контексті.

У сучасних психологічних джерелах [6; 8; 10 та ін.] стресостійкість розглядається як складна інтегральна властивість особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах підвищеного

психоемоційного навантаження. Вона відображає здатність індивіда зберігати внутрішню рівновагу, контролювати власні емоційні реакції та підтримувати продуктивність діяльності під впливом стресогенних чинників.

Стресостійкість охоплює сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, які забезпечують адаптацію до складних життєвих і професійних ситуацій. Важливою характеристикою цього феномена є його динамічність, що проявляється у здатності особистості змінювати способи реагування залежно від умов середовища та індивідуального досвіду.

Аналіз наукових джерел [6; 7; 9 та ін.] засвідчує, що ключовими психологічними конструктами, що розкривають зміст стресостійкості, визначено копінг-стратегії та психологічна пружність.

В українському науковому просторі [6; 9 та ін.] копінг-стратегії (coping) розглядаються як свідомі когнітивні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на подолання стресових ситуацій або зниження їх негативного впливу. Вони традиційно поділяються на проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані. Проблемно-орієнтовані стратегії спрямовані на активне вирішення ситуації шляхом аналізу проблеми, пошуку альтернативних рішень і прийняття конструктивних дій. Емоційно-орієнтовані стратегії пов’язані з регуляцією емоційного стану, зниженням напруження та відновленням внутрішньої рівноваги.

Завдяки розвідці В. Предко [9, с. 66] виокремлено кілька основних типів копінг-поведінки з урахуванням поведінкового аспекту. До них належить вирішення проблем як адаптивна форма подолання, що передбачає активний пошук ефективних способів виходу зі складної ситуації та сприяє успішному подоланню труднощів. Важливе місце посідає також пошук соціальної підтримки, який реалізується через звернення до оточення з метою отримання емоційної, інформаційної або практичної допомоги у стресових умовах. Окремо виділяється уникнення як форма реагування, що характеризується відстороненням від проблемної ситуації та ухиленням від її реального вирішення. Такий тип копінг-поведінки має деструктивний характер і може ускладнювати процес адаптації.

На матеріалі дослідження С. Кравчук встановлено, що психологічна пружність (resilience) характеризується як «динамічний процес, спрямований на збереження у критичних ситуаціях стабільного рівня психологічного та фізичного функціонування, здатність виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуючись до несприятливих змін» [7, с. 157−158]. Цей феномен пов’язаний із

наявністю внутрішніх ресурсів, таких як оптимізм, гнучкість мислення, упевненість у власних силах та здатність до саморегуляції.

Отож, стресостійкість постає як комплексна характеристика особистості, що забезпечує ефективне подолання стресу та підтримання психологічного благополуччя.

Професійна діяльність педагога закладу дошкільної освіти характеризується високим рівнем емоційної насиченості, постійною міжособистісною взаємодією та необхідністю одночасного виконання освітньої, виховної та розвивальної функцій. У науковому дослідженні [1, с. 26] підкреслюється, що робота педагога закладу дошкільної освіти належить до категорії соціономічних професій, у яких результат значною мірою залежить від якості взаємодії «людина – людина». В умовах сучасних викликів професійна діяльність ускладнюється необхідністю швидкого прийняття рішень, підтримання психологічної рівноваги групи дітей та взаємодії з батьками, які також перебувають у стані підвищеної тривожності. Це зумовлює підвищені вимоги до особистісних ресурсів педагога, зокрема до його стресостійкості, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції.

Тому, у контексті професійної діяльності педагога закладу дошкільної освіти, стресостійкість набуває особливого значення як професійно важлива якість. Вона забезпечує здатність педагога зберігати ефективність діяльності, приймати обґрунтовані рішення та підтримувати позитивну взаємодію з дітьми навіть у складних і напружених ситуаціях.

Здійснений аналіз здобутків [1; 2; 3; 10 та ін.] дозволив виокремити основні компоненти стресостійкості педагога закладу дошкільної освіти, систематизовані в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура стресостійкості педагога закладу дошкільної освіти

Компонент	**Зміст**	**Прояв у професійній діяльності педагога ЗДО**
1	2	3
Емоційна врівноваженість	Стабільність емоційних реакцій у стресових і непередбачуваних ситуаціях, здатність знижувати інтенсивність негативних переживань, підтримання внутрішньої рівноваги навіть за умов високого психоемоційного навантаження	Спокійна та контрольована поведінка під час повітряних тривог, конфліктних ситуацій або змін у розкладі; відсутність різких емоційних реакцій у взаємодії з дітьми та батьками
Самоконтроль	Усвідомлене регулювання власних думок, емоцій і поведінки відповідно до	Дотримання педагогічної етики в складних ситуаціях; збереження професійної

	професійних вимог; здатність утримувати імпульсивні реакції та діяти раціонально	поведінки при емоційних навантаженнях; контроль мовлення та дій у конфліктних випадках
Адаптивність	Здатність швидко пристосовуватися до змін умов професійної діяльності, нових вимог, нестабільного середовища та непередбачуваних обставин	Ефективна організація освітнього процесу в умовах дистанційного або змішаного навчання; оперативне реагування на зміни без втрати якості роботи
Гнучкість мислення	Здатність до варіативного мислення, пошуку альтернативних рішень, відмови від стереотипних підходів та застосування творчих стратегій у вирішенні педагогічних завдань	Використання нестандартних методів навчання та виховання; швидке знаходження рішень у складних педагогічних ситуаціях; корекція планів діяльності залежно від обставин
Копінг-стратегії	Система усвідомлених поведінкових та когнітивних стратегій подолання стресу, що охоплює проблемно-орієнтовані, емоційно-регуляційні та соціально-підтримувальні способи реагування	Використання конструктивних способів розв'язання проблем; звернення до колег або психологічної підтримки; ефективне управління емоційним станом у кризових ситуаціях

Сукупність поданих у табл. 1 взаємопов'язаних психологічних компонентів забезпечують ефективне функціонування особистості в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

У наукових розвідках з проблем професійного стресу педагогів [2; 4 та ін.] визначено низку чинників, що суттєво підвищують рівень психоемоційного навантаження у педагогів закладів дошкільної освіти. До основних стресогенних факторів належать:

- висока відповідальність за життя та безпеку дітей;
- інтенсивне емоційне навантаження, пов'язане з постійною взаємодією з дітьми та батьками;
- необхідність швидкого реагування на непередбачувані ситуації;
- організаційні труднощі та зміни умов освітнього процесу;
- інформаційне перевантаження;
- емоційна залученість у проблеми дітей.

Сучасні умови воєнного стану додають додаткові стресогенні чинники, серед яких повітряні тривоги, перебування в укриттях, ризики для життя та здоров'я, робота з дітьми, які можуть мати ознаки психотравматичного досвіду. Такі умови формують стан хронічного стресу, який поступово виснажує адаптаційні ресурси особистості.

У наукових розвідках [2; 5 та ін.] наголошується на ефективності психолого-педагогічних технологій, спрямованих на розвиток стресостійкості як системної якості особистості. Такі технології мають комплексний характер і поєднують індивідуальні, групові та освітньо-інформаційні форми роботи, що забезпечує цілісний вплив на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості. Основні групи зазначених технологій впорядковано на рисунку 1.

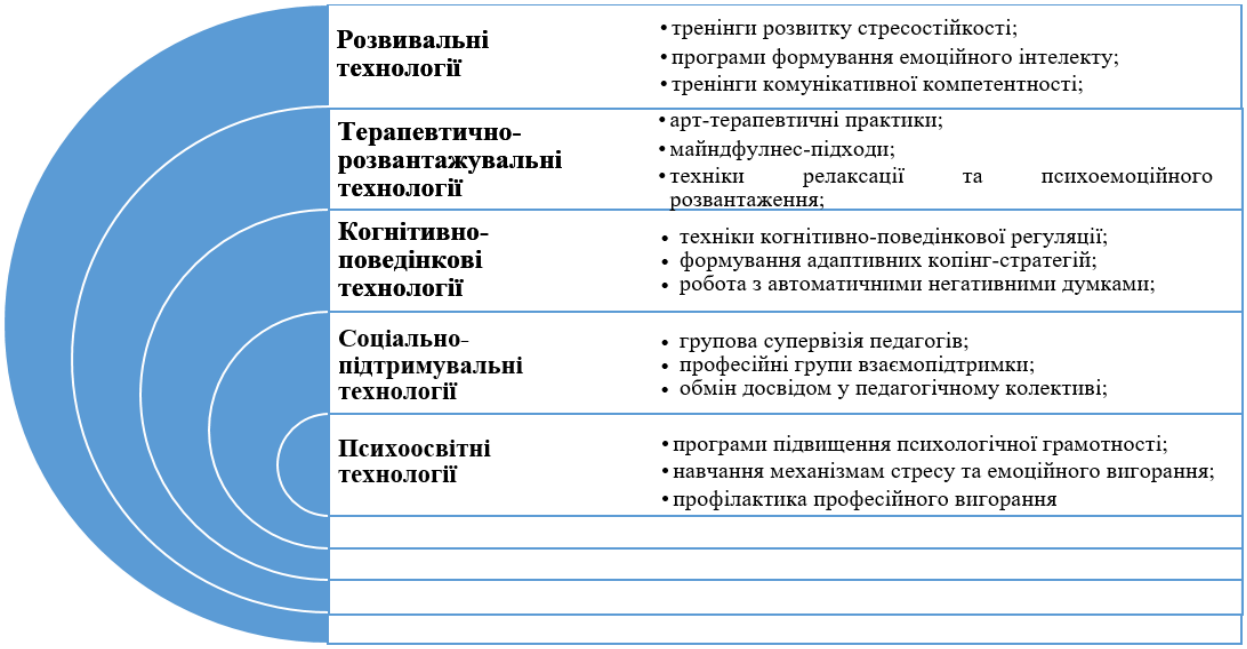

Рис. 1. Групи психолого-педагогічних технологій, спрямовані на розвиток стресостійкості педагогів закладу дошкільної освіти

Представлена на рис. 1 система психолого-педагогічних технологій дозволяє забезпечити комплексний підхід до розвитку стресостійкості педагогів закладів дошкільної освіти та сприяє підвищенню ефективності їх професійної діяльності.

Отже, на підставі вищезазначеного матеріалу можемо стверджувати, що стресостійкість педагога закладу дошкільної освіти є ключовою професійно важливою якістю, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зокрема в період воєнного стану. Її цілеспрямований розвиток є необхідною умовою збереження психічного здоров'я педагога та підвищення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Браніцька Т.Р. Загальна характеристика фахівця соціономічних професій. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2012. № 6. С. 25-28.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_7 (дата звернення: 22.03.2026).

2. Давиденко І.В., Лях О.І., Чубун Н.М. Формування стресостійкості у вихователів закладу дошкільної освіти. *Світ наукових досліджень.* 2023. URL: https://www.economy-confer.com.ua/full-article/4964/ (дата звернення: 23.03.2026).

3. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. *Освітологічний дискурс.* 2024. № 1 (44). С. 214−227.

4. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

5. Кравець Л.М., Ригель О.В., Прокопів Л.Я. Формування стресостійкості учасників освітнього процесу в умовах освітніх криз. *Академічні візії.* 2025. Випуск 47. С. 1−9.

6. Кравцова О. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти.* 2019. Випуск 7(36). С. 98-117. URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/331/727 (дата звернення: 23.03.2026).

7. Кравчук С. Особливості психологічної пружності та життєстійкості особистості як чинників запобігання негативним наслідкам воєнного конфлікту. *Психологічні виміри культури, економіки, управління.* 2018. № XI. С. 157-164. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711171/1/2018v11_Kravchuk_S_L-The_peculiarities_psychological_156-164.pdf (дата звернення: 22.03.2026).

8. Кудінова М. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*. 2019. Випуск 3 (67). С. 137-143. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-28 (дата звернення: 22.03.2026).

9. Предко В.В. Психологічні особливості прояву копінг-стратегій учасників освітнього процесу з різним рівнем життєстійкості. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2022. Том 33 (72). № 2. С. 64-72. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/2_2022/11.pdf (дата звернення: 23.03.2026).

10. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2024. Том 35 (74). № 4. С. 91−95. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/16.pdf (дата звернення: 22.03.

Вікторія Маршицька
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Наукові здобутки і досвід підготовки фахівців в Україні для роботи з дітьми дошкільного віку є вагомими. Водночас суспільна потреба трансформації змісту української педагогічної освіти в умовах її інтеграції до загальноєвропейського науково-освітнього простору зумовлює посилення уваги науковців та педагогів вищої школи до вивчення досвіду підготовки педагогів у зарубіжних країнах з метою вдосконалення вітчизняної системи підготовки кадрів для закладів освіти.

Основою пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки педагогічних працівників є збереження національних надбань та використання прогресивних здобутків країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів. Серед країн, що демонструють такий рівень професійної підготовки, мають багаті історичні традиції педагогічної освіти, значний досвід у галузі неперервного професійного розвитку педагогічних працівників у різних соціокультурних умовах, Велика Британія, Німеччина, Австрія, Фінляндія та інші.

Так, ключовими особливостями професійної підготовки педагогів у зазначених країнах, зокрема, є:

1) розширення компонента педагогічної практики у підготовці педагогів;
2) зростання кількості і варіативності напрямів підготовки, за допомогою яких можна опанувати професію педагога;
3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки педагогічних працівників;
4) розвиток системи неперервного професійного розвитку від закладу освіти і до завершення кар’єри перебуває на різних етапах становлення, проте у більшості країн це завдання визнається пріоритетним;
5) розробка програм інтернатури або курсу введення у професію, що передує сертифікації або організовується після отримання права на викладання;
6) актуалізація змісту програм професійної підготовки педагогів (у багатьох країнах програми професійної підготовки педагогів (навіть на рівні бакалаврату) містять суттєвий дослідницький компонент);

7) перенесення програм професійного розвитку у заклади освіти, що передбачає взаємодію педагогів безпосередньо у колективі;

8) посилення правил відбору на педагогічні спеціальності;

9) делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації педагогів (професійні асоціації, професійні спілки, центри педагогічної майстерності, школи професійного зростання) [1; 2; 4].

Професіоналізм педагогічних працівників закладів дошкільної освіти формується поступово впродовж всього життя. Основи його закладаються у період навчання у закладі вищої освіти, надалі професіоналізм педагога набуває нових якісних граней та постійно перебуває у стані трансформації. Змінюються традиційні моделі навчання у закладах освіти різних рівнів, що формує нову реальність, за якої кожна людина стає все більш відповідальною за напрямок власного навчання у безлічі освітніх середовищ впродовж життя.

Серед тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти в Україні в умовах євроінтеграції професор Г.В.Бєлєнька визначає: компетентнісну спрямованість, інтегрований підхід до викладання фахових дисциплін, пріоритетність морально-духовного ровитку педагога, використання в освітньому процесі інноваційних, партнерських, інтерактивних форм роботи зі студентами. Дослідниця переконливо доводить, що стратегічними векторами підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, є: академічна доброчесність, інтеграція змісту навчальних дисциплін, посилення етико-естетичної складової фахової підготовки, практична зорієнтованість навчання, технологізація та інформатизація освітнього процесу, спрямованість методів викладання на розвиток лідерських якостей, критичного мислення, відповідальності й самостійності студентів у процесі здобуття освіти, готовності до життя в постійно змінюваних умовах соціуму [1].

Сучасні технології розвиваються дуже швидко, отримані раніше знання вже не допомагають у вирішенні завдань. Тому невід’ємною складовою підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, на нашу думку, є розвиток їх soft skills – таких особистісних характеристик, завдяки яким фахівець може успішно взаємодіяти у команді, ефективно адаптуватись до нових умов та знаходити нестандартні рішення.

Умовно soft skills можна розділити на чотири групи:

- базові комунікативні навички: комунікативна грамотність, уміння слухати, переконувати та аргументувати, вести перемовини, самопрезентація, командна робота, націлена на результат;
- навички self-менеджменту (управління емоціями, стресом, власним розвитком, планування та цілепокладання, тайм-менеджмент,

енергія, ентузіазм, ініціативність, наполегливість, рефлексія, використання зворотного зв'язку тощо), які допомагають ефективно контролювати свій психологічний стан, час, процеси розвитку;

- навички ефективного мислення, або інтелектуального мислення (системне, критичне, креативне, структурне, логічне, проєктне, тактичне та стратегічне мислення, пошук та аналіз інформації, вироблення та прийняття рішень), які відповідають за управління життєвими процесами, допомагають зробити власне життя та роботу більш системними;
- управлінські навички (управління виконанням, планування, постановка завдань, мотивування, контроль реалізації завдань, менторинг, коучинг, подача зворотного зв’язку, управління проєктами, змінами), які відповідають за планування, мотивування, управління власними змінами тощо.

Серед основних методів розвитку soft skills у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти можемо виокремити наступні: самонавчання – самостійне вивчення інформації про моделі успішної поведінки; пошук зворотного зв’язку – отримання зворотного зв’язку від колег про успішність своїх дій щодо розвитку конкретної навички; вирішення кейсів – дослідження конкретних ситуацій з пропозицією оптимальних шляхів вирішення; розвиток у процесі роботи – пошук та освоєння більш ефективних моделей поведінки під час вирішення завдань, що входять до професійного функціоналу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. В. Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2021. № 35 (1). С. 30-35.
2. Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів: кол. монографія / за наук. ред. Цвєткової Г.Г. Hameln: InterGING, 2019. 557 с.
3. Пуховська Л. П. Європейські стратегії, підходи і моделі розвитку освіти дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспектива. 2021. Т. 20, № 2. С.51-62.
4. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук; за заг. ред. В. О. Радкевич. К.: ІПТО НАПН України. 2018. 223 с.

Наталя Нікула
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Виклики сьогодення перед якими постала українська нація що виборює право на життя та діяльність на власній землі, і яка веде боротьбу проти московських загарбників актуалізують проблему формування соціокультурних цінностей майбутніх педагогів у освітньому просторі університету.

Проблему формування соціокультурних цінностей особистості відображає й актуалізує нормативно-правова база України: Конституція України (1996), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «По вищу освіту» (2014), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015) тощо. Відповідно до нормативних документів та соціально-політичної ситуації (війни) в Україні гостро постає потреба у формуванні соціокультурних цінностей майбутніх педагогів, яким належить творити майбутнє нашої країни.

Соціокультурні цінності сьогодні розглядаються як основні життєві орієнтири підростаючого покоління, що детермінюються історією та культурою українського народу [3]. Вони регулюють та мотивують соціальне ставлення та поведінку особистості, репродукуються в контексті її життєдіяльності та активної громадської позиції [4].

У контексті філософського аксіологічного підходу та теорії соціокультурної трансформації суспільства поняття цінностей та соціокультурних цінностей досліджувались такими науковцями: В. Андрущенком, І. Бехом І. Зязюном, Е. Заредінова, В. Кременем, І. Ільїним, А. Ручко та ін [1; 2].

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити структурні компоненти соціокультурних цінностей майбутніх педагогів: ціннісно-мотиваційний, який представлений сукупністю ціннісних орієнтацій, спонук до активної громадської діяльності, інтересів та потреб у визнанні культури та менталітету української нації, ціннісних установок тощо. Когнітивний компонент представлений системою аксіологічних знань, що виступають теоретичним підґрунтям формування соціокультурних цінностей майбутніх педагогів в освітньому просторі університету. Діяльнісно-поведінковий компонент полягає у формуванні позитивного соціального досвіду, вмінні налагоджувати взаємини та стосунки в соціумі, поважаючи ментальність та культуру свою й інших національностей тощо [4].

З метою формування соціокультурних цінностей майбутніх педагогів в освітньому просторі університету вважаємо за доцільне впроваджувати наступні умови:

- планувати та організовувати освітній процес на засадах аксіологічного підходу;
- залучати майбутніх педагогів до інтерактивних форм на засадах партнерської взаємодії;
- застосувати комплекс традиційних та інноваційних методів формування соціокультурних цінностей.

Для реалізації *першої умови* доцільно цілеспрямовано вибудовувати зміст навчальних дисциплін, що забезпечують формування як загальних соціокультурних цінностей («Філософія», «Культурологія», «Соціологія»), так і професійно орієнтованих («Загальні основи педагогіки», «Теорія виховання», «Педагогічна майстерність», «Дидактика», «Методика громадянської та історичної освітньої галузі»), на засадах аксіологічного підходу. Це передбачає не лише передачу системи знань, а й цілеспрямоване включення до змісту навчання ціннісних смислів, морально-етичних орієнтирів, культурних норм і традицій, що визначають професійну діяльність педагога.

Реалізація цієї умови вимагає інтеграції аксіологічного компоненту в усі структурні елементи навчальних курсів: від добору змісту та навчальних матеріалів до методів і форм організації освітнього процесу. Особливого значення набуває наповнення навчальних дисциплін прикладами з національної та світової культурної спадщини, аналіз педагогічних ситуацій крізь призму цінностей, осмислення етичних дилем, що виникають у професійній діяльності вчителя. Такий підхід сприяє розвитку здатності майбутніх педагогів до ціннісного аналізу, рефлексії та усвідомленого вибору поведінкових стратегій.

Впровадження аксіологічного підходу забезпечує формування у студентів цілісної системи соціокультурних орієнтацій, зокрема усвідомлення власної національної ідентичності як громадянина України, поваги до історико-культурної спадщини та традицій українського народу, відповідального ставлення до збереження й примноження культурних цінностей. Водночас воно сприяє розвитку толерантності, відкритості до міжкультурної комунікації, готовності до конструктивної взаємодії в полікультурному освітньому середовищі.

Таким чином, системне впровадження аксіологічного підходу в зміст підготовки майбутніх педагогів створює підґрунтя для формування їхньої професійної культури, гуманістичного світогляду та здатності реалізовувати ціннісно зорієнтовану педагогічну діяльність.

Друга умова забезпечується шляхом активного впровадження різноманітних форм організації освітнього процесу, спрямованих на формування соціокультурних цінностей майбутніх педагогів на засадах партнерської взаємодії, діалогу та співтворчості. Йдеться про використання комунікативних, інтерактивних і творчих форм, які сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку ціннісних орієнтацій, рефлексії, емпатії та здатності до міжкультурної взаємодії. Зокрема, ефективними є імітаційні форми навчання (моделювання педагогічних ситуацій, рольові та ситуаційні вправи), що дозволяють студентам зануритися у професійно значущі контексти та приймати рішення на основі гуманістичних цінностей.

Важливу роль відіграють ділові ігри, які формують уміння працювати в команді, аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи думки інших, а також квести, що стимулюють пізнавальну активність, ініціативність і здатність до співпраці в умовах спільного досягнення мети. Ціннісно-зорієнтовані лекції, побудовані у формі відкритого діалогу, обговорення проблемних питань і життєвих ситуацій, сприяють усвідомленню значущості соціокультурних норм, традицій і професійної етики педагога.

З метою реалізації *третьої умови* доцільно забезпечити цілісне поєднання різних методичних підходів, що орієнтовані на активізацію особистісного досвіду студентів, розвиток їхнього ціннісного мислення та формування здатності до усвідомленого морального вибору. В освітньому процесі важливо системно використовувати як перевірені часом традиційні методи, так і сучасні інноваційні технології, що ґрунтуються на діяльнісному, особистісно орієнтованому та аксіологічному підходах.

Зокрема, ефективним є впровадження різноманітних тренінгів, спрямованих на формування ціннісного ставлення до себе, інших людей, професії та суспільства загалом. Такі тренінги сприяють розвитку емпатії, толерантності, комунікативної культури, здатності до співпраці та прийняття різноманітності. Важливе місце посідають аксіо-вправи, які стимулюють осмислення особистісних і соціальних цінностей, допомагають студентам визначити власні життєві пріоритети та співвіднести їх із професійними вимогами педагога.

Доцільним є також використання ігор ціннісного спрямування, рольових і ситуаційних вправ, що дозволяють моделювати реальні педагогічні та соціокультурні ситуації, аналізувати їх і знаходити оптимальні рішення на основі гуманістичних принципів. Аналіз конкретних ситуацій, педагогічних кейсів, життєвих задач і реальних подій сприяє розвитку критичного мислення, моральної відповідальності та здатності до прийняття рішень у складних умовах.

Окремої уваги заслуговують методи самопізнання та рефлексії, які забезпечують усвідомлення студентами власних цінностей, установок і поведінкових стратегій. Використання методів формування соціального інтелекту сприяє розвитку здатності до ефективної міжособистісної взаємодії та педагогічної чутливості.

Комплексне застосування традиційних та інноваційних методів у поєднанні з активною позицією здобувачів освіти створює сприятливі умови для глибокого засвоєння соціокультурних цінностей, їх інтеріоризації та подальшої реалізації у професійній діяльності майбутніх педагогів.

Вважаємо, що сформованість соціокультурних цінностей майбутніх педагогів є важливим показником їх громадянської позиції та професійно-педагогічної активної діяльності, що спрямована на формування підростаючого покоління та майбутнього нашої країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Соціокультурна динаміка XXI століття: пошук пріоритетів. *Пам'ять століть.* 2003. № 4, С.4-22.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1997. №1, С.127-130.
3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови. /* Уклад., голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009.
4. Заредінова Е. Р. Соціокультурні цінності: системно- структурний аналіз. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2019. Вип. 23, С.122-133.

Nataliia Pavlushchenko,
Svitlana Kondratiuk
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

FEATURES OF APPLYING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN WORK WITH PRIMARY SCHOOL PUPILS

The purpose of this article is to theoretically substantiate one of the pressing challenges in contemporary elementary education: features of Implementing Upbringing Technologies in Work with Primary School Learners. Research methods: theoretical analysis, synthesis, generalization of psychological-pedagogical and methodological literature. The results of the study may be interested to young scientists in the field of primary education.

For modern pedagogical science and practice, perhaps the most discussed are such leading definitions as «pedagogical technology»,

«educational technology». «personally-oriented educational technology» and the like. The relevance of the outlined problem is due, in particular, to the fact that the general morality of our society requires considerable attention from various industries and analytical research.

It should be noted that the development of education at the present stage is characterized by various technologies aimed at helping teachers to appropriately build the educational process, rationally distribute the educational and educational load for students, and, accordingly, achieve better results in professional and pedagogical activities.

«Educational technology» in pedagogical practice is considered as a logically constructed and theoretically substantiated system of educational forms and methods of work with primary school students and is defined as a phased, focused on a specific educational task work. In the global scientific scope, the concept of «pedagogical technology» is used in the following interrelated and interdependent positions:

•general pedagogical, which characterizes the educational process as a holistic system at the level of basic issues of the theory of education and the theory of teaching (didactics) in a specific region, educational institution, etc., in this system pedagogical technology is presented in the set of goals, content, means and methods of education, training, and the algorithm of subject-subject activity in it;

•methodological, which determines the vector of application of pedagogical technology as a separate methodology for teaching educational components, methods of work of a teacher/educator, etc., at this level, the subject-methodological vector is represented by a set of methods and means that are embodied in the content of education and training within the framework of one subject, class work, and professional activity of a teacher;

•modular, which outlines pedagogical technology at a large-scale level and is presented as separate parts of the educational process, that is, it is a technology of certain types of activities, the establishment of leading concepts, the formation of specific qualities of a growing personality, etc., the structure of modular pedagogical technology is concerned with solving individual educational and didactic tasks.

Therefore, the educational institution provides the teacher with a wide choice of educational technologies aimed at the formation of a creative personality and its comprehensive development. It is worth noting that the dominant educational technologies are interactive ones, those that involve active interaction of all participants in the educational process, creating conditions for cooperation, dialogue and joint search in solving problems.

Taking into account the transformation processes currently taking place in national education, in particular, updating its content towards the

active use of innovative technologies, modernization of education into the vector of the European educational space, implementation of distance education with expanded methodological and information and software support, etc., produce a rethinking of the essence, role and functionality of education, its global task as a social driver in establishing a comfortable educational environment, primarily for primary education students.

That is why, in the context of modernizing the content of education towards European integration processes, there are leading scientific positions and key concepts that represent the issue of highlighting the features of the application of educational technologies in working with primary school students.

The practical significance of the study: Interactive educational technologies are increasingly assuming a leading role in the educational process of the national school system. It should be noted that in the professional practice of a modern primary school teacher, interactive technologies are represented by a set of forms, methods, and instructional tools for teaching and upbringing, united by a common goal and supported by a clearly defined selection of actions performed by the teacher and primary school pupils.

Such technologies enhance pupils' motivation to participate in learning and constitute one of the fundamental ways to implement learner-centred education. The approach is grounded in the following principles: the purpose of education is the development of a holistic personality; every child is talented; pedagogical interaction is based on humanisation and democratisation, success-oriented support, and the rejection of coercion. Interactive forms of work enable the teacher to attend to the needs of each pupil.

Technology in general is a combination of well-chosen techniques, a set of problem situations, and a well-thought-out model of joint pedagogical activity to implement the educational process while ensuring the appropriate atmosphere for primary school students and the teacher, and certain psychological and pedagogical guidelines, and special educational forms, methods, and ways of working with wards, and a structured organizational and methodological toolkit, and a detailed description of the process of achieving planned goals or hypothetically expected results. Conclusions and prospects for further research: this issue is intricately connected to fostering students' steadfast awareness of their own potential and their ability to actualize it.

Along with the highlighted features, an important factor in the formation of the educational environment in the first-level school, scientists determine the introduction of certain innovations into the educational process in the form of pedagogical technologies, organizational models,

etc. She calls innovative forms of organizing the educational process of the new Ukrainian school those that activate the cognitive activity of primary school students and are presented in the format of a problem dialogue. Among these are classes in the form of a discussion, round table, preparation and presentation of a project, analysis of products of joint creative activity, design and presentation of a portfolio, etc.

Innovations in education also mean the process of creating and disseminating the latest tools for clarifying those pedagogical problems that can currently be solved as a result of creative search or original, non-standard solutions, including original, unique educational ideas, new educational forms, methods and technologies of education.

The paradigm of innovative education is aimed, first of all, at the development of a growing personality, designing and forming a unique format of their life and activities, as well as each child's interest in self-expression, self-affirmation, demonstrating their life experience, expressing their individuality, feeling situations of success and their own choice, and, ultimately, building open dialogic forms of communication.

REFERENCES

1. Bezborodykh S.M. Theory and methods of educating younger schoolchildren: teaching method.-manual. Starobilsk: Publishing house of the Taras Shevchenko. 2019. 246 p.

2. Bekh I.D. Personality on the path to spiritual values: monograph. Kyiv-Chernivtsi: «Bukrek». 2018. 320 p.

3. Prokopenko I. F. Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv: [Pedagogical technologies in teacher training]: a textbook. Ed. I. F. Prokopenko. 3-ye vyd., dopov. i pererobl. Kharkiv, Ukraine: KhNPU. 2018. 457 p.

4. Savchenko O. Ya., Bibik, N. M., Martynenko, V. O., Tsymbalaru, A. D., Organizational forms of education in primary school: manual. Kyiv: Pedagogical Thought, 2017. 423 p.

5. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2026.01/066-081

6. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3239/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD7.pdf

Аліна Предик
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ» ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ В НУШ

У статті обґрунтовано значення партнерської взаємодії «учитель – учень» як ключової умови ефективності формувального оцінювання в

освітньому процесі Нової української школи. Визначено основні підходи до організації такої взаємодії та доведено її вплив на розвиток навчальної мотивації, рефлексивних умінь і відповідальності учнів.

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи, зумовлюють переосмислення підходів до організації освітнього процесу. Одним із ключових його компонентів виступає формувальне оцінювання, що орієнтоване на підтримку навчального поступу учня, розвиток його автономності, рефлексивних умінь та відповідальності за результати власної діяльності.

Водночас ефективність формувального оцінювання значною мірою залежить не лише від методик та інструментів, а й від характеру взаємодії між учителем і учнем. Традиційна модель суб'єкт-об'єктних відносин поступається місцем партнерській взаємодії, яка передбачає рівноправність, довіру, співпрацю та діалог. Саме така взаємодія створює сприятливе середовище для реалізації принципів формувального оцінювання.

Проблема партнерської взаємодії учасників освітнього процесу та її впливу на ефективність формувального оцінювання набуває дедалі більшої актуальності в умовах реалізації концепції Нової української школи. У сучасному науковому дискурсі вона розглядається в контексті гуманізації освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та компетентнісного підходу (О. Барна, В. Вембер , Н. Морзе, А. Предик, О. Стребна та ін.).

Аналіз наукових праць засвідчує, що окремі аспекти партнерської взаємодії в освітньому процесі достатньо ґрунтовно висвітлено у вітчизняних дослідженнях. Так, у роботі О. Мартіної, Н. Третяк та М. Гордійчук визначено основні чинники організації партнерської взаємодії в умовах Нової української школи, серед яких провідними є довіра, взаємоповага, відкритість до діалогу та спільна відповідальність за результати навчання. Науковці акцентують увагу на необхідності створення освітнього середовища, яке сприяє активному залученню учнів до навчального процесу та формуванню їхньої суб'єктності [1].

Значний внесок у розроблення теоретичних засад педагогіки партнерства здійснила О. Педько, яка розглядає партнерство як базовий принцип функціонування Нової української школи. У своїй праці авторка розкриває зміст і особливості впровадження педагогіки партнерства, підкреслюючи, що взаємодія між учителем і учнем має будуватися на засадах рівноправності, довіри та підтримки. Особливу увагу приділено зміні ролі вчителя, який трансформується з носія знань у фасилітатора освітнього процесу [2] .

Питання формувального оцінювання як інструменту розвитку здобувачів освіти у контексті партнерської взаємодії розглядається у дослідженні З. Петренюк, О. Ковтунець та Ю. Кузьмич. Автори обґрунтовують, що ефективність формувального оцінювання значною мірою залежить від співпраці між учителем, учнем та батьками. Такий підхід сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, розвитку рефлексивних умінь і підвищенню мотивації учнів [3].

Отже, проведений аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема партнерської взаємодії та формувального оцінювання активно досліджується у сучасній педагогічній науці. Водночас більшість наукових розвідок розглядає ці явища переважно як окремі складові освітнього процесу. Недостатньо дослідженим залишається питання комплексного обґрунтування партнерської взаємодії «учитель – учень» як цілісної умови ефективності формувального оцінювання, що й зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі партнерської взаємодії між учителем та учнем як ключової умови ефективності формувального оцінювання в освітньому процесі початкової школи.

Формувальне оцінювання розглядається як безперервний процес отримання, аналізу та інтерпретації інформації про навчальний поступ учнів з метою своєчасної корекції освітнього процесу та підтримки їхнього індивідуального розвитку. Його сутність полягає не стільки у фіксації кінцевих результатів навчання, скільки у створенні педагогічних умов для активного засвоєння знань і формування ключових компетентностей через організацію оцінювальної діяльності.

У сучасній педагогіці формувальне оцінювання ґрунтується на таких принципах, як прозорість критеріїв, зворотний зв’язок, активна участь учня в оцінювальному процесі, рефлексія та співвідповідальність [4]. Реалізація цих принципів неможлива без встановлення партнерських відносин між учителем і учнем.

Партнерська взаємодія «учитель – учень» передбачає зміну ролей у освітньому процесі: учитель виступає фасилітатором, наставником і консультантом, тоді як учень стає активним суб’єктом навчання. Така взаємодія базується на взаємній повазі, довірі, відкритості та підтримці.

Однією з ключових характеристик партнерської взаємодії є діалогічність. Саме діалог дозволяє здійснювати якісний зворотний зв’язок, який є основою формувального оцінювання. Зворотний зв’язок у цьому контексті має бути конструктивним, своєчасним, конкретним і спрямованим на розвиток, а не на оцінювання особистості учня.

Важливим елементом партнерської взаємодії є залучення учнів до процесу самооцінювання та взаємооцінювання. Це сприяє формуванню в них критичного мислення, рефлексивних умінь та відповідальності за власні результати. Учні навчаються аналізувати власну діяльність, визначати сильні сторони та зони для розвитку.

Партнерська взаємодія також створює безпечне освітнє середовище, у якому учень не боїться помилятися. Помилка розглядається не як негативний результат, а як ресурс для навчання. Це особливо важливо в умовах формувального оцінювання, яке орієнтоване на процес, а не лише на результат.

У контексті початкової школи партнерська взаємодія набуває особливого значення, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи навчальної мотивації, самооцінки та ставлення до навчання. Вчитель, який будує взаємодію з учнями на засадах партнерства, сприяє формуванню позитивного освітнього досвіду [1, с.86].

Ефективність формувального оцінювання в умовах партнерської взаємодії забезпечується через використання різноманітних методів і прийомів, серед яких: «світлофор», «дві зірки і побажання», рефлексивні щоденники, чек-листи, рубрики оцінювання. Однак їх результативність визначається не стільки формою, скільки якістю взаємодії між учителем і учнем.

Слід зазначити, що партнерська взаємодія передбачає також індивідуалізацію підходів до оцінювання. Учитель враховує особливості кожного учня, його темп навчання, рівень підготовки, інтереси та потреби. Це дозволяє зробити оцінювання більш справедливим і мотивуючим.

Разом із тим, впровадження партнерської взаємодії в освітній процес пов’язане з певними труднощами, серед яких: недостатня готовність учителів до зміни ролі, обмежений час на уроці, велика кількість учнів у класі. Тому важливо забезпечити методичну підтримку педагогів та створити умови для їх професійного розвитку.

Отже, партнерська взаємодія «учитель – учень» виступає однією з ключових умов ефективності формувального оцінювання. Вона забезпечує реалізацію його основних принципів, сприяє створенню безпечного та підтримувального освітнього середовища, активізує навчальну діяльність учнів та підвищує їх мотивацію.

Ефективне формувальне оцінювання можливе лише за умови переходу від авторитарної моделі взаємодії до партнерської, що ґрунтується на довірі, співпраці та взаємній відповідальності. У такому середовищі оцінювання стає інструментом розвитку, а не контролю.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні практичних моделей організації партнерської взаємодії в умовах

цифровізації освіти, а також у вивченні впливу таких моделей на навчальні досягнення та соціально-емоційний розвиток учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мартіна О.В., Третяк Н.В., Гордійчук М.С. Основні чинники організації партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика:* збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Міленіум, 2023. Вип.34(1-2023). С.85-97. URL:http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/283942.

2. Педько О.В. Педагогіка партнерства у Новій українській школі: зміст і особливості впровадження. *Партнерство у Новій українській школі: взаємодія, розвиток, діагностика [за заг.ред.Гарячої С.А,].* Черкаси: КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2020. С.10-14.

3. Петренюк З., Ковтунець О., Кузьмич Ю. Формувальне оцінювання як інструмент розвитку здобувачів освіти у партнерстві з батьками. *Педагогічний пошук*. 2024. № 4. С. 92-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2024_4_21

4. Предик А. Формувальне оцінювання як ключовий чинник якісної освіти в НУШ. *Матеріали VI Усеукраїнської науково-практичної Інтернет конференції: «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти»:* збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. 440с. С.156-159.

Вікторія Сумцова
Заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
№ 9 «Світлячок» Сумської міської ради

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується підвищеною увагою до формування мовленнєвої компетентності дітей як однієї з ключових складових їхнього гармонійного розвитку. Саме в дошкільному віці закладаються основи мовлення, формується здатність до спілкування, мислення, пізнання навколишнього світу. Водночас практика показує, що значна кількість дітей має труднощі у зв'язному мовленні, недостатній словниковий запас, проблеми з побудовою висловлювань.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних методів і прийомів розвитку мовлення дітей. Одним із

перспективних напрямів вважаємо використання мнемотехніки, яка відкриває широкі можливості для розвитку зв'язного мовлення дітей, оскільки сприяє активізації мислення, уяви, пам'яті, допомагає дітям послідовно й логічно викладати власні думки.

Мнемотехніка *(від грец. μνήμη – пам'ять і τέχνη – мистецтво)* – технологія покращення засвоєння нової інформації через свідоме утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів [7, с. 10]. З метою визначення потенціалу використання мнемотехніки у розвитку мовлення дітей дошкільного віку доцільно зосередити увагу на аналізі основних методів і прийомів, що лежать в основі цієї технології. Спираючись на наукові підходи [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 та ін.], нами виокремлено такі прийоми, як «асоціативні ряди», «мнемонічні таблиці», «схематичні зображення», «аналогії», «уособлення», «небилиці», «раціональне повторення» та «практичне застосування». Розглянемо їх детальніше.

Прийом *«асоціативні ряди»,* який вважається одним із найефективніших у мнемотехніці, полягає у встановленні зв'язків між новою інформацією та вже відомими дитині поняттями через використання уяви, емоцій і логічного мислення. Цей підхід відповідає психологічним особливостям дітей дошкільного віку, для яких характерне переважання наочно-образного мислення.

За даними О. Білаш [1, с. 13], асоціативні зв'язки сприяють формуванню міцної основи для засвоєння нової інформації, оскільки активізують різні види пам'яті – зорову, слухову та емоційну. У процесі розвитку мовлення це має особливе значення, адже допомагає дітям краще розуміти слова, запам'ятовувати їх та використовувати у власному мовленні. Наприклад, нові слова або поняття можна пов'язувати з добре знайомими образами: слово «високий» − із деревом, «швидкий» − із зайчиком. Такі асоціації полегшують засвоєння лексики та сприяють активному її використанню у мовленні.

Ефективним є також використання ігрових вправ, у яких діти створюють власні асоціативні історії. Це стимулює розвиток зв'язного мовлення, уяви та комунікативних навичок. Важливу роль відіграє й візуалізація: поєднання зображень зі словесним поясненням підсилює розуміння та запам'ятовування мовного матеріалу. Отже, асоціативні ряди сприяють не лише засвоєнню нових слів, а й розвитку мислення та мовленнєвої активності дітей.

Ще одним ефективним прийомом мнемотехніки є *«мнемонічні таблиці»,* які поєднують зображення, символи та слова для полегшення сприйняття і відтворення інформації. Використання таких таблиць сприяє розвитку мовлення, оскільки допомагає дітям будувати висловлювання, дотримуючись певної послідовності.

Дослідники (Х. Бобровська, О. Самсонова, Г. Чорна [2]) зазначають, що мнемотаблиці дозволяють структурувати інформацію, роблячи її доступною для дітей. У мовленнєвому розвитку це проявляється в умінні переказувати тексти, складати розповіді, описувати предмети чи події. Наприклад, використовуючи мнемотаблицю, дитина може відтворювати вірш, спираючись на послідовність умовних позначень і символів. Такий підхід полегшує запам'ятовування тексту та сприяє формуванню зв'язного мовлення. На рисунку 1 подано приклад мнемотаблиці, розробленої О. Кругловою [6] для вивчення вірша А. Німенко «Сонячний дім».

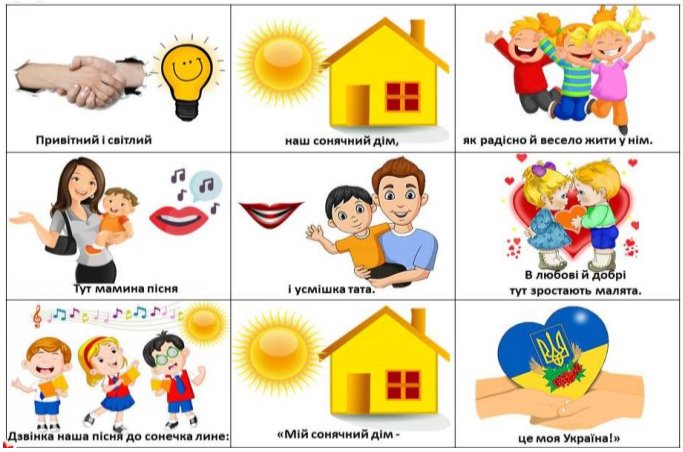

Рис. 1. Мнемотаблиця для вивчення вірша А. Німенко «Сонячний дім»

Крім того, використання таблиць сприяє розвитку таких мисленнєвих операцій, як порівняння, узагальнення та систематизація, що безпосередньо впливає на якість мовлення. Діти вчаться логічно поєднувати слова, будувати речення та зв'язні висловлювання.

«Схематичні зображення» також є важливим прийомом, оскільки допомагають дітям засвоювати послідовність подій і будувати зв'язні висловлювання на основі візуальної опори. За дослідженнями Н. Житєньової [4, с. 18], використання схем значно полегшує розуміння та запам'ятовування інформації.

У мовленнєвому розвитку схеми використовуються для навчання переказу, складання розповідей, опису подій. Наприклад, схема може відображати послідовність дій у казці або щоденній ситуації, що допомагає дитині логічно й послідовно відтворювати зміст. Таким чином, дитина краще запам'ятовує інформацію та вчиться правильно будувати мовлення.

Прийом *«аналогія»* у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку передбачає встановлення подібності між різними предметами, явищами або ознаками на основі їхніх спільних

характеристик. Такий підхід дає змогу дитині не лише запам’ятовувати нові слова, а й глибше усвідомлювати їх значення через співвіднесення з уже відомими образами. Завдяки цьому формується міцний асоціативний зв’язок між новим мовним матеріалом і наявним досвідом дитини.

Використання аналогій активізує наочно-образне мислення, яке є провідним у дошкільному віці, та сприяє переходу від конкретного сприйняття до елементів узагальнення. Наприклад, поняття «м’який» дитина може співвіднести з подушкою або пухнастим котиком, а «холодний» − з льодом чи снігом. Такі порівняння роблять мовні одиниці більш зрозумілими, емоційно забарвленими та доступними для засвоєння.

Крім того, аналогії сприяють збагаченню словникового запасу дітей, оскільки нові слова вводяться в мовлення не ізольовано, а в системі смислових зв’язків. Це, в свою чергу, допомагає формувати навички точного добору лексики, розширює можливості вираження думок і підвищує рівень мовленнєвої культури. Діти вчаться не лише називати предмети, а й описувати їх ознаки, порівнювати та встановлювати подібності й відмінності.

Важливим аспектом є також розвиток зв’язного мовлення. Під час складання власних висловлювань на основі аналогій діти навчаються будувати прості речення, поєднувати їх у логічні вислови, пояснювати власні думки. Наприклад, дитина може сказати: «Сніг білий, як молоко» або «Лід твердий, як камінь», що свідчить про формування елементарних мовленнєвих узагальнень.

Прийом *«уособлення»* передбачає надання неживим предметам, явищам природи або абстрактним поняттям властивостей і характеристик живих істот. Застосування цього прийому у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку ґрунтується на їхній здатності до наочно-образного мислення та схильності до емоційного сприйняття навколишнього світу. Уособлення сприяє глибшому розумінню значення слів і виразів, оскільки переводить абстрактні поняття у доступну для дитини образну форму.

У мовленнєвій діяльності використання уособлення стимулює активне засвоєння лексичних одиниць і сприяє формуванню образного мовлення. Наприклад, такі вислови, як «сонце усміхається», «вітер співає», «дощ стукає у вікно», візуалізовані на рисунку 2, допомагають дитині зрозуміти значення слів, відчути їх емоційне забарвлення. Це, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток інтонаційної виразності мовлення та здатності передавати власні почуття й враження.

«Сонце усміхається»	«Вітер співає»	«Дощ стукає у вікно»

Рис. 2. Прийом «уособлення» у розвитку мовлення дітей дошкільного віку

Крім того, прийом уособлення сприяє розвитку зв'язного мовлення, оскільки спонукає дітей до складання описових і творчих висловлювань. У процесі виконання відповідних вправ діти вчаться будувати речення, добирати влучні мовні засоби, поєднувати слова у змістовні та логічно завершені висловлювання. Важливим є і те, що уособлення активізує уяву, креативне мислення та емоційну сферу дитини, що є необхідною умовою для повноцінного мовленнєвого розвитку.

Прийом *«небилиці»* ґрунтується на створенні фантастичних, нереальних ситуацій, які виходять за межі звичного досвіду дитини та порушують логіку реального світу. Використання цього прийому у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку сприяє активізації їхньої уяви, мислення та мовленнєвої ініціативи. Діти отримують можливість вільно експериментувати зі словами, будувати незвичайні сюжети, поєднувати різні події та персонажі, що стимулює розвиток креативного мовлення.

Завдяки небилицям діти вчаться послідовно висловлювати власні думки, логічно поєднувати окремі речення у зв'язний текст, а також використовувати різноманітні мовні засоби для передачі змісту. Така діяльність позитивно впливає на формування як діалогічного мовлення (уміння підтримувати розмову, відповідати на запитання, ставити власні), так і монологічного (уміння самостійно будувати розповідь, опис або казку).

Створення небилиць також сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку граматичної правильності мовлення та інтонаційної виразності. У процесі вигадування фантастичних історій діти навчаються добирати точні слова, будувати різні типи речень, використовувати емоційно забарвлену лексику. Це формує

впевненість у власних мовленнєвих можливостях і заохочує до активного мовленнєвого спілкування.

Прийом *«раціональне повторення»* забезпечує ефективне закріплення мовного матеріалу шляхом систематичного і цілеспрямованого повернення до нього у різних видах діяльності. Регулярне повторення слів, словосполучень, мовленнєвих конструкцій та текстів сприяє переходу інформації з короткочасної пам'яті до довготривалої, що є важливою умовою стійкого засвоєння мовного матеріалу. Використання цього прийому у процесі розвитку мовлення дітей дошкільного віку дозволяє запам'ятовувати нові мовні одиниці та автоматизувати їх використання у власному мовленні.

Раціональне повторення може реалізовуватися у різноманітних формах: дидактичних іграх, мовленнєвих вправах, бесідах, переказах, читанні та обговоренні текстів. Варіювання форм повторення сприяє підтриманню інтересу дітей до діяльності, запобігає одноманітності та підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу. Крім того, повторення допомагає уточнювати значення слів, формувати правильну граматичну будову мовлення, розвивати інтонаційну виразність і чіткість висловлювань.

Прийом *«практичне застосування»* передбачає активне використання набутих мовленнєвих умінь у різних видах діяльності, зокрема в ігровій, пізнавальній, комунікативній та побутовій. Його сутність полягає у перенесенні засвоєних знань у реальні або наближені до реальних ситуації, що забезпечує їх глибше розуміння та закріплення. У процесі практичної діяльності діти застосовують мовлення як засіб спілкування, що сприяє розвитку комунікативних навичок і формуванню мовленнєвої компетентності.

Зокрема, у рольових іграх, театралізованій діяльності, під час складання розповідей або описів діти мають можливість використовувати нові слова, будувати різні типи речень, вести діалог, аргументувати власну думку. Така діяльність формує впевненість у власних мовленнєвих можливостях, розвиває ініціативність у спілкуванні, здатність слухати співрозмовника та адекватно реагувати на його висловлювання.

Отже, використання зазначених прийомів мнемотехніки сприяє ефективному розвитку мовлення дітей дошкільного віку: збагачує словниковий запас, формує зв'язне мовлення, розвиває мислення та уяву, забезпечуючи комплексний мовленнєвий розвиток дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білаш О.Н. Мнемотехніка в роботі з дітьми дошкільного віку. *Дитячий садок*. 2015. № 2. С. 12–15.

2. Бобровська Х.В., Самсонова О.О, Чорна Г.В. Методи і прийоми мнемотехніки як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 53. Том 1. 2022. С. 177–182.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Житєньова Н.В. Візуальні дидактичні засоби: Створення та використання в освітній практиці: навч.-метод. посіб. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2019. 89 с.
5. Клименко А.І. Використання прийомів мнемотехніки у роботі вчителя-логопеда дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти.* 2017. № 2 (58). С. 130–135.
6. Круглова О.Г. Комплект мнемотаблиць для вивчення віршів «Моя Україна». *Всеосвіта.* 2022. URL: https://vseosvita.ua/library/komplekt-mnemotablic-dla-vivcenna-virsiv-moa-ukraina-558639.html (дата звернення: 18.03.2026).
7. Чепурний Г.А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.
8. Ярмощук О.О., Василюк В.М. Використання мнемотехніки як активного методу навчання. *Інноватика у вихованні.* 2016. Випуск 3. С. 182-189.

Євдокія Харькова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах входження України до європейського та світового освітнього простору соціальне замовлення суспільства та введення нових освітніх стандартів вимагає підготовки конкурентоздатного, конструктивного і соціально адаптованого фахівця, готового до безперервного професійного зростання. Зміни в соціально-економічних відносинах, нові освітні орієнтири зумовили модернізацію роботи закладів дошкільної освіти, головна мета діяльності яких – забезпечення доступної та якісної освіти у контексті розвитку та підготовки дитини до навчання в Новій українській школі, створення оптимальних умов для виховання компетентних дітей дошкільного віку, як представника нової генерації української нації, становлення його як

особистості, неповторної індивідуальності, здатної до самовизначення та самореалізації.

До проблеми професійної педагогічної компетентності зверталися вітчизняні науковці: І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, Л. Ващенко, В. Вербицький, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко та інші. Питання професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти висвітлили у своїх працях Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисова, С. Гаврилюк, І. Дичківська, Л. щенко, О. Кононко, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, В. Нестеренко, Г. Підкурганна, Т. Поніманська, Т. Танько та інші. Означені дослідження забезпечили можливість досліджувати зміст і технологію формування професійної компетентності фахівця в умовах ступеневої освіти.

Мета статті: висвітлити психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Сьогодні в Україні склалася струнка система дошкільної освіти, яка включає в себе різноманітні за типами й видами заклади, наукові та методичні установи, органи управління освітою. Ведеться пошук найефективніших шляхів реалізації основних завдань дошкільної освіти, оновлюється її зміст, розробляються сучасні інноваційні педагогічні технології, відбуваються істотні зрушення в управлінській діяльності, методичній роботі, кадровому, матеріально-технічному забезпеченні тощо. Модернізація дошкільної освіти, розвиток суспільства на гуманістичних і демократичних засадах диктують необхідність нових підходів до сучасних фахівців цієї ланки освіти, потребують від них широкого спектру професійних компетентностей щодо здійснення різнопланових видів діяльності, підвищення педагогічної кваліфікації, здатності «розв’язувати складні спеціалізовані завдання, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосовуванням теорії і методики дошкільної освіти» [5, с.6]. Підготовка фахівців дошкільного профілю, орієнтована на формування нових світоглядних позицій, високої ерудиції в інноваційних процесах, готовності до творчої діяльності у галузі дошкільної освіти, є вимогою часу. Інтегративною характеристикою особистості, яка забезпечує її готовність до успішного здійснення професійної діяльності, є професійна компетентність.

Необхідно зауважити, що проблема професійної компетентності є складною, багатоаспектною й від її розробки на теоретичному та прикладному рівнях значною мірою залежить якість підготовки сучасного педагога. У наш час існує розмаїття визначень сутності професійної компетентності педагога.

Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості вихователя в процесі професійної діяльності. Більшість науковців нині сходяться в тому, що базовою характеристикою професійної компетентності є ступінь сформованості в фахівця комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, який забезпечує готовність і здатність виконання певної професійної діяльності. Як вказує І. Бех, компетентнісний підхід у сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єкта. Він наголошує, що цей рівень, на відміну від нижчого (формується стихійно шляхом проб і помилок або ж за допомогою механізму наслідування), репрезентується сформованістю у суб'єкта поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [4].

На компетентнісному підході заснований Базовий компонент дошкільної освіти, який проголошує «взаємозв'язок між цінностями, напрямами освіти (змістом), процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку» [1, с.6]. У документі зазначається: «Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає увагу до комплексних психолого-педагогічних впливів (педагогічних технологій, методів, способів), що сприяють становленню компетентності. У компетентностях збалансовано бажання, інтереси, наміри, мрії дитини з набутими знаннями, уміннями, навичками та вольовими зусиллями, які вказують на її здатність до регуляції своєї поведінки та діяльності» [1, с.34].

Безумовно, якість дошкільної освіти безпосередньо пов'язана з професійною компетентністю вихователя, який працює в означеній сфері. Враховуючи специфіку дошкільного віку, слід відзначити особливо важливу роль вихователя в розвитку базису особистісної культури дитини, забезпеченні її емоційного благополуччя, створенні психолого-педагогічних умов для розвитку індивідуальних нахилів і здібностей дітей. Тому надзвичайно важливо, щоб на цьому віковому етапі з дітьми працювали професійної компетентні вихователя, які повною мірою усвідомлюють самоцінність періоду дошкільного дитинства.

Оновлення дошкільної освіти як першої ланки національної системи освіти можливі за умови ефективної педагогічної діяльності фахівців, реалізації їх особистісно-творчого потенціалу, високого рівня загальної культури та професійної компетенції, педагогічної майстерності та професіоналізму.

Забезпечення високого рівня професійної компетентності вихователів дошкільної ланки освіти є одним із істотних важелів підвищення ефективності роботи закладу дошкільної освіти. Процес модернізації дошкільної освіти неможливий без змін у системі підготовки майбутніх фахівців. Саме тому ситуація сьогодення диктує необхідність нових підходів до підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися до змін, психологічно освічених щодо специфіки взаємодії з людьми, готових постійно розвивати свою особистість. Необхідна модернізація підходів до змісту, форм і методів підготовки кадрів у системі вищої освіти. Відтак, врахування психолого-педагогічних аспектів є особливо важливим у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти; потребує наукового дослідження, набуває соціальної значущості.

Модернізація дошкільної освіти, розвиток суспільства на гуманістичних і демократичних засадах диктують необхідність нових підходів до управління освітою, потребують від керівника сучасного закладу дошкільної освіти широкого спектру компетентностей щодо здійснення різнопланових видів діяльності, знань та умінь з менеджменту в дошкільній освіті [6].

Забезпечення високого рівня професійної компетентності кадрів є одним із істотних важелів підвищення культури управління, оптимізації роботи закладу. Майбутні вихователі повинні використовувати психолого-педагогічні резерви, закладені в його особистості, в тих функціях, які він виконує.

У контексті формування професійної компетентності розглядаємо професійні уміння і навички майбутніх вихователів дошкільної освіти, передбачені стандартом: критично осмислювати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні; впроваджувати інформаційні та комунікаційні технології і генерувати нові ідеї в організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти різного типу; встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками з метою забезпечення якості дошкільної освіти, реалізації дослідницьких та інноваційних проєктів; аналізувати й порівнювати результати педагогічного впливу на індивідуальний розвиток дитини дошкільного віку в різних видах діяльності; організовувати методичний супровід освітньої діяльності в мультикультурному середовищі закладу

дошкільної освіти для формування в дітей поваги до різних національностей та здатності до взаємодії;. здійснювати психолого-педагогічне керівництво індивідуальним розвитком особистості дитини; знати і використовувати в практичній діяльності законодавчу базу дошкільної освіти; виявляти та відтворювати в практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти передовий педагогічний досвід та результати досліджень; застосовувати в професійній діяльності сучасні дидактичні та методичні засади викладання психолого-педагогічних дисциплін і обирати відповідні технології та методики; володіти уміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо [3, с. 8].

Таким чином, розглянуті психолого-педагогічні умови сприяють успішному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки активізують їхню освітньо-пізнавальну діяльність, підвищують мотивацію до набуття теоретичних знань, забезпечують послідовний перехід від засвоєння професійних знань до їх оволодіння, до самостійної реалізації професійних задач і професійних функцій. Створення умов для досягнення нової якості дошкільної освіти значною мірою залежить від того, наскільки ефективно освоюються інновації, що відкривають можливості для позитивної соціалізації дитини, її всебічного особистісного й пізнавального розвитку у відповідних вікові видах діяльності, на ґрунті співпраці з дорослими та однолітками. Тому підготувати фахівця, здатного до інноваційної діяльності – оновлення змісту дошкільної освіти, розробки нових методик і технологій, орієнтованих на розвиток особистості дитини, одне із важливих завдань сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція». 2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. К.: Академвидав. 2024. 352.

3. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.08. К. 2022. 493 с.

4. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2023. 320 с.

5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч.закладів. К. Освіта. 2022. 255 с.
6. Матяш О. І, Михайленко Л. Ф. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. https:// www.cuspu.edu.ua / ua / 2024-rik / 3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2025/ sektsiia-5/3610

Наталія Чижевська
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У сучасних умовах реформування освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває проблема модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи. Одним із ключових напрямів оновлення є впровадження інноваційних педагогічних технологій, серед яких важливе місце посідає гейміфікація (використання ігрових механік у неігрових ситуаціях).

Природнича освітня галузь у початковій школі відіграє важливу роль у формуванні цілісної картини світу, екологічної свідомості та дослідницьких умінь учнів. Водночас традиційні підходи до її викладання не завжди забезпечують достатній рівень мотивації та залученості молодших школярів. У зв’язку з цим актуалізується потреба у підготовці майбутніх педагогів до використання гейміфікації як засобу підвищення ефективності навчання [1].

Європейський досвід свідчить про активне впровадження ігрових технологій у навчальний процес, що сприяє формуванню ключових компетентностей учнів. Майбутній учитель має не просто «знати про гру», а пройти через гейміфіковане навчання самостійно, щоб транслювати цей досвід у початковій школі [4].

Проблема гейміфікації освітнього процесу активно досліджується сучасними українськими науковцями. Зокрема, у працях О. Саган та С. Яковлєвої розкрито сутність гейміфікації як інноваційного підходу, що передбачає інтеграцію ігрових елементів у навчання з метою підвищення мотивації здобувачів освіти. І. Ярич визначає гейміфікацію

як один із провідних трендів сучасної освіти, який сприяє модернізації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності студентів.

Особливості підготовки вчителів початкової школи до використання ігрових технологій висвітлено у працях Л. Андрощук, О. Вашуленко, Н. Морзе. Т. Васютіна підкреслює ефективність інтерактивних технологій у формуванні природничої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Дослідження В. Побризгаєвої та О. Наливайко доводять, що гейміфікація сприяє підвищенню навчальної мотивації та активності учнів початкових класів [5].

Європейський вектор гейміфікації (в тому числі досвід Фінляндії, Естонії та Польщі) аналізували І. Козубцов, С. Семеріков, О. Слободяник (2020–2025 рр.). Дослідники наголошують, що у європейській практиці гейміфікація природничого освіти (STEM/STEAM-підхід) розглядається як засіб розвитку критичного мислення, а не просто розвага [4].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про зростання інтересу до проблеми гейміфікації, однак питання її цілеспрямованого впровадження у підготовку майбутніх учителів початкової освіти залишається недостатньо розробленим.

Гейміфікація природничої освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи виступає як інноваційна педагогічна стратегія, що інтегрує ігрові механіки в освітній процес з метою підвищення його ефективності, мотиваційної привабливості та практичної спрямованості [1].

У сучасній українській педагогічній науці гейміфікація розглядається як засіб модернізації освіти, що забезпечує перехід від репродуктивного до діяльнісного та компетентнісного навчання. Вона сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності та підвищенню залученості здобувачів освіти [3].

Гейміфікація природничого освіти базується на тріаді: *Механіка* (правила, рівні, бали), *Динаміка* (емоційний відгук, статус, змагальність) та *Естетика* (візуальне та сюжетне оформлення). У підготовці майбутніх учителів це реалізується через створення «ігрового навчального треку», де замість традиційних оцінок студенти накопичують «досвід» за виконання польових досліджень, віртуальних лабораторій та проектів [5]

У країнах ЄС гейміфікація є складовою цифрової трансформації освіти та активно використовується у підготовці педагогів. Основні характеристики європейського підходу: орієнтація на компетентності; інтеграція цифрових технологій; використання STEM та міждисциплінарних підходів; акцент на сталому розвитку [4].

Аналіз освітніх програм провідних європейських університетів дозволяє виділити три домінантні моделі [4]:

1. *Сюжетно-орієнтована модель (Storytelling)* є популярною у скандинавських країнах. Вивчення природничих наук (біології, екології) вплітається у велику гру-квест. Наприклад, студенти «рятують екосистему» регіону, збираючи реальні дані про якість води та ґрунту, що стимулює дослідницьку активність.

2. *Використання симуляцій та віртуальних лабораторій (Phet, Labster).* Європейські ЗВО активно інтегрують симулятори, де майбутній учитель може моделювати природні явища, які неможливо продемонструвати у класі (рух тектонічних плит, фотосинтез на молекулярному рівні).

3. *Технологія «Bring Your Own Device» (BYOD) та мобільна гейміфікація* полягає у використанні застосунків на кшталт *Seek by iNaturalist* або *Star Walk*. Вчителі навчаються проводити уроки-експедиції, де смартфон стає науковим інструментом.

Деталізація досвіду конкретних країн дозволяє виділити найбільш життєздатні моделі для НУШ [5]:

- *Фінляндія (Платформа ViLLE).* Університет Турку розробив систему, яка автоматизує зворотний зв'язок. Майбутні вчителі використовують її для створення візуальних завдань з природознавства, де дитина має класифікувати об'єкти живої та неживої природи через інтерактивні пазли.
- *Естонія (Проект ProgeTiger).* Акцент на інтеграції робототехніки до природничих наук. Студенти навчаються використовувати датчики (сенсори освітлення, вологості) разом із Lego Education для вивчення фізичних явищ. Гейміфікація тут полягає у форматі «змагань інженерів-натуралістів».
- *Польща (Проекти на базі Центру Науки «Коперник»).* Використання мобільних ігор з доповненою реальністю (AR). Майбутні вчителі опановують інструменти створення AR-міток на деревах чи рослинах у шкільному подвір'ї, перетворюючи звичайну прогулянку на інтерактивне дослідження.

Важливо деталізувати інструментарій, який опановують майбутні вчителі. Це можуть бути [2]:

- *Simulations (Phet Interactive Simulations).* Розробки Університету Колорадо, що масово використовують у Європі. Студенти навчаються будувати уроки навколо симуляцій «Колообіг води», «Природний добір» або «Стани речовини».
- *Minecraft Education*. Гейміфікація через побудову біомів. Студенти створюють у віртуальному світі моделі ланок живлення або демонструють вплив забруднення океану на морську флору.

- *Ескейп-руми (Escape Rooms).* Методика створення цифрових квест-кімнат (через Genially або Google Forms), де перехід на наступний рівень можливий лише після розв'язання природничої задачі чи проведення віртуального експерименту.

До основних переваг впровадження гейміфікації належать: підвищення мотивації та зацікавленості студентів; активізація навчальної діяльності; розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів; формування практичних умінь [3].

Незважаючи на переваги, європейський досвід вказує на необхідність критичного підходу, а саме може виникнути: а) ризик «шоколадного брокколі» - це ситуація, коли ігрові механіки лише прикривають нудний контент, не змінюючи суті навчання; б) цифровий розрив, який полягає у необхідності підготовки учителів до роботи в умовах обмеженого технічного ресурсу, де гейміфікація може бути «аналоговою» (настільні ігри, живі квести); в) проблема оцінювання пов'язана з переходом від балів до ігрових валют і вимагає узгодження з національними стандартами оцінювання у вищій школі [3].

Отже, гейміфікація є ефективним інструментом модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи у сфері природничої освіти. Вона сприяє формуванню професійних компетентностей, розвитку мотивації та готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Гейміфікація природничого освіти у країнах Європи є не додатковим елементом, а системною методологією, що забезпечує високий рівень залученості студентів. Європейський досвід доводить, що гейміфікація дозволяє ефективно реалізувати принципи НУШ, зокрема дитиноцентризм та навчання через гру, ще на етапі університетської підготовки. Українська вища школа має відходити від фрагментарного використання ігор до створення цілісних гейміфікованих курсів з природознавства. Ключовим фактором успіху є цифрова грамотність викладача ЗВО та готовність студента до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в ігровому полі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук Л.М. Гейміфікація як засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка* . 2021. Вип. 34. С. 142-146.

2. Дорошенко Ю.В. Використання цифрових ігрових технологій у природничій освіті: європейські тренди. *Фізико-математична освіта* . 2022. Вип. 3(35). С. 22-29.

3. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Гейміфікація в освітньому процесі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Твори», 2020. 184 с.

4. Козубцов І.М. Досвід впровадження ігрових технологій у підготовку вчителів у країнах ЄС. *Педагогічні науки*. 2023. № 102. С. 45-51.
5. Морзе Н.В., Гладдун М.А. Модель використання гейміфікації в електронному навчанні майбутніх освітян. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. Т. 82, № 2. С. 235-252.
6. Семеріков С.О., Слободяник О.В. Гейміфікація навчання фізики та природничих дисциплін: від теорії до практики. *Освітній вимір*. 2022. Т. 7. С. 110-125.

Аліна Чопенко,
Ірина Толмачова
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти в Україні проходить етап активної трансформації, спричинений потребою формувати, розвивати та виховувати всебічно-розвинену особистість, здатну адаптуватися до стрімких соціальних змін, приймати самостійні рішення та успішно функціонувати в суспільстві. У цьому контексті ключового значення набуває переорієнтація освітнього процесу в ході професійної підготовки вчителя початкових класів: від традиційної передачі готових знань до організації активного навчання, яке мотивуватиме здобувача вищої освіти самостійно отримувати знання, вміння, навички та застосовувати їх на практиці та усвідомлено вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію.

Така модернізація вимагає впровадження інноваційних підходів, що стимулюють активну залученість студентів у освітній процес, сприяючи розвитку їхньої пізнавальної самостійності, критичного мислення та творчого потенціалу. Одним із ефективних підходів є забезпечення проєктної діяльності, яка дозволяє об’єднати та більш успішно реалізувати навчальну, дослідницьку та практичну діяльність здобувачів вищої освіти через їхню синергію. У свою чергу, проєктна діяльність реалізується через метод проєктів.

Метою дослідження є аналіз теоретичних розвідок щодо педагогічної сутності методу проєктів в сучасному освітньому процесі закладу вищої освіти.

На думку І.М. Кащенко, «метод проєктів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і

набуття нових (часто шляхом самоосвіти)» [1, с.43]. Авторка підкреслює, що використання цього методу забезпечує активізацію пізнавальної діяльності здобувачів, розвиток їхньої самостійності та здатності до практичного застосування знань.

М.І. Маланчук вважає, що «метод проєктування – це комплексний метод навчання, який забезпечує можливість організовувати освітній процес на основі інтересів здобувачів, надаючи їм змогу проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчальної діяльності і, таким чином, створити запланований продукт» [2, с.119]. Вона визначає основні завдання проєктного навчання, до яких відносить підготовку здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності через моделювання реальних виробничих ситуацій, інтеграцію теоретичних знань у практичну діяльність, розвиток навичок XXI століття (критичного мислення, креативності, співпраці, комунікації, уміння розв'язувати проблеми та адаптивності), індивідуалізацію навчання, а також стимулювання пошуку нових ідей та інноваційних рішень.

Н.М. Цуканова виокремлює такі основні принципи методу проєктів: «принцип інтегративності, що забезпечує формування цілісних знань на основі міждисциплінарної інтеграції; принцип орієнтації на самоосвіту і саморозвиток, який передбачає активну самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти під керівництвом викладача; принцип вільного вибору освітньої траєкторії, що сприяє врахуванню інтересів і підвищенню мотивації; принцип креативності, спрямований на розвиток творчого мислення та самореалізації особистості; а також принцип мультимедійності, який забезпечує багатоканальне сприйняття інформації та підвищує ефективність її засвоєння» [5, с.28-29].

У науково-педагогічній літературі важливе місце посідає класифікація видів проєктів, що дозволяє ефективно організувати проєктну діяльність майбутніх фахівців відповідно до мети та змісту професійного навчання. Так, О.П. Хомчук виокремлює низку поширених видів проєктів: «дослідницькі проєкти, які передбачають виконання завдань за логікою наукового дослідження; інформаційні проєкти, спрямовані на збирання, опрацювання, аналіз і узагальнення інформації з різних джерел для отримання певних висновків; творчі проєкти, що орієнтовані на розвиток творчих здібностей здобувачів освіти та передбачають створення оригінального продукту; телекомунікаційні (інформаційні) проєкти, які реалізуються через організацію спільної діяльності учнів із використанням засобів комп'ютерної комунікації; прикладні проєкти, що характеризуються чітко визначеним результатом діяльності, орієнтованим на практичне

застосування та соціальні потреби, із продуманою структурою та розподілом ролей між учасниками» [4, с.182].

І.М. Михалюк та А.М. Михалюк зазначають, що «основними етапами впровадження проєкту є: вибір актуальної та змістовно значущої теми проєкту; формулювання конкретних і реалістичних дослідницьких питань; планування діяльності із визначенням методів, ресурсів і розподілом ролей; збір необхідних даних шляхом досліджень, спостережень чи аналізу джерел; аналіз отриманих результатів і формулювання висновків; презентація результатів у різних формах; а також рефлексія й оцінювання, що передбачають осмислення процесу роботи та визначення її ефективності» [3, с.158].

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчують, науковцями надано педагогічну характеристику методу проєктів, який виступає дієвим інструментом організації освітнього процесу у закладі вищої освіти через забезпечення інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності майбутніх фахівців.

Перспективи подальших розвідок спрямовані на визначення педагогічних умов використання методу проєктів задля підготовки майбутніх учителів до реалізації травма-інформованого підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кащенко І.М. Проєктна діяльність як засіб формування ключових компетентнотей учнів сучасної української школи. *Педагогічні технології.* 2025. №1 (144). С.42-46. URL: https://orcid.org/0009-0009-5549-1242 (дата звернення: 23.03.2026).
2. Маланчук М.І. Проєктне навчання як стратегія формування професійних компетентностей майбутнього фахівця в умовах невизначеного середовища// Матеріали науково-практичної конференції *«Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця»,* 4-5 грудня 2025 р., Суми. С.119-120.
3. Михалюк І.М., Михалюк А.М. Проєктне навчання як засіб формування дослідницьких навичок здобувачів освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2024. Т. 55, № 2. С. 154–162. URL: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-154-162 (дата звернення: 23.03.2026).
4. Хомчук О.П. Проєктна діяльність в освітньому середовищі// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції *«Пріоритети модернізації аграрної освіти у сучасних умовах: від витоків до сьогодення»,* 24 вересня 2025 р., Біла Церква. С.181-183.
5. Цуканова Н.М. Метод проєктів як умова ефективної інноваційної діяльності вчителя початкових класів. *Наукові записки Вінницького*

державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. №83. С. 26–30. URL: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-26-30 (дата звернення: 23.03.2026).

Anna Shuiska,
Oksana Bilier
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE SPEECH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL LEARNERS

The current stage of primary education development in Ukraine is characterized by increased attention to the formation of key competences in learners, among which foreign-language communicative competence occupies a significant place. In the context of implementing the ideas of the New Ukrainian School, foreign-language teaching in primary grades is aimed not only at mastering individual language units, but also at developing pupils' ability to use language as a means of communication, cognition, intercultural interaction, and personal self-expression [2]. Therefore, the issue of developing foreign-language speech skills in primary school learners is of particular relevance, since it concerns laying the foundation for successful foreign-language acquisition at subsequent stages of education.

The relevance of this issue is also determined by the fact that primary school age is an especially favourable period for mastering foreign-language speech. Children of this age demonstrate high sensitivity to the sound aspect of speech, easily imitate intonation patterns, quickly respond to speech stimuli, and have a natural inclination toward game-based and communicative activity. At the same time, the effectiveness of foreign-language training directly depends on a scientifically grounded teaching methodology, consideration of the psychophysiological characteristics of primary school learners, the creation of a motivating educational environment, and the selection of such forms and methods of work that ensure active speech practice for pupils [1].

An analysis of recent studies and publications shows that the issue of developing foreign-language speech skills in primary school learners is in the focus of contemporary pedagogical science, psychology, and foreign-language teaching methodology. In the educational and methodological manual by T. Biliavska, the specific features of teaching a foreign language in primary school are revealed, particularly under conditions of distance

and blended learning; methods, techniques, and tools that contribute to the development of pupils' speech activity are characterized [1]. K. Karpiuk's work is devoted to the implementation of the competence-based approach in teaching English to pupils of grades 3-4; it emphasizes the necessity of a communicative orientation of the lesson, the expediency of situational learning, the use of interactive forms of work, and the focus on the practical use of language [2]. The psycholinguistic mechanisms of speech, speech activity, as well as the peculiarities of speech perception and production are highlighted in the work of L. Kalmykov, I. Lapshyna, and N. Kharchenko [3]. Of theoretical significance for the issue under study is also the understanding of communicative competence as one of the main criteria of the quality of foreign-language education [4, p. 94]. Valuable are also the provisions concerning the development of foreign-language speech as a complex, multidimensional process encompassing linguistic, psychological, and communicative mechanisms [5, p. 156]. Of particular importance for our study are V. Rieznik's conclusions regarding the consideration of children's age-related characteristics in the process of foreign-language teaching, especially in the communicative aspect [6, p. 37]. Thus, the analysis of scholarly works provides grounds to assert that modern academic discourse has accumulated considerable theoretical and methodological material; however, the issue of developing foreign-language speech skills in primary school learners within the contemporary educational environment still requires further clarification and systematization.

The aim of these theses is to substantiate the essence of foreign-language speech skills in primary school learners and to identify the methodological conditions that ensure the effectiveness of their development in primary school.

To achieve this aim, it is necessary to consider the content of the concepts of "speech," "speech activity," and "foreign-language speech skills," to characterize the psychological and pedagogical features of primary school learners in the context of foreign-language learning, and to outline the leading methodological approaches, forms, and means of developing foreign-language speech skills in primary school.

Speech is the main form of language realization as a system and, at the same time, the leading means of communication between people. Unlike language as a relatively stable system of signs, speech has an activity-based, dynamic, and individual character, since it is realized in specific communicative situations and depends on communicative intention, conditions of interaction, and the personal characteristics of the speaker. From a psycholinguistic perspective, speech is regarded as a complex process of perception, comprehension, and production of

utterances based on the interaction of thinking, memory, attention, the emotional sphere, and speech mechanisms [3].

Speech activity encompasses four interrelated types: listening, speaking, reading, and writing. In scholarly literature, they are traditionally divided into receptive and productive types. Receptive types include listening and reading, since they are related to the perception and comprehension of information, whereas productive types include speaking and writing, because in these forms of activity the subject independently produces speech. This division is conditional, as in the real educational process all types of speech activity interact and mutually reinforce one another. For example, listening creates the basis for the development of speaking, while reading contributes to vocabulary enrichment and the improvement of writing.

Foreign-language speech skills should be defined as learners' ability to consciously and appropriately use the means of a foreign language for the perception, comprehension, construction, and production of utterances in accordance with the communicative situation, communicative intention, and speech task. Unlike language knowledge, which reflects the mastery of lexical, grammatical, phonetic, and orthographic norms, foreign-language speech skills presuppose the practical application of this knowledge in real or simulated communicative interaction. That is why contemporary foreign-language education prioritizes not the isolated study of language material, but its functional use in speech [4, p. 94].

In primary school, the development of listening and speaking skills acquires special importance. This is explained by the fact that the initial stage of foreign-language learning should be as close as possible to the natural path of speech acquisition: first, the child listens, perceives speech patterns, distinguishes intonation, rhythm, and the sound structure of speech, and only then gradually begins to reproduce individual words, phrases, remarks, and simple utterances. Such a sequence is methodologically justified, since listening creates the basis for the formation of correct pronunciation, the development of speech hearing, vocabulary enrichment, and the acquisition of typical speech patterns [1; 2]. Speaking, in turn, enables primary school learners to realize themselves in elementary foreign-language communication, to learn to express thoughts, needs, and emotions, to respond to the interlocutor's remarks, to ask simple questions, and to answer them.

The effectiveness of developing foreign-language speech skills largely depends on taking into account the age-related characteristics of primary school learners. Children of this age are characterized by emotionality, imagery-based thinking, insufficient stability of voluntary attention, the need for movement, changes in activity types, visual support,

and emotionally positive reinforcement [6, p. 37]. In addition, primary school learners perceive educational material better when it is connected with concrete life situations, close to their own experience, and presented in an accessible, game-based, or visually supported form. Therefore, foreign-language teaching in primary school should be based on the principles of accessibility, emotional richness, communicative expediency, and active involvement of pupils in speech interaction [1].

One of the key conditions for developing foreign-language speech skills is the implementation of the communicative approach. Its essence lies in the fact that a foreign language is studied not as a set of isolated rules or words, but as a means of communication in various life situations. This means that the content of instruction, the selection of exercises, and the ways of organizing the lesson should be oriented toward the practical use of language. The communicative orientation of teaching presupposes the introduction of language material through a situational context, the use of dialogues, role plays, communicative exercises, tasks involving information exchange, description, comparison, requests, gratitude, invitations, expression of personal attitudes, and so on [2]. Such an approach enables primary school learners to perceive a foreign language not as an abstract school subject, but as a real tool of interaction.

No less important is the activity-based approach, according to which the learner acts as an active subject of learning, and speech skills are developed in the process of performing various practical, communicative, and creative actions. Within this approach, children do not simply reproduce ready-made patterns, but act with language material: they listen, choose, compare, name, respond, ask, explain, role-play situations, complete mini-projects, and present simple results. It is precisely this organization of foreign-language training that corresponds to the characteristics of primary school age, since it ensures the combination of speech with action, emotional experience, and direct interaction [1; 2].

Game-based technologies also play a special role in the development of foreign-language speech skills. For primary school learners, play remains a natural and psychologically comfortable form of activity; therefore, its use in foreign-language lessons is not only appropriate but also methodologically necessary. Didactic, role-playing, situational, movement-based, and speech games contribute to the activation of pupils' attention, memory, imagination, emotional sphere, and speech response. Moreover, play helps reduce anxiety, overcome the fear of making mistakes, form a positive attitude toward the foreign language, and ensure a natural entry into speech interaction [1]. Particularly productive are game-based forms that model real or child-related situations: acquaintance,

shopping, school communication, family life, description of animals, toys, and everyday actions.

Interactive teaching methods also demonstrate high effectiveness in developing foreign-language speech skills. Work in pairs and small groups creates conditions for more intensive speech practice than whole-class forms of interaction, since it allows each learner to be involved in communication more frequently. Within such forms of activity organization, children learn to listen to one another, ask questions, give answers, coordinate joint actions, negotiate, and express simple judgments; that is, they acquire not only speech but also social skills [2]. For primary school, pair dialogues, matching tasks, information-gap activities, speech chains, collaborative construction of short utterances, and joint mini-projects with an elementary presentation of results are especially valuable.

The motivational aspect also requires particular attention. Motivation determines the degree of primary school learners' activity in the lesson, their readiness to engage in foreign-language interaction, overcome difficulties, and maintain interest in the subject. At this age, learning motivation is not yet fully stable; therefore, it largely depends on the teacher's personality, the emotional climate of the lesson, the accessibility of the material, the clarity of the tasks, and the feeling of success. The formation of positive motivation is possible provided that interesting material that is meaningful and close to children is used, learners' initiative is frequently approved and supported, formative assessment is applied, and situations of success are created even in small achievements [1; 2]. It is important that a child associates a foreign language not with difficulties and fear of making mistakes, but with new opportunities, interesting experiences, and the joy of communication.

Under contemporary conditions, the use of digital teaching tools is an important factor in the development of foreign-language speech skills. Distance and blended learning have contributed to rethinking the role of multimedia resources in primary foreign-language education. Audio recordings, educational videos, interactive exercises, digital flashcards, online games, visual presentations, and educational platforms expand opportunities for listening practice, pronunciation training, vocabulary acquisition, the formation of speech patterns, and maintaining interest in learning [1]. At the same time, the use of digital resources should be pedagogically appropriate, age-appropriate, and subordinated to the communicative aim of the lesson. Technologies should not replace live communication, but rather enhance its effectiveness, diversify the educational process, and promote individualized learning.

Another important condition for the effective development of foreign-language speech skills is the thematic and content-related closeness of

educational material to the life experience of primary school learners. Topics related to family, friends, school, toys, animals, food, leisure, holidays, and nature are the most productive for organizing foreign-language communication, since they arouse children's genuine interest and make it possible to use language material in a context that is understandable to them [2]. It is precisely the accessibility of content and the practical significance of educational material that contribute to the gradual transformation of foreign-language speech into something functional rather than merely formal for the learner.

Thus, the development of foreign-language speech skills in primary school learners is a complex, multicomponent process that encompasses psycholinguistic, pedagogical, and methodological aspects. The analysis of scholarly sources provides grounds to assert that the effectiveness of this process is ensured by the combination of communicative, competence-based, and activity-based approaches, the priority of listening and speaking at the initial stage, consideration of children's age-related characteristics, and the use of game-based, interactive, and digitally supported teaching methods [1; 2; 6]. Under such conditions, foreign-language education in primary school acquires a practice-oriented and personally meaningful character, while the developed speech skills become the foundation for the further development of learners' foreign-language communicative competence and their readiness for intercultural interaction. Further research should focus on developing and experimentally testing effective models for forming primary school learners' foreign-language speech skills through digital, interactive, and differentiated learning.

REFERENCES

1. Biliavska, T. (2022). *Metodyka navchannia inozemnoi movy v pochatkovii shkoli (dlia dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia): navchalno-metodychnyi posibnyk* [Methods of teaching a foreign language in primary school (for distance and blended learning): Educational and methodological manual]. Mykolaiv: Vyd. Rumiants H. V. 98 p.

2. Karpiuk, K. (2020). *Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia anhliiskoi movy u 3-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: navchalno-metodychnyi posibnyk* [The New Ukrainian School: Methods of teaching English in grades 3-4 of general secondary education institutions based on the competence-based approach: Educational and methodological manual]. Ternopil: Aston. 144 p.

3. Kalmykov, L., Lapshyna, I., & Kharchenko, N. (2008). *Psykholohiia movlennia i psykholinhvistyka: posibnyk dlia studentiv VNZ* [Psychology of speech and psycholinguistics: A manual for higher education students]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: Feniks. 245 p.

4. Mezhuieva, I. (2022). *Komunikatyvna kompetentsiia yak osnovnyi kryterii otsinky yakosti inozemnoi movnoi osvity studentiv-perekladachiv* [Communicative competence as the main criterion for assessing the quality of foreign language education of translation students]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*, 33(72), 1, Part 2, 94. DOI: 10.32838/2710-4656/2022.1-2/15

5. Podoliak, M. (2024). *Rozvytok inshomovnoho movlennia u studentiv ZVO Ukrainy* [Development of foreign-language speech in students of higher education institutions of Ukraine]. *Molod i rynok*, 9(229), 156. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.312307

6. Rieznik, V. (2023). *Urakhuvannia vikovykh osoblyvostei ditei ta molodi u protsesi navchannia nimetskoi movy yak druhoi inozemnoi: komunikatyvnyi aspekt* [Considering the age characteristics of children and youth in the process of teaching German as a second foreign language: The communicative aspect]. In *Innovatsiini psykholoho-pedahohichni, linhvistychni ta pravovi zasady ahrarnoi nauky v umovakh mizhkulturnoi ahrarnoi komunikatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Bila Tserkva, 26 zhovtnia 2023 roku* [Innovative psychological-pedagogical, linguistic, and legal foundations of agrarian science in the context of intercultural agrarian communication: Proceedings of the International scientific and practical conference, Bila Tserkva, October 26, 2023] (p. 37). Bila Tserkva.

СЕКЦІЯ № 4

МЕНЕДЖМЕНТ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ПРАКТИКИ / MANAGEMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: EUROPEAN AND NATIONAL PRACTICES

Ганна Бигар,
Тетяна Григолінська
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним упровадженням цифрових технологій, що зумовлено глобальними процесами інформатизації та цифровізації суспільства, а також трансформацією освітнього середовища як складної соціально-

педагогічної системи. Ці процеси супроводжуються переосмисленням цілей, змісту та організації освітнього процесу, орієнтованого на формування компетентної особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства.

Цифровізація освіти виступає не лише технологічним, а й педагогічним феноменом, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів у всі компоненти освітнього процесу змісту навчання до форм організації діяльності учнів. Вона забезпечує розширення дидактичних можливостей навчання, зокрема через використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ і мережевих сервісів, що сприяють підвищенню рівня наочності, доступності та варіативності подання навчального матеріалу.

Крім того, впровадження цифрових технологій сприяє індивідуалізації та диференціації навчання, оскільки дає змогу враховувати індивідуальні освітні потреби, пізнавальні інтереси та темп засвоєння знань кожного учня. У цьому контексті особливого значення набуває формування цифрової компетентності як учнів, так і педагогів, що виступає необхідною умовою ефективної організації освітнього процесу.

У наукових дослідженнях наголошується, що цифровізація освіти виступає визначальним чинником модернізації змісту, форм і методів організації освітнього процесу, забезпечуючи його відповідність сучасним соціокультурним і технологічним викликам. Зокрема, В. Биков підкреслює, що впровадження цифрових технологій сприяє якісному оновленню освітньої діяльності, розширенню дидактичних можливостей навчання та підвищенню його ефективності [1].

Концепція Нової української школи орієнтує педагогів на формування компетентного учня, який уміє вчитися впродовж життя, критично мислити, аналізувати інформацію та застосовувати знання на практиці [2, с. 12]. Досягнення цієї мети неможливе без використання сучасних цифрових технологій, які виступають ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Цифрові технології відкривають нові можливості для організації навчання: вони сприяють візуалізації навчального матеріалу, індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації учнів та розвитку їхньої самостійності [1, с. 56]. Використання інтерактивних платформ, освітніх додатків, мультимедійних засобів та онлайн-ресурсів дозволяє зробити навчальний процес більш цікавим, доступним і результативним [6, с. 140].

Водночас ефективне впровадження цифрових технологій у початковій школі потребує наукового обґрунтування та методичного забезпечення. Важливо визначити педагогічні умови, за яких цифрові

інструменти дійсно сприятимуть розвитку пізнавальної активності молодших школярів, а не лише виконуватимуть допоміжну функцію.

Цифрові технології створюють нові можливості для організації освітнього процесу. Зокрема, вони забезпечують візуалізацію навчального матеріалу, сприяють індивідуалізації навчання та підвищують рівень мотивації учнів. Використання інтерактивних методів навчання, за О. Пометун, сприяє активному залученню учнів до пізнавальної діяльності та формуванню ключових компетентностей [4, с. 60].

Структура пізнавальної активності молодших школярів охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, що забезпечують цілісність навчальної діяльності [5]. У молодшому шкільному віці цей процес є особливо важливим, оскільки саме в цей період закладаються основи навчальної мотивації та інтелектуального розвитку.

Використання цифрових ресурсів також підвищує мотивацію учнів до навчання, адже інтерактивність, елемент гри та можливість швидкого отримання результатів сприяють формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Водночас ефективність використання цифрових технологій залежить від дотримання певних педагогічних умов. Зокрема, важливим є поєднання традиційних і цифрових засобів навчання, урахування вікових особливостей учнів та достатній рівень цифрової компетентності вчителя [6, с. 121].

По-перше, важливо забезпечити методично обґрунтоване використання цифрових засобів навчання. Цифрові технології повинні не замінювати традиційні методи навчання, а органічно поєднуватися з ними, доповнюючи та підсилюючи їхній вплив.

По-друге, необхідно враховувати вікові та психологічні особливості молодших школярів. Надмірне використання цифрових пристроїв може призвести до перевтоми, зниження концентрації уваги та інших негативних наслідків. Тому важливо дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і раціонально планувати використання цифрових ресурсів.

По-третє, суттєву роль відіграє рівень цифрової компетентності вчителя. Педагог має не лише володіти технічними навичками, а й уміти ефективно інтегрувати цифрові технології в навчальний процес, обираючи доцільні інструменти та методи роботи.

По-четверте, необхідно створювати інтерактивне освітнє середовище, що стимулює активну участь учнів у навчанні. Це передбачає використання групових форм роботи, проєктної діяльності, дослідницьких завдань із застосуванням цифрових інструментів.

Практика впровадження цифрових технологій у початковій школі свідчить про їхню високу ефективність у розвитку пізнавальної активності учнів. Одним із найбільш результативних підходів є використання інтерактивних вправ, онлайн-вікторин, навчальних ігор та цифрових тренажерів.

Наприклад, застосування мультимедійних презентацій дозволяє вчителю зробити пояснення нового матеріалу більш наочним і доступним. Використання навчальних відео сприяє кращому розумінню складних тем, а інтерактивні завдання допомагають закріпити знання в ігровій формі.

Ефективним є також використання освітніх платформ, які надають можливість організовувати дистанційне або змішане навчання, здійснювати контроль знань і відстежувати успішність учнів. Такі платформи сприяють розвитку самостійності учнів та формуванню навичок самоосвіти. Крім того, важливим напрямом є використання цифрових технологій у проєктній діяльності, що сприяє розвитку дослідницьких умінь, творчого мислення та комунікативних навичок.

У наукових дослідженнях доведено, що цифрові технології виступають ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи. Їхнє використання забезпечує підвищення рівня наочності навчального матеріалу, створює умови для індивідуалізації та диференціації навчання, сприяє зростанню навчальної мотивації та розвитку самостійності учнів. Інтерактивний потенціал цифрових ресурсів забезпечує залучення учнів до активної участі в освітньому процесі, стимулює розвиток критичного мислення та формування творчих здібностей особистості [1, с. 120].

У межах дослідження визначено сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність використання цифрових технологій у початковій освіті. До них віднесено: науково та методично обґрунтоване поєднання традиційних і цифрових засобів навчання; урахування вікових і психолого-педагогічних особливостей учнів; належний рівень сформованості цифрової компетентності педагога; а також створення інтерактивного освітнього середовища, орієнтованого на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Практика свідчить, що застосування мультимедійних засобів, інтерактивних вправ, освітніх платформ і цифрових ресурсів сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності молодших школярів, розвитку їхньої самостійності та творчих здібностей [5].

Використання цифрових технологій у початковій школі є важливим напрямом модернізації освіти та ефективним засобом розвитку пізнавальної активності учнів. Їх педагогічно доцільне застосування забезпечує формування компетентної особистості,

здатної до успішної діяльності в умовах інформаційного суспільства.Отже, розвиток пізнавальної активності молодших школярів є важливим завданням сучасної початкової освіти. Доведено, що цифрові технології виступають ефективним засобом її активізації, сприяючи підвищенню мотивації, розвитку самостійності та критичного мислення учнів.

Ефективність їх використання визначається дотриманням відповідних педагогічних умов, зокрема методично обґрунтованим поєднанням традиційних і цифрових засобів навчання та врахуванням вікових особливостей учнів. Таким чином, інтеграція цифрових технологій забезпечує підвищення якості освітнього процесу та формування компетентної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 312 с.
2. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ: Грамота, 2018. 304 с.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2018. 192 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2019. 504 с.
6. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Інформатизація освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. 150 с.

Галина Грищенко
Сумський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок)
№ 3 «Калинка» м. Суми, Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний розвиток суспільства висуває нові вимоги до формування особистості дитини вже на етапі дошкільного дитинства. Особливої актуальності набуває питання забезпечення її всебічного розвитку – інтелектуального, емоційного, соціального, мовленнєвого, фізичного, морального. Саме в дошкільному віці закладаються основи

світогляду, моральних цінностей, комунікативних умінь і здатності до творчого самовираження.

У цьому контексті особливого значення набуває гра як природний і провідний вид діяльності дитини дошкільного віку. Вона є універсальним механізмом розвитку, в межах якого дитина відтворює враження від навколишнього світу, активно моделює життєві ситуації, пробує себе в різних соціальних ролях, навчається приймати рішення та нести відповідальність за власні дії. Ігрова діяльність створює сприятливі умови для формування самостійності, ініціативності та творчої активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що аспекти всебічного розвитку дитини дошкільного віку висвітлено науковцями за різними напрямами: інтелектуальний (Т. Дука, І. Карабаєва, А. Пасічник І. Підлипняк, Т. Яценко та ін.), емоційний (О. Запорожець, Л. Зіньківський, В. Кудрявцев, Л. Неверович, Л. Стрєлкова, Н. Трофаїла та ін.), соціальний (Г. Гоббс, Дж. Дьюї, О. Кононко, В. Кузь, Т. Парсонс, Л. Тарабасова, Г. Тарда та ін.), мовленнєвий (Г. Барановська, А. Богуш, Н. Гавриш,Н. Луцан, Т. Піроженко та ін.), фізичний (Е. Вільчковський, І. Вовченко, С. Карасєвич, Н. Коберник, О. Курко та ін.), моральний (Т. Алексєєнко, І. Бех, О. Вишневський, В. Котило, С. Ладивір, Т. Маркова, В. Постовий, Т. Поніманська та ін.).

Визначальне значення гри для розвитку дитини дошкільного віку підтверджується численними дослідженнями вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких Л. Артемова, В. Бутенко, А. Бурова, Т. Завязун, К. Карасьова, Н. Кудикіна, І. Сікорський, О. Сокуренко, О. Савченко, Г. Тарасенко, М. Шуть та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, осмислення особливостей гри як засобу всебічного розвитку є важливим завданням сучасної педагогічної науки й практики.

У науково-педагогічному розумінні [1; 2; 6; 7; 8 та ін.] всебічний розвиток дитини дошкільного віку передбачає гармонійне формування всіх сторін її особистості й охоплює кілька взаємопов’язаних аспектів розвитку, презентованих в таблиці 1. Кожен із них має власні особливості, але в реальному житті вони функціонують у тісній єдності та взаємозалежності.

Таблиця 1

Аспекти всебічного розвитку дитини дошкільного віку

Аспект розвитку	Сутність розвитку	Що формується	Практичні прояви у поведінці дитини
1	2	3	4
Інтелектуальний	Розвиток пізнавальних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви	Допитливість, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здатність аналізувати, узагальнювати, робити висновки	Ставить запитання, пояснює явища, розв'язує прості логічні завдання, проявляє інтерес до нового
Емоційний	Формування емоційної сфери та здатності до саморегуляції	Емоційна чутливість, уміння розпізнавати та виражати почуття, емпатія, емоційна стійкість	Виражає радість, сум, співчуття; контролює імпульсивні реакції; адекватно реагує на успіх і невдачу
Соціальний	Засвоєння норм і правил взаємодії з іншими	Навички співпраці, комунікації, відповідальність, здатність до вирішення конфліктів	Домовляється з однолітками, дотримується правил, працює в групі, виконує соціальні ролі
Мовленнєвий	Розвиток мовлення як засобу мислення й спілкування	Словниковий запас, граматично правильне мовлення, зв'язне висловлювання, комунікативні вміння	Будує розгорнуті речення, переказує події, ставить запитання, висловлює власну думку
Фізичний	Зміцнення здоров'я та розвиток рухової сфери	Координація рухів, витривалість, спритність, основні рухові навички	Активно рухається, виконує фізичні вправи, дотримується гігієнічних навичок
Моральний	Формування первинних ціннісних орієнтацій та норм поведінки	Уявлення про добро і зло, справедливість, повагу, відповідальність	Виявляє чесність, допомагає іншим, оцінює вчинки як «добрі» чи «погані», прагне діяти правильно

Аналіз представлених у таблиці 1 аспектів свідчить про те, що всебічний розвиток дитини дошкільного віку – це не простий набір ізольованих процесів, а складна, цілісна система. Кожен із зазначених

компонентів потребує специфічного середовища для власної реалізації.

Саме гра виступає тією інтегративною платформою, де ці теоретичні аспекти синтезуються в реальний досвід дитини. Якщо в освітній діяльності акцент зміщується на окремі навички, то в грі розвиток відбувається «синхронно»: дитина не може засвоїти соціальну роль, не активізувавши мовлення, або дотримуватися моральних норм без інтелектуального розуміння правил. Виходячи з цього, ґрунтуючись на дослідженнях науковців [3; 4; 5 та ін.], доцільно виокремити ключові особливості гри, які забезпечують цей синергетичний ефект і роблять її унікальним засобом всебічного розвитку дитини дошкільного віку.

Зокрема, ключовою специфічною рисою ігрової діяльності в дошкільному віці є її *синкретичність*, що полягає у неподільності та органічній єдності всіх векторів розвитку особистості. На відміну від навчальних занять, які часто мають вузькоспрямований характер, гра виступає синтетичним актом, у якому психічні процеси дитини функціонують у нерозривному взаємозв’язку.

У межах єдиного ігрового процесу реалізується комплексна активність дитини, що охоплює такі напрями:

– здійснення дитиною інтелектуального планування сюжету, вибудовування логічної послідовності подій та оперування символічними замінниками реальних предметів;

– вербалізація ігрових дій та діалогічна взаємодія забезпечують розвиток зв’язного мовлення, збагачення словникового запасу та опанування комунікативних стратегій;

– безпосередня взаємодія з партнерами по грі сприяє засвоєнню соціальних ролей, механізмів кооперації та навичок узгодження власних інтересів із колективними правилами;

– емоційне проживання стану обраного героя дозволяє дитині моделювати складні почуття, розвивати емпатію та формувати механізми емоційної саморегуляції.

Ще однією важливою особливістю гри є те, що *дитина бере участь у ній виключно за власним бажанням*, а не через зовнішній примус. Якщо у навчанні мету зазвичай ставить дорослий, то у грі дитина керується власним інтересом. Для дитини дошкільного віку головне – не отримати якийсь конкретний результат, а насолодитися самим процесом гри. Ця особливість має ключове значення для розвитку дитини:

– завдяки щирому бажанню дитини залишатися в ігровому просторі, вона привчається до самостійного контролю над своєю

поведінкою та свідомого дотримання правил без зовнішнього тиску чи примусу;

– високий рівень емоційного задоволення від процесу гри дозволяє дошкільнику легше сприймати невдачі та наполегливо шукати нові шляхи вирішення ігрових завдань, що закладає фундамент психологічної стійкості;

– відсутність суворих оцінок і страху перед помилкою створює простір для творчої розкутості, стимулюючи дитину вільно висловлювати думки, фантазувати та експериментувати з різними варіантами дій.

Важливою особливістю гри є *поступовий перехід дитини від маніпуляцій із реальними предметами до оперування їхніми символічними значеннями та внутрішніми образами*. Використання предметів-замінників, наприклад, палички замість реального коня, свідчить про значний прогрес в інтелектуальному розвитку, оскільки дитина починає відокремлювати власну думку від конкретної речі. Така здатність діяти в уявному полі стимулює формування абстрактного мислення, дозволяючи дитині дошкільного віку моделювати ситуації, які виходять за межі її безпосереднього фізичного досвіду.

Унікальність гри полягає у створенні «безпечного дубліката» дорослого світу, де дитина має можливість без ризику *випробовувати різні соціальні ролі та моделі поведінки*. Під час ігрової взаємодії закладається моральний фундамент особистості, оскільки дитина практично засвоює досвід допомоги, захисту слабших та чесного суперництва. Такі ігрові сценарії допомагають перетворити абстрактні етичні норми на внутрішні переконання, що стає основою для формування майбутньої громадянської позиції та соціальної відповідальності.

Ігрова діяльність *фокусує увагу дитини на самому процесі*, що знімає страх перед можливим провалом і створює зону психологічного комфорту. Завдяки відсутності жорстких критеріїв правильності дитина позбувається психологічних бар'єрів, виявляючи максимальну мовленнєву розкутість та творчу сміливість. Будь-яка помилка або непередбачувана ситуація в грі не сприймається як поразка, а стає новим імпульсом для розвитку сюжету, стимулюючи гнучкість мислення та креативність.

Отже, гра трансформує теоретичні показники розвитку (представлені в таблиці 1) у практичні життєві компетенції. Вона виступає природною екосистемою, у якій формування інтелекту, емоцій та соціальних навичок відбувається не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку. Завдяки власній інтегративній природі, гра усуває необхідність штучного розділення дитячої активності на окремі

«навчальні блоки», забезпечуючи цілісне становлення особистості. Саме в ігровому просторі дитина отримує можливість проживати досвід, що стає фундаментом її подальшої успішної самореалізації та психологічної готовності до майбутніх викликів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні специфіки використання гри як засобу соціальної адаптації та всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія; 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Богуш А.М., Грама Н.Г., Луцан Н.І. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності: монографія. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 236 с.
3. Бутенко В.Г. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки.* 2016. № 1 (72). С. 51-56.
4. Завязун Т.В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* 2018. Випуск 64. С. 93−96.
5. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Біла книга. Дж. М. Зош, Ем. Дж. Хопкінс, Х. Дженсен, Кл. Лю, Д. Ніл, К. Пірш-Пасек, С. Ліннет Соліс, Д. Вайтбрейд. LEGO-Торгова марка LEGO Group. 2017. 39 с.
6. Підлипняк І., Дука Т. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Випуск 73. С. 40-43.
7. Тарабасова Л.Г. Соціальний розвиток дошкільника: фактори впливу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 70. Т. 4. С. 29-33.
8. Трофаїла Н.Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.* 2014. Випуск 1.45 (106). С. 155-158.

Оксана Костащук,
Людмила Чокан
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У світлі сучасних освітніх реформ, які відбуваються під впливом активних соціальних трансформацій, перед системою освіти стоїть важливе завдання – не лише передача фундаментальних знань здобувачам освіти, але й, сприяння розвитку базових компетентностей, необхідних для успішної адаптації до реальних умов життя в сучасному світі. Основними складовими такого процесу є розвиток таких якостей, як критичне мислення, творчий підхід, вміння вирішувати проблеми та пізнавальна самостійність. Саме ці навички дозволять учням успішно навчатися, та сприятимуть формуванню активної життєвої позиції, яка є важливим аспектом їх соціалізації та особистісного зростання за умов інноваційних змін, глобалізації у суспільстві.

Пріоритетним напрямком модернізації освітнього процесу, в умовах діяльності Нової української школи, виступає використання інноваційних підходів, до яких відносимо технологію проблемного навчання. Адже, основною метою навчання, згідно вимог Державного стандарту початкової освіти, є всебічний розвиток особистості дитини, що зорієнтований на здобуття знань, формування провідних компетентностей та наскрізних умінь, що повинні бути адаптовані до індивідуальних та вікових особливостей учнів, з урахуванням їх потенціалу, спроможностей, інтересів, що, в свою чергу, забезпечить ефективний розвиток особистості [3].

Вважаємо, що одним з актуальних завдань закладу освіти – є застосування ефективних способів зацікавлення учнів до навчання, посилення їх інтелектуальної активності, спонукання до творчості, виховання здобувача освіти як соціально компетентної особистості, спроможної самостійно робити вибір та нести відповідальність за власні життєві рішення, вміти практично застосовувати набуті знання тощо. Це свідчить про те, що завдання вчителя полягає у використанні таких педагогічних технологій, які дозволять поповнити знання учнів та сприятимуть розвитку їх пізнавальної самостійності. Отже, у проекції нашого дослідження, пізнавальна активність – це якість, яка характеризує потребу учнів та здатність здобувати знання з різних джерел, інтерпретувати зміст нових понять через узагальнення,

систематизацію, творчо вирішувати будь-які завдання та життєві ситуації [5].

На нашу думку, використання технології проблемного навчання виступає ефективним засобом активізації пізнавальної самостійності молодших школярів, адже воно дозволяє [4]:

- ✓ залучити всіх учасників освітнього процесу до роботи (виконання спільного завдання)
- ✓ спонукає кожного учня усвідомлено засвоювати нові знання, думати та проявляти себе
- ✓ включити молодших школярів до активної пізнавальної діяльності.

Крім того, метою проблемного навчання є активне включення учнів до процесу здобуття знань, активного розвитку їх пізнавальної самостійності та індивідуальних спроможностей. Проблемність, в свою чергу, є головним стимулом пізнавальної діяльності та самостійності учнів.

Зазначимо, що проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів способом застосування технології проблемного навчання знайшла своє наукове відображення у працях таких науковців, як: П. Алексюк, І. Ільницька, Г.Ксензова, В. Максимова, В. Оконь, Н. Савіна та ін., які розкривають проблемне навчання як стимул до пізнавальної активності учнів, як чинник розвитку особистості загалом.

З'ясовано, що технологія проблемного навчання є ефективним засобом формування пізнавальної самостійності молодших школярів, адже трансформує навчання з процесу пасивного запам'ятовування у активну пошукову діяльність. Саме через створення проблемних ситуацій молодші школярі вчаться творчо мислити, самостійно аналізувати, вирішувати завдання, що підвищує мотивацію до навчання.

До провідних аспектів ефективності проблемного навчання як засобу формування пізнавальної самостійності учнів відносимо наступні [1]:

- ➢ активізація мислення (молодші школярі самостійно здобувають знання через вирішення проблемних завдань, що й формує навички самостійної активності)
- ➢ посилення пізнавального інтересу (перетворення навчання на творчий захоплюючий процес, стимулювання процесу самостійного пошуку інформації учнями)
- ➢ тип методів (ефективне впровадження методу проблемного викладу матеріалу, дослідницьких методів, які різняться за ступенем самостійності)

- результативність (вміння, набуті під час самостійного розв'язання проблемних завдань, міцно фіксуються та ефективно використовуються учнями на практиці)
- формування особистості (проблемне навчання дозволяє сформувати пізнавальну діяльність та активізувати критичне мислення школярів).

Таким чином, ми дійшли висновку, що використання технології проблемного навчання є дієвим інструментом формування творчої, активної особистості молодшого школяра, здатного до пізнавальної самостійності. Проблемне навчання виступає одночасно і засобом формування пізнавальної мотивації в учнів та, засобом активізації їх розумової діяльності. Успішність використання елементів проблемного навчання полягає в тому, що воно сприяє формуванню практичної, комунікативної, творчої, пізнавальної діяльності молодших школярів, готує їх до практичного застосування одержаних знань у реальному житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко М. Реалізація проблемного навчання в сучасній школі. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5697/1/Demchenko.pdf
2. Дубровіна І. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/dubrovina.m
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainskashkolacompressed.pdf
4. Савченко О. В. Формування творчої активності молодшого школяра засобами сучасних педагогічних технологій. *Учитель року - 2011*. URL: http://bibl.com.ua/informatika/5500/index.html
5. Форостюк Т. В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови засобами проблемних завдань і дидактичної гри. *Молодий вчений.* № 4 (44) квітень, 2017. С.474-477.

Оксана Костащук
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

STEM ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У публікації розглянуто особливості впровадження STEM-освіти в умовах Нової української школи як ефективного засобу формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти. Проаналізовано роль STEM-технологій у розвитку критичного мислення, креативності, дослідницьких умінь здобувачів освіти, а також здатності застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Зроблено висновок, що впровадження STEM-освіти сприяє підготовці здобувачів освіти до життя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Сучасна система освіти зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених необхідністю адаптації до умов динамічно змінюваного суспільства, у якому технологічний прогрес та інноваційні процеси виступають ключовими чинниками формування нових викликів і перспектив розвитку. Одним з провідних підходів, що забезпечує задоволення актуальних потреб у режимі реального часу, є STEM-освіта, як інтеграція науки (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics) – у єдину навчальну мету. STEM-освіта – це дієвий інструмент у формуванні базових компетенцій здобувачів початкової освіти, серед яких: креативність, критичне мислення, комунікація та вміння співпрацювати. Активне впровадження даного підходу в Новій українській школі розширює спектр можливостей для підвищення ефективності освітнього процесу, сприяє інтеграції теоретичних знань із практичними навичками та забезпечує формування умов для всебічного розвитку особистості дитини. Провідними принципами STEM-освіти є інтеграція та проєктно-дослідницька діяльність, що гармонійно корелюють із концептуальними засадами НУШ (Стрижак,2017).

Отже, STEM-освіта – це послідовність освітніх курсів або програм, спрямованих на підготовку здобувачів освіти до працевлаштування, продовження процесу здобуття освіти або ж поєднання обох траєкторій, що передбачає оволодіння різноманітними, зокрема більш складними технічними навичками, включаючи застосування математичних знань і наукових концепцій. Саме завдяки концептуальним положенням STEM-освіти молодші школярі – лідери інновацій, мають можливість отримати ґрунтовні знання із технічних та природничих дисциплін, та сформувати навички

комунікації, вміння вирішувати проблеми у межах реальних життєвих викликів, командна робота тощо.

На сучасному етапі, значна кількість науковців і дослідників приділяє вагому увагу вивченню STEM-освіти, зосереджуючись на аналізі її впливу на набуття практичних навичок у дітей і молоді. Так, фахівці розкривають особливості інтеграції технічних і наукових знань з реальними завданнями, акцентуючи на тому, що це ключ у підготовці майбутніх фахівців, здатних відповідати викликам сучасного суспільства. У межах проблеми нашого дослідження, вагомими є міркування О. Бутурліної, І. Василашко, С. Горбенко, Н. Морзе, В.Шарко, О. Стрижака, І. Сліпухіної, І. Чернецького та ін. щодо тенденцій та перспектив розвитку STEM технологій в освітньому процесі, які забезпечать його практичність та значущість для учнів.

Вважаємо, що STEM технології сприяють формуванню навчально-дослідницького середовища, забезпечуючи при цьому взаємозв'язок між теоретичними знаннями, здобутими в освітньому процесі, та їх практичним застосуванням у реальних життєвих ситуаціях. STEM у початковій школі постає тим ефективним педагогічним інструментом, що не лише забезпечує засвоєння учнями базових знань із природничо-математичних дисциплін, але й сприяє розвитку ключових компетентностей. Такий підхід дозволяє більш ґрунтовно зрозуміти інтеграцію теорії і практики, що є актуальним у сучасному світі, зорієнтованим на технологічний прогрес (Іванова,2022).

У контексті впровадження STEM-освіти в початковій школі доцільним є використання інтерактивних дошок, освітніх застосунків і комп'ютерних програм для організації віртуальних експериментів, розв'язання математичних задач і моделювання елементарних технічних систем, що сприяє формуванню цифрової грамотності учнів і забезпечує глибше усвідомлення ролі технологій у сучасному суспільстві (Халіна,2022).

Доцільно зазначити, що характерною особливістю STEM-освіти є її здатність до адаптації відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти. Застосування диференційованих завдань, інтерактивних засобів навчання та інклюзивних підходів забезпечує можливість розвитку кожної дитини відповідно до її індивідуального рівня підготовки та потенційних можливостей. Це, у свою чергу, дозволить створити комфортне освітнє середовища, яке підтримує пізнавальний інтерес і стимулює подальший особистісний і навчальний розвиток. Для молодших школярів можна презентувати завдання, які передбачають використання програм для моделювання та вирішення проблем, через які учні реально зрозуміють як саме наукові принципи

працюють у цифровому середовищі. Такі завдання формують вміння самостійно мислити, працювати в команді та вчать здобувачів освіти розв'язувати проблеми в певних нетипових ситуаціях.

Отже, застосування STEM технологій в умовах Нової української школи дає підстави стверджувати, що це сприяє формуванню в учнів здатності до цілісного сприйняття світу та розвитку якостей, притаманних досліднику й практичному науковцю. Адже, учень не лише опановує систему знань, а й набуває умінь застосовувати їх у повсякденному житті. Саме завдяки інтегрованому підходу до навчання забезпечується розвиток дослідницьких умінь, зокрема спостереження, проведення дослідів і експериментів, а також реалізація навчальних проєктів, що задовольняють природну пізнавальну допитливість здобувачів освіти.

Варто наголосити, що формування дослідницької компетентності виступає важливим підґрунтям для подальшого навчання у старшій школі, оскільки сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до узагальнення, виокремлення істотних ознак, порівняння та формулювання обґрунтованих висновків.

Таким чином, впровадження STEM-освіти в початковій школі є має вагоме значення у підготовці здобувачів освіти до життя в умовах сучасного динамічного суспільства, а впровадження STEM технологій в освітній процес виступає потужним інструментом модернізації початкової освіти загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Іванова К. Впровадження STEM-технологій в освітній процес у початкових класах. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів* : матеріали наук. конф. студ. ф-ту початк. навч. : зб. тез наук. доп. Харків, 2022. Вип. 12. С. 39.
2. Концепція "Нова українська школа". URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
3. Стрижак, О. Є., Сліпухіна, І. А., Поліхун, Н. І., Чернецький, І. С. STEM-освіта: основні дефініції. *Інформаційні технології і засоби навчання.* Т. 62, 2017. N 6. С. 16-33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_62_6_4
4. Халіна К. Впровадження STEM-освіти у початкову школу. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів* : матеріали наук. конф. студ. ф-ту початк. навч. : зб. тез наук. доп. Харків, 2022. Вип. 12. С. 40.

Edita Radulevič
Lentvario „Versmės“ gimnazija, Lietuva

ВИКОРИСТАННЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ’ЯЗКУ У ПРОЦЕСІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ

Актуальність теми обґрунтовується тим, що якість діяльності кожної організації залежить від здатності реалізовувати свою місію, бачення та стратегічні цілі. Одним із найважливіших засобів, що дозволяють цього досягти, є зворотний зв’язок. За даними Dawson та ін. (2019), зворотний зв’язок допомагає постійно вдосконалювати діяльність, враховуючи оцінки внутрішнього та зовнішнього середовища. Конструктивний зворотний зв’язок сприяє прогресу організації, зміцнює культуру праці, підвищує залученість працівників та створює середовище, засноване на довірі.

Зворотний зв’язок в організації забезпечує рух інформації як всередині, так і ззовні, дозволяє ідентифікувати сильні та слабкі сторони діяльності. Дослідження показують, що працівники, які регулярно отримують зворотний зв’язок, є більш залученими до діяльності [7].

У закладах освіти зворотний зв’язок набуває особливого значення, оскільки безпосередньо пов’язаний із якістю навчання та досягненнями учнів. Як зазначають Mamdouit та Hattie, основною метою зворотного зв’язку в освітньому процесі є допомога учневі досягати кращих результатів навчання, виявляючи сильні сторони та сфери, які потребують вдосконалення [5].

Незважаючи на важливість зворотного зв’язку, на практиці виникає проблема – не всі заклади освіти здатні ефективно аналізувати та застосовувати отриману інформацію для вдосконалення діяльності. Тому формулюється проблемне питання: як зворотний зв’язок допомагає вдосконалювати діяльність школи?

Об’єкт дослідження – використання зворотного зв’язку для вдосконалення діяльності школи.

Мета дослідження – розкрити особливості використання зворотного зв’язку для вдосконалення діяльності школи.

Завдання:

1. Охарактеризувати сутність зворотного зв’язку в управлінському процесі.
2. Розкрити особливості управління діяльністю школи.
3. Визначити можливості використання зворотного зв’язку.

Методи: аналіз наукової літератури, аналіз документів, якісний контент-аналіз.

Зворотний зв’язок є одним із найважливіших засобів, що формують якість навчання та результати навчання. Він дозволяє не лише оцінювати досягнення, але й цілеспрямовано вдосконалювати процес навчання. У закладах освіти основними надавачами зворотного зв’язку є учні та їхні батьки, тому їхня думка стає суттєвим показником якості діяльності [1].

Ефективний зворотний зв’язок: допомагає покращити досягнення учнів; зміцнює професійний розвиток учителів; сприяє співпраці; сприяє формуванню культури організації.

Керівники закладів освіти повинні системно інтегрувати зворотний зв’язок у процеси управління, заохочувати відкриту комунікацію, інвестувати в компетентності педагогів та створювати середовище, засноване на довірі [2].

Дослідження було проведено у січні–лютому 2025 р. з метою розкриття значення зворотного зв’язку для вдосконалення діяльності школи. Дані збиралися методом напівструктурованих інтерв’ю, опитуючи керівників та педагогів Лентваріської гімназії «Versmės» Тракайського району. Цей метод обрано через можливість глибше зрозуміти: сприйняття зворотного зв’язку на різних рівнях школи; практику його застосування в щоденній діяльності; проблеми та виклики, що виникають у зв’язку з інтеграцією зворотного зв’язку в освітні процеси.

Інтерв’ю проводилися індивідуально, а за потреби запитання доповнювалися уточнюючою інформацією для отримання максимально повних і точних відповідей. Обраний період дослідження забезпечив, що зібрана інформація відображає сучасну практику діяльності школи та використання зворотного зв’язку в освітньому процесі.

Результати дослідження засвідчили, що керівники закладу освіти та педагоги однаково усвідомлюють значущість зворотного зв’язку, однак відрізняються підходи до його практичного застосування. З позиції керівників зворотний зв’язок розглядається як інструмент підвищення ефективності діяльності, орієнтований на вдосконалення управлінських процесів, із акцентом на оцінюванні якості роботи педагогів. Натомість педагоги зосереджують увагу на учневі та його потребах, сприймаючи зворотний зв’язок як невід’ємну складову щоденного освітнього процесу, приділяючи значну увагу взаємодії з учнями та їхніми батьками.

Встановлено, що педагоги отримують зворотний зв’язок частіше і в різних формах, тоді як керівники – епізодично, найчастіше через формальні процеси. Також виявлено різне ставлення до критики:

керівники сприймають її як можливість для вдосконалення; педагоги частіше сприймають її як негативний досвід.

Основними труднощами впровадження зворотного зв'язку є обмеженість часу педагогів, значне адміністративне навантаження, недостатня конструктивність отримуваного зворотного зв'язку, низький рівень систематизації даних, а також вплив зовнішніх (політичних) чинників. Також встановлено, що бракує чіткої відповідальності за аналіз і використання зворотного зв'язку.

Висновки.

1. Зворотний зв'язок є ключовим інструментом розвитку організації, що сприяє якості діяльності, прозорості та співпраці.
2. У закладах освіти він особливо важливий, оскільки безпосередньо впливає на досягнення учнів і якість навчання.
3. Керівники та педагоги по-різному сприймають призначення зворотного зв'язку: керівники орієнтовані на управління діяльністю, педагоги – на учня.
4. Ефективне застосування зворотного зв'язку потребує системного підходу, чітких процесів і розподілу відповідальності.
5. Основні виклики пов'язані з нестачею часу, проблемами комунікації та недостатнім використанням даних.

На підставі отриманих результатів дослідження запропоновано такі рекомендації. Керівникам закладу освіти доцільно забезпечити організацію навчання для педагогів, учнів та їхніх батьків, спрямованого на формування навичок ефективного надання і сприйняття зворотного зв'язку, сприяти розвитку професійної співпраці педагогів шляхом їх об'єднання у робочі групи з метою вдосконалення комунікації та поширення практик зворотного зв'язку, а також розробляти та впроваджувати системний механізм збору, узагальнення й аналізу зворотного зв'язку, орієнтований на підвищення якості діяльності закладу освіти.

Педагогам закладу освіти рекомендовано активно надавати зворотний зв'язок адміністрації, конструктивно сприймаючи як позитивну, так і критичну інформацію, посилювати взаємодію між педагогами, учнями та їхніми батьками, вибудовуючи послідовні процеси зворотного зв'язку, а також здійснювати систематичне накопичення та аналіз зворотного зв'язку з подальшою передачею узагальнених результатів адміністрації з метою вдосконалення освітніх і управлінських процесів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bühren C., Wisniewski B., Zierer K. Functions and success conditions of student feedback in the development of teaching and

teachers [Електронний ресурс]. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/353861468 (дата звернення: 02.04.2026).
2. Bushi F., Aliaj A. The role of feedback in educational leadership. 2024.
3. Dawson P., Henderson M., Mahoney P., Phillips M., Ryan T., Boud D., Molloy E. What makes for effective feedback: staff and student perspectives // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2019. Vol. 44, № 1. P. 25–36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877.
4. Kutasi R. The importance of feedback in organizational development. 2023.
5. Mamdouh G., Hattie J. Visible learning and feedback in education. 2023.
6. Targamadze V. Švietimo vadyba ir grįžtamasis ryšys. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2019.
7. TNS Gallup. Employee engagement and feedback study. 2008.

Вікторія Радченко, Ольга Шаповалова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

МІНІ-МУЗЕЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема формування національної ідентичності особистості є однією з ключових у сучасній педагогічній науці, оскільки від її успішного вирішення залежить культурна самобутність і духовна єдність нації. В умовах глобалізації, посилення міжкультурних контактів, війни та суспільних трансформацій питання виховання у дітей почуття належності до свого народу, гордості за національну культуру та історію набуває особливого значення [5, с. 57].

Український учений-психолог І. Бех наголошує, що у цьому віці дитина починає усвідомлювати власне «Я» у співвідношенні з «іншими», зокрема з національною спільнотою. Саме старший дошкільний вік (5–6 років) – це період інтенсивного пізнавального та емоційного розвитку, коли формується система моральних цінностей, закладаються основи світогляду й соціальної ідентичності [1]. Отже, науковий пошук демонструє: одним із ефективних засобів формування національної ідентичності є використання музейної педагогіки, зокрема створення міні-музеїв у закладах дошкільної освіти. Міні-музей – це освітній простір, який відтворює елементи національної культури, традицій, історії через предметно-практичну діяльність дітей [3].

Важливим є створення умов для позитивного емоційного досвіду, пов'язаного з пізнанням своєї країни, історії, традицій. Це може відбуватися через ігри, фольклор, свята, екскурсії, художню діяльність, а також через міні-музейну діяльність. Далі для нашого дослідження доцільним буде історичний екскурс щодо виникнення міні-музеїв. Ідея створення міні-музеїв бере свій початок наприкінці XIX століття, коли у США було відкрито перший Дитячий музей у Брукліні (1899 р.), орієнтований на безпосередню пізнавальну діяльність дітей. Концепція «навчання через предмет» (learning by doing), започаткована Дж. Дьюї, стала теоретичною основою розвитку музейної педагогіки. У Європі в першій половині XX століття почали з'являтися дитячі експозиції у великих музеях, де використовувалися інтерактивні методи навчання, запропоновані М. Монтессорі [2]. Для більш детального узагальнення розглянемо історичні етапи виникнення та розвитку міні-музеїв, які подаємо у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Історичні етапи виникнення та розвитку міні-музеїв

Етап	Період / країна	Характеристика етапу	Внесок у розвиток ідей музейної педагогіки
1. Початковий (формування ідеї дитячого музею)	Кінець XIX–початок XX ст., США	Перші «дитячі музеї» створювалися для практичного ознайомлення дітей з предметами навколишнього світу. У 1899 р. відкрито перший у світі Дитячий музей у Брукліні (Brooklyn Children's Museum).	Виникла концепція «навчання через предмет» (learning by doing), що згодом стала основою музейної педагогіки.
2. Розвиток дитячих експозицій у Європі	1920-1950 рр., Німеччина, Велика Британія, Франція	У музеях почали створювати окремі відділи для дітей.	Закладено ідею адаптації музейного простору до вікових потреб дітей.
3. Інституціоналізація музейної педагогіки	1960-1980 рр., Західна Європа	З'являються центри музейної педагогіки (Німеччина, Австрія).	Розроблено методи інтерактивного навчання у музеях, формуються

			стандарти дитячих експозицій.
4. Поява міні-музеїв у закладах освіти	1980-1990 рр., Україна	У дитячих садках почали створювати куточки історії, етнографічні виставки, «кімнати народної творчості».	Формується поняття *«міні-музей»* як педагогічної технології.
5. Сучасний етап – інтеграція в освітній процес	2022 р. – до тепер, Україна	Міні-музеї розглядаються як інноваційна форма національно-патріотичного виховання.	Міні-музей стає засобом формування національної ідентичності, духовності.

В Україні ідея міні-музеїв почала активно розвиватися у 1980–1990-х роках, коли у дитячих садках створювали куточки народознавства, кімнати українського побуту, виставки дитячої творчості. У сучасних умовах міні-музей розглядається як інноваційна педагогічна технологія, що сприяє формуванню національної ідентичності, патріотизму та духовно-моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку. Передусім, історія виникнення міні-музеїв засвідчує поступову еволюцію педагогічних ідей від традиційного зберігання предметів до активної участі дитини у процесі пізнання [2, с. 25].

Сучасна практика створення міні-музеїв у дошкільних закладах є логічним продовженням світових і вітчизняних педагогічних традицій, що поєднують виховання, освіту та культурний розвиток у єдиний інтегрований процес. Відтак, визначаємо музейну педагогіку міждисциплінарною галуззю, що поєднує педагогіку, психологію, культурологію та музейну справу. У сучасній педагогічній науці музейна педагогіка розглядається як ефективний засіб соціалізації та духовного розвитку особистості.

На думку О. Сухомлинської [8], взаємодія з культурними надбаннями через музейні форми сприяє формуванню світоглядної позиції дитини та її національної самосвідомості.

Дослідниця Р. Семенюк [7] наголошує, що музейна педагогіка має значний виховний потенціал, адже через предмети матеріальної та духовної культури дитина усвідомлює себе частиною нації, народу, історії. Міні-музей у закладі дошкільної освіти є однією з форм реалізації принципів музейної педагогіки. Це спеціально організований простір, де діти можуть не лише споглядати експонати, а й активно взаємодіяти з ними – торкатися, експериментувати, досліджувати, створювати власні експозиції. Такий підхід забезпечує розвиток

пізнавальної активності, естетичного смаку, мовлення, творчих здібностей та формує ціннісне ставлення до культурних традицій.

Отже, міні-музей виконує не лише освітню, а й виховну функцію, оскільки через предмети побуту, твори мистецтва, народні іграшки та символіку формується національна ідентичність дітей. Міні-музей стає осередком духовно-культурного середовища, у якому дитина вчиться усвідомлювати свою належність до рідного краю, мови, традицій. Особливістю міні-музею є його інтерактивність – діти не просто споглядають експозицію, а є її активними творцями. Вони беруть участь у збиранні експонатів, оформленні виставок, створенні тематичних куточків («Міні-музей народної іграшки», «Світ професій моїх батьків», «Українська світлиця», «Козацька слава» тощо). Такі форми роботи сприяють розвитку комунікативних навичок, творчої ініціативи, почуття відповідальності та співпраці. Важливо, що в системі музейної педагогіки міні-музей розглядається як освітній простір відкритого типу, який поєднує елементи традиційного навчання, гри, дослідження і спільної творчості дітей, педагогів та батьків. Залучення родин до створення міні-музеїв сприяє налагодженню партнерської взаємодії та передачі культурних цінностей із покоління в покоління [9].

Таким чином, міні-музей у системі музейної педагогіки – це не просто зібрання предметів, а жива освітня система, у якій формується дитяча особистість, її духовність, патріотичні почуття та національна свідомість. Він забезпечує тісний зв’язок між минулим і сучасним, сприяючи становленню гармонійної, культурно освіченої, ідентифікованої з рідним народом особистості. Міні-музеї у системі дошкільної освіти різняться за змістовним наповненням, дидактичним спрямуванням та метою створення. Їхня класифікація базується на тематичному, функціональному та педагогічному принципах, конкретизуємо більш детально:

1. *Тематичні міні-музеї.* Це найпоширеніший тип міні-музеїв у закладах дошкільної освіти. Їхня тематика може охоплювати різні аспекти життя, культури, природи, побуту. Тематичні музеї створюються для розкриття конкретної теми через предмети, зображення, макети, фотоматеріали, народні вироби тощо.

Приклади тематичних міні-музеїв:

– «Українська світлиця» – знайомить дітей із традиціями, предметами побуту, національним одягом, символікою, обрядами;

– «Козацька слава» – сприяє вихованню патріотизму, мужності, інтересу до історії України;

– «Світ професій моїх батьків» – формує уявлення про трудову діяльність дорослих, виховує повагу до праці;

– «Народна іграшка» – розкриває значення народного мистецтва, допомагає дітям усвідомити культурну спадщину свого народу;

– «Краса природи рідного краю» – формує екологічну культуру, любов до природи України.

Тематичні музеї мають велике значення у формуванні національної ідентичності, оскільки через предмети, образи та символи дитина засвоює культурні коди свого народу.

2. *Історико-краєзнавчі міні-музеї.* Такі музеї знайомлять дітей з історією рідного краю, традиціями місцевості, культурними пам'ятками, видатними особистостями. Вони сприяють формуванню патріотичних почуттів, любові до Батьківщини, гордості за своє походження. Основні експозиції: макети архітектурних пам'яток, предмети побуту, фотодокументи, карти, герби, народні костюми, вироби місцевих майстрів.

Приклади: «Мій рідний край», «Скарби Полісся», «Суми мої рідні», «Традиції мого села». Такі міні-музеї сприяють усвідомленню дітьми належності до своєї землі, її історії та культури, що є важливою складовою національної самосвідомості.

3. *Природничі міні-музеї.* Призначені для ознайомлення дітей із природним світом, рослинним і тваринним різноманіттям, природними явищами. Такі музеї формують у дошкільників екологічне мислення, бережливе ставлення до навколишнього середовища.

Приклади експозицій: колекції каменів, мушель, гербарії, міні-експозиції «Осінні дари лісу», «Світ птахів», «Комахи нашого краю». Міні-музеї природничого спрямування можуть поєднуватися з навчально-дослідницькою діяльністю: вирощуванням рослин, спостереженням за тваринами, участю у природоохоронних акціях.

4. *Художньо-естетичні міні-музеї.* Мета таких музеїв – розвиток художнього сприйняття, естетичного смаку, творчих здібностей дітей. У них представлено дитячі роботи, вироби народних майстрів, картини, декоративно-ужиткове мистецтво.

Приклади: «Мій улюблений художник», «Барви України», «Чарівний світ казки», «Світ вишивки», «Музей дитячої творчості». Художньо-естетичні музеї стимулюють самовираження дитини, сприяють емоційному розвитку і виховують почуття краси та гордості за народну творчість.

5. *Етнографічні міні-музеї.* Орієнтовані на ознайомлення дітей із народними традиціями, звичаями, обрядами, святами, українським фольклором. Їхнє завдання – формування духовно-моральних і національно-патріотичних цінностей.

Основні напрями експозицій: традиційний український побут, національний одяг, символіка, українські свята (Різдво, Великдень,

Івана Купала), народні ремесла (гончарство, ткацтво, вишивка). Такі музеї особливо важливі для формування етнічної ідентичності дитини, адже вони занурюють її у світ культурних коренів, допомагають усвідомити власну приналежність до українського народу.

6. *Музеї дитячої творчості та досягнень.* Це особлива форма музею, де експонуються вироби, малюнки, аплікації, колективні проекти самих дітей. Основна ідея – показати, що кожна дитина є творцем, дослідником, учасником культурного процесу. Такі музеї виконують функції самовираження, мотивації та позитивного підкріплення, сприяючи формуванню впевненості у власних силах, поваги до праці однолітків, почуття спільності та взаємопідтримки.

Проведений аналіз дозволив стверджувати, що типологія міні-музеїв у ЗДО є надзвичайно різноманітною. Кожен тип виконує свої завдання, проте всі вони об'єднані спільною метою – формуванням духовно багатої, національно свідомої особистості, здатної цінувати історію, культуру і традиції свого народу.

Отже, організація міні-музеїв у закладі дошкільної освіти потребує продуманої методичної роботи, оскільки саме структура, зміст та форма подання експозиції визначають результативність взаємодії дітей із матеріалом. Ефективність використання міні-музею залежить від того, наскільки чітко визначено його освітню мету, змістове наповнення та способи залучення вихованців у пізнавальну діяльність. Згідно з рекомендаціями, поданими у працях [6, с. 58], організація міні-музею має здійснюватися з урахуванням таких принципів: автентичності; інтерактивності емоційної насиченості; особистісної залученості; культурної наступності.

Відповідно до досліджень Н. Гавриш, О. Пометун, Т. Левченко, успішність формування національної ідентичності забезпечується дотриманням таких умов:

1. Інтеграція музейної діяльності з освітніми лініями Базового компонента дошкільної освіти (нової редакції).
2. Активна участь дітей у створенні, поповненні та зміні експозицій.
3. Співпраця з родиною та місцевою громадою.
4. Використання інтерактивних методів: театралізованих ігор, проєктної діяльності, мистецьких майстерень.
5. Емоційно-позитивне середовище, яке забезпечує комфорт і творчу свободу [4, с. 22-25].

Таким чином, підсумовуючи зазначимо, що формування національної ідентичності через діяльність міні-музею – це системна, поетапна педагогічна технологія, спрямована на гармонійне поєднання пізнавального, емоційного й ціннісного аспектів виховання. Міні-музей не лише розширює уявлення дітей про культуру та історію України, а й

створює умови для особистісного переживання своєї української належності. Через діяльність, гру, творчість та спілкування діти старшого дошкільного віку поступово усвідомлюють себе частиною нації, відчувають гордість за свій народ і готовність продовжувати традиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Феномен української національної ідентичності у смислофункціональній динаміці. *Вісник НАПН України.* 2025. № 7 (1). С. 1-4. URL: isp.pano.pl.ua+1
2. Бєляєва Л. Історія розвитку дитячих музеїв у світі. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Museums_2021_Volume_2_web.pdf
3. Воловик В. Є., Краснобаєв В. В. Музейна педагогіка як засіб формування національної ідентичності. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Випуск 83, Том 1. *Видавничий дім «Гельветика».* 2025. С. 149-154.
4. Гавриш Н. В. Музей єднає віки та відстані. *Методична скарбничка вихователя.* 2017. № 11. С. 5-21.
5. Журба К.О., Бех І.Д., Канішевська Л.В., Корнієнко А.В., Малиношевський Р.В., Рейпольська О.Д. Виховні засади утвердження української національної ідентичності : методичний посібник. Івано-Франківськ :НАІР, 2024. 124 с. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2025/01/Metodposibnyk-Vykh.-zasady-utverdzh.-ukr.-ident.pdf
6. Караманов О.В. Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні. Матеріали науково-практичної конференції «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи». *Київ : НКПІКЗ*, 2020. С. 35–37.
7. Семенюк Р.Ф. Впроваджуємо музейну педагогіку. Значення міні-музеїв у дошкільному навчальному закладі. URL: http://leleka.rv.ua/znachennya-mini-muzeyiv-u-doshkil-nomu-navchal-nomu-zakladi.html
8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. *К.: АПН.,* 2015. 416 с.
9. Сокуренко О. Музейна педагогіка в утвердженні національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал «Вересень»* 2024. Т. 4, № 103. С. 234-247.

Ольга Самофалова,
Ольга Духно
Сумський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини)
№ 13 «Купава» Сумської міської ради

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-РОЗВАЖАЛЬНИХ ЗАХОДІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СПІЛЬНА РОБОТА МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ТА ВИХОВАТЕЛЯ

Організація музично-розважальних заходів у закладі дошкільної освіти є важливим складником освітнього процесу, спрямованим на всебічний розвиток дитини, зокрема її емоційної, естетичної, творчої та соціальної сфер. Такі заходи поєднують музичну діяльність, ігрову активність, танцювальні та театралізовані елементи, що сприяє розвитку творчих здібностей, емоційної сфери, координації рухів та соціальної взаємодії дітей. Вони формують позитивну мотивацію до навчання та створюють сприятливе середовище для прояву ініціативи й самостійності.

Водночас ефективна організація музично-розважальних заходів у закладі дошкільної освіти неможлива без налагодженої взаємодії між музичним керівником і вихователем. Саме їхня спільна робота забезпечує цілісність освітнього процесу, узгодженість педагогічних впливів та досягнення поставлених виховних і розвивальних цілей.

Професійна діяльність музичного керівника та вихователя характеризується взаємодоповнюваністю, де кожен із фахівців концентрується на специфічних аспектах розвитку дітей дошкільного віку. Аналіз теоретичних доробків [2; 4 та ін.] дозволив визначити розподіл функціональних їх ролей та зон професійної відповідальності.

Зокрема, музичний керівник виступає організатором художньо-естетичного змісту музично-розважальних заходів. До його функцій належать розробка концепції заходу, добір репертуару з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, забезпечення музичного супроводу, створення відповідного емоційно-художнього середовища. Він відповідає за формування естетичного смаку вихованців, розвиток їхніх музичних здібностей, ритмічності, слуху та виконавських навичок. Крім того, музичний керівник здійснює методичне керівництво щодо використання музичного матеріалу у різних видах діяльності дітей дошкільного віку.

Вихователь, у свою чергу, виконує важливу педагогічну функцію, яка полягає у забезпеченні безперервності та цілісності освітнього впливу. Він враховує вікові та індивідуальні особливості дітей, сприяє формуванню виразного мовлення, емоційної відкритості та комунікативних навичок. Вихователь активно інтегрує музичний

матеріал у повсякденне життя групи, використовуючи його під час ігор, режимних моментів та самостійної діяльності дітей. Також він забезпечує організаційну підтримку під час проведення заходів, допомагає дітям орієнтуватися у завданнях, підтримує їхню активність і створює сприятливий психологічний клімат.

На основі проведеного контент-аналізу досліджень вченої Р. Савченко [3; 4] вважаємо, що взаємодія педагогів базується на фундаментальних принципах, що визначають успішність спільної професійної діяльності:

– принцип педагогіки співпраці, що передбачає перехід від субординації до рівноправного партнерства. Він вимагає від обох фахівців високої комунікативної культури, здатності до конструктивного діалогу та взаємоповаги, де спільна творча мета є пріоритетною над індивідуальними амбіціями;

– принцип взаємодоповнюваності, який ґрунтується на розумінні того, що професійні компетенції музичного керівника та вихователя є елементами єдиної системи. Вихователь заповнює прогалини в музичній освіті, здійснюючи супровід дітей у груповій кімнаті, тоді як музичний керівник надає педагогічний інструментарій для естетизації освітнього процесу;

– принцип єдності вимог, який є критично важливим для формування стабільних навичок у дітей дошкільного віку. Узгодженість педагогічних підходів до виховання дисципліни, культури поведінки та творчої активності дітей під час репетицій і самих заходів запобігає дезорієнтації вихованців та сприяє підвищенню ефективності освітнього впливу.

Дотримання вказаних принципів забезпечує узгодженість дій педагогів та сприяє підвищенню ефективності організації музично-розважальних заходів у закладі дошкільної освіти.

Процес підготовки до організації музично-розважального заходу в закладі дошкільної освіти є багаторівневою діяльністю, що потребує чіткої послідовності дій та синхронізації зусиль педагогічного колективу. Опора на наукові здобутки вчених [1; 3; 4; 5 та ін.] дала можливість виокремити три ключові етапи підготовки, візуалізовані на рисунку 1.

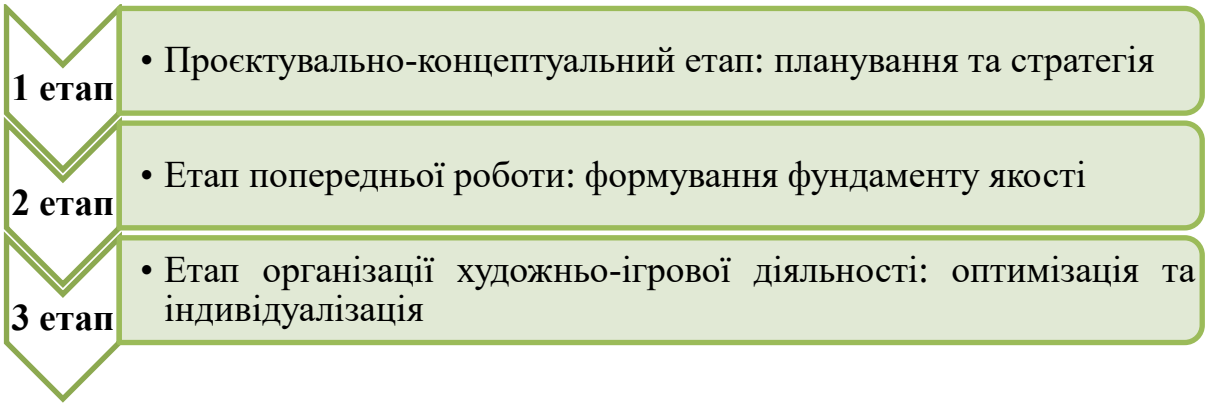

Рис. 1. Етапи підготовки до організації музично-розважального заходу в закладі дошкільної освіти

Розкриємо детальніше етапи підготовки до організації музично-розважального заходу в закладі дошкільної освіти, подані на рисунку 1.

Проєктувально-концептуальний етап є фундаментальним, оскільки саме на ньому визначаються стратегічна мета та основні цільові орієнтири майбутнього заходу. Його зміст передбачає попереднє планування, аналіз педагогічних умов та узгодження загальної концепції діяльності.

Важливим складником цього етапу є вибір тематики заходу. Педагоги здійснюють його на основі аналізу освітньої програми, календарно-тематичного планування, а також з урахуванням актуальних інтересів і потреб вихованців. Тематика повинна бути педагогічно доцільною, відповідати віковим особливостям дітей та водночас бути емоційно привабливою, щоб забезпечити їхню зацікавленість і активну участь.

Наступним елементом є сценаріювання, яке передбачає розробку цілісного сценарію заходу. У процесі його створення педагоги добирають відповідний літературно-художній матеріал, узгоджують логіку розвитку подій, визначають послідовність епізодів. Особливу увагу приділяють чергуванню різних видів діяльності – активних і більш спокійних, що сприяє підтриманню уваги дітей, запобігає перевтомі та забезпечує оптимальне емоційне навантаження.

Не менш важливим є розподіл функціональних обов’язків між музичним керівником і вихователем. На цьому етапі чітко визначаються завдання кожного педагога, що дозволяє уникнути дублювання дій і забезпечує ефективну організацію спільної роботи. Такий підхід створює умови для автономного виконання окремих завдань кожним фахівцем за умови їх узгодженості та спрямованості на досягнення спільної мети.

Етап попередньої роботи є важливим періодом підготовки, у межах якого відбувається інтеграція музичного та освітнього просторів,

що забезпечує формування готовності дітей до успішної публічної презентації результатів їхньої діяльності. Саме на цьому етапі закладається якісний фундамент майбутнього заходу, визначається рівень засвоєння дітьми музичного матеріалу та їхня впевненість під час виступу.

Важливим складником цього етапу є інтеграція музичного матеріалу в повсякденну діяльність дітей. Вихователь забезпечує систематичне закріплення музичного репертуару, зокрема пісень, танцювальних рухів та музично-ритмічних вправ, у різних видах діяльності протягом дня. Така цілеспрямована і послідовна робота сприяє поступовому переходу від свідомого виконання до автоматизації навичок, що, у свою чергу, підвищує якість виконання та знижує рівень тривожності дітей під час самого заходу.

Не менш значущим є матеріально-технічне та просторове забезпечення, від якого залежить загальне сприйняття музично-розважального заходу. Важливу роль відіграє естетичне оформлення приміщення, наявність відповідних костюмів, реквізиту та атрибутики, що створюють цілісний художній образ події. Вихователь і музичний керівник координують свої зусилля у процесі підготовки середовища, яке має відповідати змісту заходу та стимулювати емоційний відгук і творчу активність дітей, сприяючи їх зануренню в атмосферу свята.

Етап організації художньо-ігрової діяльності в процесі підготовки до музично-розважального заходу в закладі дошкільної освіти передбачає оптимізацію та індивідуалізацію педагогічного впливу. Такий процес суттєво відрізняється від академічної моделі підготовки, оскільки він не передбачає жорсткої регламентації дій чи формального заучування матеріалу. Натомість він ґрунтується на педагогічному супроводі творчого самовираження дитини, що передбачає гнучкість у підходах та обов’язкове врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного вихованця.

Важливим аспектом є структурування спільної художньої практики, яка має бути варіативною та різноманітною. Замість однотипної та монотонної репетиційної діяльності доцільно застосовувати комбіновані форми організації роботи, що включають індивідуальні творчі етюди, групові імпровізації та цілісні програвання сценарію. Індивідуальні завдання дозволяють дітям відпрацьовувати складні елементи у власному темпі, тоді як групові форми сприяють розвитку взаємодії та комунікативних навичок. Такий підхід сприяє уникненню когнітивного та емоційного перевантаження, трансформує процес підготовки з механічного заучування у динамічне «проживання» художнього образу, зберігаючи при цьому позитивне емоційне сприйняття заходу.

Не менш важливою складовою є реалізація особистісно орієнтованого підходу, який передбачає адаптацію змісту діяльності до індивідуальних можливостей кожної дитини. Педагоги повинні враховувати психоемоційний стан вихованців, рівень розвитку пам'яті, мовленнєвих та комунікативних навичок, гнучко коригуючи складність завдань і темп їх виконання. Така темпо-ритмічна та змістова адаптація дозволяє забезпечити доступність діяльності для кожної дитини та створити умови для її успішної участі у заході.

Особливого значення набуває розгляд художньо-ігрової діяльності як засобу розвитку особистості, а не як самоцілі підготовки до виступу. У цьому контексті музично-розважальний захід виступає середовищем для формування впевненості в собі, розвитку емоційного інтелекту та вдосконалення особистісних якостей дитини. Завдяки індивідуалізованому підходу педагог забезпечує умови, за яких кожна дитина, незалежно від рівня музичних здібностей, відчуває власну значущість у спільному творчому процесі та має можливість реалізувати власний потенціал.

Цей підхід перетворює підготовчу фазу організації музично-розважального заходу на цілісну систему педагогічного супроводу, де кожен крок є логічним продовженням попереднього, а кінцевий результат залежить від якості взаємодії фахівців на всіх рівнях.

Організація безпосереднього проведення музично-розважального заходу є кульмінаційною фазою професійної взаємодії музичного керівника та вихователя. Саме на цьому етапі реалізуються результати попередньої підготовки, а узгодженість дій педагогів визначає цілісність, динамічність і педагогічну ефективність заходу. Вони діють як єдина команда, у межах якої кожен виконує чітко визначені функції, спрямовані на створення сприятливого емоційного середовища та підтримку активної участі дітей.

Під час проведення заходу провідною метою педагогів є не жорсткий контроль за діяльністю дітей, а їхній педагогічний супровід, що забезпечує умови для вільного прояву емоцій, творчості та ініціативи. Важливим аспектом постає раціональний розподіл функціональних обов'язків, який дозволяє оптимізувати організацію освітнього процесу. Музичний керівник зосереджується на забезпеченні музичного супроводу, регулюванні темпу та ритму заходу, своєчасному поданні музичних сигналів, що допомагають дітям орієнтуватися у зміні видів діяльності. Водночас вихователь перебуває безпосередньо в дитячому середовищі, координує дії вихованців, підтримує їхню впевненість, надає індивідуальну допомогу та забезпечує залучення кожної дитини до спільної діяльності.

Не менш важливою умовою ефективного проведення заходу є забезпечення його безперервності та динамічності. У цьому контексті вихователь виконує функцію своєрідної сполучної ланки між окремими етапами заходу, підтримуючи увагу дітей за допомогою коротких ігрових прийомів, коментарів чи сюжетних переходів. Музичний керівник, у свою чергу, регулює емоційний стан вихованців шляхом використання музичних пауз, змін темпу та характеру музики, що сприяє плавному переходу між активними та більш спокійними видами діяльності та запобігає перевантаженню дітей.

Особливого значення набуває налагоджена взаємодія педагогів на рівні невербальної комунікації. Попередньо узгоджені сигнали, такі як погляди, жести чи мімічні реакції, дозволяють вихователю та музичному керівнику оперативно координувати власні дії без порушення цілісності заходу. Така форма взаємодії забезпечує прихованість організаційних моментів від дітей, що сприяє створенню атмосфери безперервності, емоційної цілісності та сприйняття заходу як єдиного художнього дійства.

Злагоджена співпраця вихователя та музичного керівника під час проведення музично-розважального заходу дозволяє уникнути організаційних пауз, дезорганізації чи зниження уваги дітей. У результаті створюється сприятливе середовище, у якому вихованці відчувають емоційний комфорт, демонструють щирість, активність та зацікавленість у процесі діяльності. Для педагогів така організація роботи забезпечує не лише досягнення освітніх цілей, а й формує позитивний досвід професійної взаємодії, перетворюючи захід на цілісну та змістовну педагогічну подію.

Отже, за результатами теоретичного дослідження встановлено, що спільна діяльність музичного керівника та вихователя передбачає координацію дій на всіх етапах підготовки та проведення заходу: від планування і добору музичного репертуару до безпосередньої організації виступів і супроводу дітей під час виконання завдань. Узгодженість їхніх дій сприяє створенню цілісного освітньо-розвивального середовища, в якому музично-розважальні заходи набувають не лише розважального, а й глибокого педагогічного змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Назаренко О.А. *Організація та проведення свят у співпраці музичного керівника, вихователя та батьків. На урок. 2026. URL:* https://naurok.com.ua/krugliy-stil-organizaciya-ta-provedennya-svyat-u-spivpraci-muzichnogo-kerivnika-vihovatelya-ta-batkiv-159939.html *(дата звернення: 24.03.2026).*

2. Половіна О.А. *Партнерство музичного керівника та вихователя*. *Музичний керівник.* 2021. № 4. С. 4−7. *URL:*

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37848/1/O_Polovina_MK_04_04_2021_PI.pdf *(дата звернення: 23.03.2026).*

3. Савченко Р.А. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: теорія та практика: навч.-метод посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 295 с.

4. Савченко Р.А. Творча взаємодія музичного керівника з вихователями і фахівцями закладу дошкільної освіти. *Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Випуск CLIII (153). С. 131–137. *URL:* https://doi.org/10.31392/NZ-npu-153.2022.15 *(дата звернення: 24.03.2026).*

5. Співпраця музичного керівника та вихователя у підготовці та проведенні свят, розваг, театральних дійств. Консультація для педагогів. *Всеосвіта. 2026. URL:* https://vseosvita.ua/library/embed/01005mxk-7ca6.doc.html *(дата звернення: 24.03.2026).*

Наукове видання

ЗБІРНИК матеріалів

ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ /
Preschool and Primary Education in the Context of European Integration and National Dimensions

10 квітня 2026 р. (електронне видання)

СумДПУ імені А.С. Макаренка
м. Суми, вул. Роменська, 87.