

МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ
Й ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ»**

(6-7 лютого 2026 р.)

Полтава
2026

УДК 37:001.895(062.552)
166

Інноваційний розвиток педагогічної науки й освітньої практики. Матеріали науково-практичної конференції (м. Полтава, 6-7 лютого 2026 р.). – Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2026. – 124 с.

ISBN 978-617-8514-39-6

У збірнику представлені матеріали науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток педагогічної науки й освітньої практики». Розглядаються питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії і методики професійної освіти, корекційної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та інше.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться педагогічною наукою, а також для широкого кола читачів.

УДК 37:001.895(062.552)

ISBN 978-617-8514-39-6

© Колектив авторів, 2026
© Видавництво «Молодий вчений», 2026

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Сауков Т.О.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	7
---	---

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бондарчук Ю.А.

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ	10
---	----

Долгополова О.В., Прибилова О.В.

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА	13
--	----

Зверева М.А., Мілова О.Є.

САМООЦІНЮВАННЯ І МОТИВАЦІЯ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ.....	17
--	----

Ніфака О.І.

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	20
--	----

Пісковський А.В.

РОЛЬ АКТОРСЬКОГО САМОПОЧУТТЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	23
---	----

Руденок О.О.

КОРЕЙСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА: РОЗВИТОК НАВИЧОК СЛУХАННЯ ТА ГОВОРІННЯ У СТУДЕНТІВ	27
--	----

Ташук В.К., Маліневська-Білійчук О.В.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД МАРІКО-САН: МЕТОДИКА ШВИДКОГО ЗАНУРЕННЯ В ІНШОМОВНЕ МЕДИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ	30
---	----

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Бойко О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП
ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ..... 33

Вітвицька О.В., Дрозд Л.В.

ПРИНЦИПИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ
В РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА..... 37

Іванюк С.В.

МОЖЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОЇ ПРАКСИЧНОЇ СИСТЕМИ
ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ..... 42

Онча Д.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ..... 46

Травнікова Н.П., Каменщикова С.В.

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ МАЛЮВАННЯ
ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ
КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 50

Ходаковська Е.А., Кабельнікова Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ
ОПТИКО-ЧАСОВИМИ УЯВЛЕННЯМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ:
НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ..... 55

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бужикова Т.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ 60

Дяків М.В., Веретко О.І.

МЕТОДИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ..... 64

Качаненко К.В.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ 67

Лучкевич М.М. КОМПОНЕНТНО-РІВНЕВА МОДЕЛЬ СФОРМОВАНOSTI DEVOPS-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	70
Пилипенко П.П. МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ З ІТ-БЕЗПЕКИ: ДОСВІД WILHELM VÜCHNER HOCHSCHULE.....	74
Шевченко Н.В. ЯКІСНЕ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО З ПИТАНЬ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	78

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Пушкар Н.Б., Ткаченко С.Л. ОСВІТА БЕЗ МЕЖ: УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КУП'ЯНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ).....	81
--	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Михайличенко Н.Г. БЕЗПЕКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГУРТОЖИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ	86
Нікуліна А.М. ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ВІДВІДУВАННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ДРУГОМУ РОЦІ ЖИТТЯ.....	90
Ruban L.M., Seminikhyna N.M., Svyrydiuk T.V. A MOTHER'S SONG: PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF LULLABIES IN CHILD EDUCATION	93

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Головецька Л.О., Погоріла А.І. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ТА ТВОРЧОЇ СФЕР ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	96
--	----

Іванків М.С.

РОЗБІЖНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ТА БАТЬКІВСЬКОГО БАЧЕННЯ
РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЯК ЧИННИК УСКЛАДНЕННЯ
ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ЗДО..... 101

Мороз Ю.Ю.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КУЛЬТУРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ... **ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.**

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Іванчук В.В.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ 109

Мельницька Т.О.

АДАПТИВНИЙ ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ:
ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ..... 112

Онофрієнко Н.О.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІКТ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 116

Чуніхін Д.В.

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ
З ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 119

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Сауков Т.О.

аспірант,

*Міжнародний класичний університет
імені Пилипа Орлика*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Експериментальна програма розвитку професійної компетентності майбутніх психологів постає як спеціально організована освітня система, спрямована на формування готовності студентів до реальної професійної діяльності в умовах складних соціальних і психологічних викликів. Вона орієнтується на поєднання навчального процесу з практикою, що забезпечує поступовий перехід від засвоєння знань до їх усвідомленого застосування у професійних ситуаціях. Концептуальні засади програми базуються на розумінні професійної компетентності як інтегративної характеристики, що охоплює когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти. У межах експериментальної програми ці складові формуються через виконання навчально професійних завдань, які моделюють реальні умови роботи психолога [1, с. 66]. Студенти навчаються аналізувати запити, обирати адекватні стратегії взаємодії та прогнозувати можливі наслідки власних рішень.

Головною базою програми є діяльнісна спрямованість освітнього процесу, що реалізується через використання тренінгових занять, рольових ігор, аналізу кейсів та групових обговорень. Ці форми роботи сприяють розвитку практичних умінь, формуванню професійного мислення та здатності працювати в команді. Навчальне середовище при цьому набуває характеру безпечного простору для апробації професійних дій і помилок [4].

Експериментальна програма має передбачати поетапність розвитку професійної компетентності, що забезпечує логічну послідовність ускладнення завдань і поступове зростання рівня самостійності студентів. На кожному етапі фіксується досягнутий результат, що дозволяє коригувати освітню траєкторію та враховувати індивідуальні особливості підготовки.

Своє місце у програмі посідає рефлексивний компонент, який забезпечує осмислення досвіду, аналіз труднощів і визначення напрямів подальшого розвитку. Рефлексія сприяє формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності та готовності до самовдосконалення. У підсумку експериментальна програма створює умови для підготовки психологів, здатних ефективно діяти в мінливому професійному середовищі та підтримувати високий рівень професійної культури [3, с. 180-181]. Практична частина програми спирається на структуровані завдання яке має опис ситуації (табл. 1).

Таблиця 1

Інструментальна матриця планування та оцінювання розвитку професійної компетентності майбутніх психологів [2; 3]

Модуль програми	Професійна дія	Навчальне завдання	Формат виконання	Критерій оцінювання	Фіксація результату
Діагностичний	Формулювання запиту	Аналіз первинного звернення	Рольова сесія	Точність формулювання	Протокол сесії
Діагностичний	Вибір методики	Обґрунтування інструменту	Письмове рішення	Відповідність ситуації	Експертний висновок
Консульта-тивний	Побудова контакту	Проведення інтерв'ю	Моделювання	Якість взаємодії	Відеоаналіз
Консульта-тивний	План втручання	Розробка плану роботи	Кейс-аналіз	Логіка етапів	Робочий план
Корекційний	Проведення техніки	Виконання вправи	Практична сесія	Дотримання алгоритму	Спостереження
Корекційний	Оцінка змін	Аналіз динаміки	Аналітичний звіт	Аргументованість	Письмовий звіт
Рефлексивний	Самоаналіз	Опис труднощів	Рефлексивний щоденник	Глибина аналізу	Індивідуальна карта

Визначальною характеристикою експериментальної програми має стати інтеграція системи оцінювання безпосередньо в освітній процес, коли контроль результатів поєднується з навчальними діями та спрямовується не лише на фіксацію досягнень, а й на підтримку подальшого розвитку студента. Оцінювання ґрунтується на чітко визначених критеріях, які відображають рівень сформованості професійних дій, уміння аргументувати вибір методів і здатність до етичної відповідальності [2, с. 112-113]. Такий підхід сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку самоконтролю та усвідомлення стандартів професійної діяльності психолога. У результаті програма забезпечує не лише засвоєння фахових компетенцій, а й становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Таким чином, реалізація зазначених концептуальних засад підсилює зв'язок між освітою і практикою, сприяє адаптації випускників до професійного середовища та підвищує якість психологічної допомоги. Програма орієнтує студентів на безперервний розвиток і відповідальне виконання професійних функцій. Це створюватиме підґрунтя для стійкого професійного зростання, ефективної взаємодії з клієнтами та дотримання етичних норм психологічної практики у різних соціальних і культурних контекстах.

Список використаних джерел:

1. Вовк В. П., Мельничук С. Л. Психологічна компетентність як важливий чинник професійного становлення майбутнього практичного психолога. *Психологія особистості*. 2021. Вип. 26. С. 65–69.
2. ригоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: ДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. № 8(102). С. 107–118.
3. Черепехіна О. А. Формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ: традиції та виклики сьогодення. *Психологічні основи розвитку особистості* : монографія. Том 5 / за заг. ред. В. Й. Бочелюка, за ред. М. А. Дергач. Запоріжжя : Просвіта, 2019. С. 136–202.
4. Шель Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів на етапі їх підготовки у ВУЗі. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2024. Вип. 1(4). С. 40–50. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1\(4\).4](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).4)

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бондарчук Ю.А.

кандидат філологічних наук, доцент,

доцентка кафедри іноземних мов,

Навчально-науковий інститут міжнародних відносин

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ НА ЗАСАДАХ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

Сучасний етап розвитку вищої освіти визначається глибинними трансформаціями освітнього простору, зумовленими цифровізацією, глобалізаційними процесами, інтернаціоналізацією академічної діяльності та зростанням вимог до професійної міжкультурної комунікації. У цих умовах іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти перестає обмежуватися формуванням мовної системи й набуває комплексного характеру, орієнтуючись на розвиток комунікативних, когнітивних, цифрових, соціальних і професійно релевантних компетентностей. Відповідно актуалізується проблема оновлення принципів створення навчальних матеріалів і переходу від лінійних, репродуктивно організованих курсів до інтегрованих, діяльнісно, компетентісно та особистісно орієнтованих моделей. Методичну основу такого оновлення становить інтеграція шести взаємодоповнювальних інноваційних підходів: діяльнісного, завданневого, практикоорієнтованого, майстернісного, ігрового та дослідницького. Їх поєднання формує багатовимірну модель проєктування навчальних матеріалів, у межах якої іншомовне навчання розглядається як система соціально зумовлених дій, професійно спрямованої комунікації та інтелектуального пошуку.

Діяльнісний підхід визначає здобувача як соціального агента, який виконує значущі комунікативні дії в реальних або наближених до реальних академічних і професійних ситуаціях. У такій парадигмі мовлення виступає інструментом досягнення мети, а навчальні матеріали організуються навколо ролей, сценаріїв взаємодії, проблемних ситуацій і комунікативно зумовлених результатів [4].

Це зміщує фокус з ізольованого відпрацювання мовних форм на виконання смислотворчих дій.

Завданнєвий підхід забезпечує структурну логіку цього процесу через послідовність підготовки до діяльності, виконання змістовного комунікативного завдання та рефлексивного осмислення результатів. Дослідження технологічно опосередкованого завданнєвого навчання засвідчують, що мультимодальні ресурси, цифрове середовище й інтерактивні інструменти посилюють якість взаємодії, сприяють розвитку мовленнєвої плавності та підтримують поступове ускладнення діяльності [3]. Використання Web-інструментів і цифрових платформ також позитивно впливає на мотивацію й результативність виконання комунікативних завдань [6].

Практикоорієнтований підхід спрямовує зміст навчальних матеріалів на моделювання професійно значущих контекстів. Інтеграція автентичних жанрів, кейсів, сценаріїв академічного й фахового спілкування сприяє перенесенню мовних умінь у реальні комунікативні ситуації, формує стратегічну компетентність і підвищує суб'єктивну цінність навчання для здобувачів.

Майстернісний підхід доповнює цю модель механізмами персоналізованого поступу. Чітко окреслені результати навчання, етапність, формувальне оцінювання, можливість повторного опрацювання матеріалу та адаптивний зворотний зв'язок створюють умови для усвідомленого просування, саморегуляції й зниження навчальної тривожності. Емпіричні дані підтверджують, що інструменти відстеження рівнів опанування та індивідуалізовані педагогічні «підказки» позитивно впливають на стабільність навчальних результатів [5].

Ігровий підхід вносить у навчальні матеріали мотиваційний і емоційний виміри. Гейміфіковані формати, сюжетність, система викликів, рівнів і винагород підвищують залученість, наполегливість і готовність до комунікативної взаємодії іноземною мовою. Дослідження демонструють, що ігрове навчання сприяє глибшій когнітивній обробці матеріалу, активізації мовленнєвої ініціативи та зростанню внутрішньої мотивації [2].

Дослідницький підхід додає когнітивно-аналітичний вимір іншомовній підготовці. Залучення здобувачів до формулювання запитань, аналізу мовних і культурних явищ, інтерпретації даних, роботи з інформаційними джерелами сприяє розвитку критичного мислення, академічної автономії та здатності до рефлексійного

осмислення досвіду [1]. У такому контексті мова постає не лише як засіб комунікації, а як інструмент пізнання та смислотворення.

Комплексна інтеграція зазначених підходів трансформує навчальні матеріали з набору вправ у динамічну освітню екосистему, що поєднує комунікативну діяльність, пізнавальний пошук, професійну орієнтацію, рефлексію та цифрову взаємодію. Такі матеріали сприяють розвитку автономії, співпраці, рефлексійної здатності, цифрової грамотності й умінню переносити мовні стратегії в нові академічні та професійні контексти.

Отже, урахування положень інноваційних підходів у проектуванні навчальних матеріалів постає методично необхідною умовою модернізації іншомовної підготовки у вищій освіті. Перспективними є подальші дослідження, спрямовані на емпіричну перевірку інтегрованої моделі, розроблення цифрових інструментів її реалізації та вивчення довготривалого впливу таких матеріалів на результати навчання, мотиваційну динаміку й професійну комунікативну готовність здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Archer-Kuhn, B., & MacKinnon, S. (2020). Inquiry-based learning in higher education: A pedagogy of trust. *Journal of Education and Training Studies*, 8(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v8i9.4929>
2. Cabrera-Solano, P. (2022). Game-based learning in higher education. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719–732. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.719>
3. Chong, S. W., & Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching. *Language Learning & Technology*, 24(3), 70–86. <https://doi.org/10.10125/44739>
4. Council of Europe. (2020). *CEFR Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>
5. Matz, R. L., et al. (2024). Tailored nudges and mastery development. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13451>
6. Tosuncuoglu, İ. (2025). Task-based language teaching through Web 2.0 tools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(2), 76–82. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.02.08>

Долгополова О.В.

вчитель,

Комунальний заклад «Куп'янська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

Прибилова О.В.

вчитель,

Комунальний заклад «Куп'янська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Умови цифровізації економіки, поширення безготівкових розрахунків та зростання споживчої активності населення актуалізують проблему формування фінансової культури з дитячого віку. Сучасні діти дедалі раніше вступають у фінансові відносини: користуються банківськими картками, здійснюють онлайн-покупки, взаємодіють із цифровими сервісами та рекламою. За відсутності системних знань і навичок це підвищує ризики фінансових помилок, споживацької залежності та вразливості до шахрайських впливів.

Фінансова культура не формується стихійно. Вона потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, наступності між родинним вихованням і освітнім процесом, а також урахування вікових і психолого-педагогічних особливостей учнів. Саме тому раннє фінансове виховання розглядається як важлива складова формування життєвих компетентностей, відповідальності та самостійності особистості, що зазначено в Законі України «Про освіту».

Раннє формування фінансової культури є частиною широкого процесу виховання фінансової свідомості, що прописано в Національній стратегії розвитку фінансової грамотності до 2030 року, затвердженій Національним банком України. Молодший шкільний вік є важливим періодом для засвоєння основних фінансових понять і принципів, і цей процес має базуватися на цілісному підході та системі навчання, що передбачена чинним Законом України «Про загальну середню освіту».

З огляду на ці нормативні акти, фінансове виховання в школах має базуватися на інтеграції теоретичних знань та практичних навичок, що допоможе підготувати учнів до свідомого управління своїми

фінансами, що в майбутньому знижуватиме ризики фінансових помилок та залежності від зовнішніх фінансових впливів.

Фінансова грамотність у сучасному науково-педагогічному дискурсі трактована як сукупність знань, умінь, практичних навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність особистості раціонально управляти власними фінансовими ресурсами, приймати обґрунтовані економічні рішення та відповідати за їх наслідки. У контексті освіти вона є складовою життєвої та громадянської компетентностей, формування яких відбувається поступово й системно.

Важливим компонентом цього процесу є фінансова соціалізація – засвоєння учнями норм і моделей фінансової поведінки в сім'ї, школі та соціальному середовищі. За відсутності цілеспрямованої педагогічної підтримки фінансова соціалізація часто має фрагментарний характер, що спричиняє закріплення нераціональних установок щодо споживання, заощадження та планування.

Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що для учнів молодшої школи (від 6-7 до 10-11 років) це сенситивний період для засвоєння базових фінансових понять. Саме в цей час формуються первинні уявлення про гроші, працю, ціну, вибір і відповідальність. Подання фінансового матеріалу в доступній, наочно-ігровій формі сприяє розвитку логічного мислення, математичних умінь, навичок аналізу та прогнозування.

На початкових етапах доцільним є ознайомлення з купюрами та монетами, їх призначенням і номіналом, формування уявлень про обмін і купівлю. Надалі можливе поступове залучення дитини до елементів сімейного фінансового планування: обговорення покупок, користування кишеньковими коштами, самостійних розрахунків. Важливо, щоб гроші не виконували функцію заохочення, а сприймалися як ресурс, що потребує обдуманого використання.

Ефективність фінансової освіти значною мірою залежить від використання активних і діяльнісних форм навчання. Доцільними є інтерактивні уроки, практикуми, рольові та ділові ігри, що моделюють реальні фінансові ситуації. Значний потенціал мають кейс-методи, проєктна діяльність (складання бюджету, міні бізнес-планів), а також перевернутий урок, який поєднує самостійне опрацювання матеріалу з колективним обговоренням.

Методичний інструментарій може включати дискусії, фінансові щоденники, симуляції купівлі-продажу, аналіз споживчих рішень.

Такі підходи забезпечують зв'язок теорії з практикою та сприяють формуванню навичок фінансового самоменеджменту.

Для учнів з особливими освітніми потребами фінансова грамотність є важливим елементом їх соціальної адаптації та підготовки до самостійного життя. Відповідно до Закону України «Про освіту», підприємливість і фінансова грамотність належать до ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності кожної людини. Тому важливо забезпечити цій категорії учнів доступ до фінансових знань та навичок.

Навчання фінансовій грамотності для учнів з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на принципі концентричності: одні й ті самі поняття поступово ускладнюються та набувають практичного змісту. Це дозволяє учням поетапно освоювати складніші аспекти фінансових відносин, не перевантажуючи їх інформацією. Важливим елементом навчання є використання ігрових технологій, наочності, а також ситуативних і проблемних завдань, що допомагає зрозуміти фінансові ситуації через практичні приклади.

Особливого значення набуває розвиток вміння користуватися фінансовою інформацією та застосовувати її в повсякденних ситуаціях. Важливо, щоб учні не лише засвоювали фінансові теорії, але й вчилися застосовувати ці знання у реальних життєвих умовах, адже це є основою їх фінансової самостійності в майбутньому.

Сучасний інформаційний простір насичений комерційними повідомленнями, рекламою та цифровими продуктами з елементами монетизації. За таких умов фінансова освіта виконує захисну функцію, формуючи вміння критично оцінювати інформацію, розпізнавати маніпуляції та дотримуватися правил фінансової безпеки.

Розмежування потреб і бажань, аналіз доцільності витрат, усвідомлення фінансових ризиків сприяють вихованню відповідальної фінансової поведінки. Навички заощадження та елементарного планування формують самодисципліну, терпіння й готовність до відкладеного результату.

Залучення дитини до обговорення родинного бюджету сприяє формуванню поваги до праці, усвідомленню обмеженості ресурсів і необхідності колективних рішень. Такий досвід розвиває комунікативні навички та відповідальність.

Фінансова грамотність також пов'язана з процесом професійного самовизначення. Розуміння взаємозв'язку між освітою, працею та рівнем доходів допомагає підліткам формувати реалістичні життєві плани, оцінювати економічні аспекти професійного вибору та

будувати власну освітню траєкторію. Формування фінансової культури серед школярів – це не просто навчання цифрам і економічним термінам, а основа для виховання соціально зрілої, відповідальної та самостійної особистості. Інтегроване фінансове навчання, яке поєднується з освітнім процесом та підтримується родиною, стає потужним двигуном розвитку життєвих компетентностей, забезпечує фінансову безпеку та допомагає учням правильно орієнтуватися в професійному світі. В результаті, це закладає міцний фундамент для економічної стабільності, не тільки кожної окремої особистості, а й суспільства в цілому.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: теорія і практика. Київ : Либідь, 2008. С. 112–129, 214–221.
2. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Освіта, 2019. С. 34–47, 96–102.
3. Національний банк України. Національна стратегія розвитку фінансової грамотності до 2030 року. Київ, 2021. С. 5–9, 18–27.
4. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми та методичні рекомендації з фінансової грамотності для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2024. С. 6–15, 28–31.
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Зверева М.А.

*доцент кафедри романської філології,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

Мілова О.Є.

*доцент кафедри лінгвістики та перекладу,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

САМООЦІНЮВАННЯ І МОТИВАЦІЯ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

У сучасній методиці викладання іноземних мов навчальна автономія розглядається як ключова передумова ефективного й сталого навчання, що передбачає здатність здобувачів освіти усвідомлено керувати власною навчальною діяльністю. Одним із центральних механізмів формування такої автономії є самооцінювання, яке дозволяє інтегрувати оцінювальні дії безпосередньо в процес навчання та переорієнтувати його з зовнішнього контролю на внутрішню саморегуляцію (Holec, 1981).

Особливе значення самооцінювання має у зв'язку з навчальною мотивацією. На відміну від традиційного підсумкового оцінювання, яке часто виконує санкціонувальну або селективну функцію, самооцінювання спрямоване на усвідомлення власного поступу та формування відчуття особистої відповідальності за результат навчання. Дослідження у сфері формувального оцінювання переконливо демонструють, що залучення здобувачів освіти до оцінювання власних досягнень підвищує їхню мотивацію, оскільки навчальні цілі стають зрозумілими, а результати – прогнозованими (Black, Wiliam, 1998).

Мотиваційний потенціал самооцінювання ґрунтується на розвитку рефлексії та адекватної академічної самооцінки. У процесі співвіднесення власних результатів із чітко визначеними критеріями студенти починають усвідомлювати не лише рівень сформованості іншомовних умінь, а й причини успіхів або труднощів. Такий підхід сприяє переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, заснованої на прагненні до самовдосконалення та контролю над власним навчальним поступом (Andrade, 2010).

У контексті навчання іноземної мови самооцінювання є особливо ефективним, оскільки мовленнєві навички можуть бути описані через

операційні, прозорі критерії. Використання дескрипторів типу *can-do*, аналітичних рубрик та чек-листів дозволяє студентам фіксувати досягнення у конкретних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, аудіюванні та читанні) і бачити динаміку власного розвитку. Це, своєю чергою, знижує рівень тривожності та підтримує позитивне ставлення до навчання.

Самооцінювання також відіграє важливу роль у формуванні навичок саморегульованого навчання, зокрема планування, моніторингу та корекції навчальних дій. Усвідомлення власних сильних і слабких сторін дозволяє здобувачам освіти більш раціонально добирати навчальні стратегії та визначати індивідуальні цілі. У такий спосіб самооцінювання стає не лише інструментом оцінювання, а й чинником підтримки стійкої навчальної мотивації та автономії.

Важливим мотиваційним аспектом самооцінювання є те, що воно сприяє формуванню відчуття контролю над власною навчальною траєкторією, яка охоплює усвідомлення досягнень, труднощів і перспектив подальшого розвитку. Коли здобувачі освіти мають можливість самостійно фіксувати результати своєї навчальної діяльності та співвідносити їх із чітко визначеними критеріями, навчання перестає сприйматися як зовнішньо нав'язаний процес і набуває особистісної значущості. Самооцінювання дозволяє зробити індивідуальний прогрес видимим для самого студента, що підсилює мотивацію до подальшої роботи та сприяє поступовому переходу від залежності від викладацького контролю до внутрішньої навчальної відповідальності. За таких умов самооцінювання виконує не лише рефлексивну, а й регулятивно-мотиваційну функцію, поєднуючи процеси самоспостереження, самокорекції та постановки реалістичних навчальних цілей.

Водночас ефективність самооцінювання значною мірою залежить від педагогічного супроводу. Викладач виступає фасилітатором процесу, забезпечуючи чіткість критеріїв, пояснення процедур самооцінювання та зворотний зв'язок. За таких умов самооцінювання не замінює викладацького оцінювання, а доповнює його, створюючи цілісну систему формувального оцінювання, спрямовану на розвиток автономного й мотивованого здобувача освіти.

Отже, самооцінювання на заняттях з іноземної мови доцільно розглядати як мотиваційно значущий інструмент формування навчальної автономії. Його систематичне застосування сприяє розвитку рефлексивних умінь, внутрішньої мотивації та готовності до

самостійного навчання, що відповідає сучасним цілям іншомовної освіти.

Список використаних джерел:

1. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 85 p.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, no. 1. P. 7–74.
3. Andrade H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *Handbook of Formative Assessment*. New York : Routledge, 2010. P. 90–105.

Ніфака О.І.

викладач,

Володимир-Волинський фаховий коледж

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток фахової передвищої освіти в Україні відбувається в умовах цифровізації освітнього простору та оновлення нормативно-правової бази [6]. Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних швидко адаптуватися до змін, володіти професійними й цифровими компетентностями та бути готовими до безперервного навчання.

Традиційні форми організації освітнього процесу в коледжах не завжди забезпечують достатній рівень індивідуалізації та практичної спрямованості навчання, що зумовлює необхідність упровадження інноваційних педагогічних моделей. Однією з таких моделей є змішане навчання, яке поєднує очне навчання з використанням цифрових освітніх технологій [1].

Проблеми впровадження змішаного навчання досліджуються у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, В. Биков розглядає змішане навчання як складову інноваційних моделей організації освітнього процесу, що забезпечують його відкритість і гнучкість [1]. Н. Морзе та О. Спірін наголошують на дидактичному потенціалі поєднання традиційного та електронного навчання [2]. Р. Гуревич акцентує увагу на ролі цифрових технологій у підвищенні ефективності професійної підготовки здобувачів освіти [3].

Зарубіжні дослідники С. Graham та D. Garrison визначають змішане навчання як педагогічно доцільну інтеграцію аудиторного та онлайн-навчання, що забезпечує гнучкість і підвищення якості освітніх результатів [4; 5]. Водночас особливості впровадження змішаного навчання саме у закладах фахової передвищої освіти залишаються недостатньо висвітленими.

Змішане навчання у закладах фахової передвищої освіти визначається як поєднання традиційних аудиторних занять із використанням електронних освітніх ресурсів, систем управління навчанням та онлайн-комунікації [2; 4]. Такий підхід забезпечує

оптимальний розподіл навчального матеріалу між очною та дистанційною складовими освітнього процесу.

Для коледжів найбільш доцільними є ротаційна модель та модель збагаченого навчання, які дозволяють ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичними та лабораторними заняттями [5]. Це сприяє формуванню професійних умінь і навичок, розвитку самостійності здобувачів освіти та підвищенню їх навчальної мотивації.

Використання змішаного навчання активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку навичок самоорганізації та відповідальності за результати навчання [3]. При цьому роль викладача трансформується від джерела знань до тьютора й фасилітатора освітнього процесу.

Незважаючи на значні переваги, впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої освіти супроводжується певними труднощами. Серед них – недостатній рівень цифрової компетентності окремих викладачів і здобувачів освіти, обмеженість матеріально-технічної бази та потреба у методичному забезпеченні навчальних курсів [1; 3].

Подолання зазначених проблем можливе за умови системного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку цифрової інфраструктури та впровадження методичних рекомендацій щодо реалізації змішаного навчання [2].

Змішане навчання є ефективною моделлю організації освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти, що поєднує переваги традиційного та цифрового навчання. Його використання сприяє підвищенню якості професійної підготовки здобувачів освіти, формуванню професійних і цифрових компетентностей та розвитку навчальної автономії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою прикладних моделей змішаного навчання для коледжів різного профілю та оцінювання їх ефективності в освітній практиці.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Інноваційні моделі навчання в системі освіти : монографія. Київ : Освіта, 2011. 320 с.
2. Морзе Н. В., Спірін О. М. Змішане навчання як інноваційна освітня технологія. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 2. С. 10–20.

3. Гуревич Р. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Вінниця : Планер, 2018. 280 с.

4. Graham C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco : Pfeiffer Publishing, 2006. P. 3–21.

5. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco : Jossey-Bass, 2008. 245 p.

6. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 30. Ст. 119.

Пісковський А.В.

аспірант,

Український державний університет

імені Михайла Драгоманова

РОЛЬ АКТОРСЬКОГО САМОПОЧУТТЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасна парадигма мистецької освіти вимагає від вчителя не лише методичної грамотності, а й високого рівня артистизму. Вчитель музики – це особливий тип педагога, чия професійна діяльність відбувається публічно. Його імідж безпосередньо залежить від здатності керувати власним психофізичним станом, що в театральній термінології визначається як акторське самопочуття. У контексті Нової української школи вчитель музики розглядається не лише як ретранслятор знань, а як фасилітатор та модератор мистецького досвіду. Його професійний імідж є ключовим інструментом впливу на емоційну сферу учнів. Успішність цього впливу залежить від здатності педагога опанувати власну психофізичну природу, що в теорії педагогічної майстерності, зокрема, у школі Зязюна І. визначається як здатність до саморегуляції та акторського самопочуття. Педагогічний артистизм на думку науковців Г. Тарасенко та О. Олексюк, це вища форма педагогічної творчості, де вчитель стає «співавтором» мистецтва разом з учнями. Згідно з концепцією соціальної драматургії Е. Гоффмана, будь-яка професійна взаємодія є актом представлення себе аудиторії [1]. У західній освітній традиції цей підхід розвиває Е. Піно, яка розглядає викладання як специфічний вид перформансу. Вона стверджує, що «педагогічна дія – це не просто передача інформації, а динамічне мистецьке втілення», де акторське самопочуття вчителя музики стає гарантом щирості та автентичності його професійного іміджу [4].

Акторське самопочуття – це гармонійне поєднання внутрішньої зосередженості, емоційної свободи та фізичної розкутості. Для вчителя музичного мистецтва воно включає:

– *психологічну стійкість*, яка проявляється у здатності відкидати особисті проблеми за порогом класу;

– *творчу готовність*, відчувати стан «тут і зараз», що дозволяє імпровізувати;

– *м'язову свободу*, яка означає відсутність затисків, що критично важливо для диригування, співу та гри на інструменті.

Для сучасного учителя музичного мистецтва важливим професійним фактором є імідж. Імідж – це не лише зовнішній вигляд, а цілісний образ, що сприймається учнями. Відома українська науковиця О. Олексюк підкреслює, що професійний імідж вчителя музичного мистецтва нерозривно пов'язаний з його духовно-естетичним потенціалом. На її думку, музично-педагогічна діяльність вимагає особливого «артистичного драйву», який дозволяє педагогу не просто пояснювати матеріал, а здійснювати герменевтичний аналіз твору через власне емоційне проживання [3].

Професійний імідж вчителя музичного мистецтва формується через три канали, де акторська складова є вирішальною:

– *візуальний імідж* – це здібність студента оволодіти техніками акторського самопочуття, мати відкриту поставу, вільні жести та виразну міміку;

– *аудіальний імідж* – вміння оволодіти диханням та емоційним забарвленням голосу під час розповіді про музику;

– *кінестетичний імідж* – енергетика вчителя, його здатність захопити аудиторію, що базується на вправі «випромінювання», які описані у західних театральних методиках.

Саме акторське самопочуття впливає на такі його компоненти, як експресивність, що проявляється у живій міміці та жестикуляції, які підсилюють музичні образи, сугестивність, яка здатна емоційно заряджати учнів любов'ю до музики, та комунікативна гнучкість, яка проявляється у вмінні змінювати педагогічні образи залежно від ситуації. Наприклад, у західній педагогічній традиції, таких, як у працях П. Макларена про «педагогіку перформансу» або концепції Е. Гоффмана взаємодія вчителя та учнів в класі розглядається як театр: вчитель музики керує сценою – класом, де його професійний імідж є результатом вдалого поєднання його особистості з педагогічною роллю.

Не менш важливо для майбутнього учителя музичного мистецтва є вміння опанувати свій психофізичний стан. Адже, урок музичного мистецтва – це художньо-педагогічне дійство і якщо вчитель перебуває у затиснутому стані, учні одразу це відчувають. Натомість вірне акторське самопочуття дозволяє подолати страх перед публічним виступом, що особливо актуально для молодих вчителів,

створити атмосферу довіри, де б учні не боялися творчо самовиражатися та тримати увагу класу протягом усього заняття, що в акторстві зветься «сценічною увагою». Фундатор української школи педагогічної майстерності І. Зязюн наголошував, що самопрезентація вчителя не є зовнішнім маскуванням, а результатом глибокої психотехніки. Автор зазначав, що професійне самопочуття педагога – це «стан мобілізаційної готовності», який дозволяє транслювати мистецькі цінності без внутрішніх бар'єрів [2]. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва це означає вміння перетворювати хвилювання на творчу енергію під час кожного уроку-виступу.

Процес підготовки майбутнього вчителя має включати елементи театральної педагогіки, такі, як тренінги на зняття м'язових затисків, вправи на розвиток уяви та емпатії, моделювання педагогічних ситуацій як акторських етюдів.

Робота над акторським самопочуттям є фундаментом професійного іміджу. Вчитель музичного мистецтва, який володіє інструментарієм актора, стає для учнів не просто джерелом інформації, а живим втіленням мистецтва. Це підвищує авторитет педагога та ефективність засвоєння музичного матеріалу. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя музичного мистецтва через призму акторського самопочуття дозволяє підготувати фахівця, здатного до живої комунікації. Це допомагає уникнути професійного вигорання, адже вчитель отримує задоволення від творчого процесу в класі. Використання спадщини української гуманістичної педагогіки та сучасних західних перформативних практик забезпечує високу конкурентоспроможність сучасного вчителя музичного мистецтва.

У процесі апробації методики формування акторського самопочуття ми пропонуємо впровадження спеціалізованих вправ, що адаптують класичний театральний тренінг до потреб майбутнього учителя музичного мистецтва. Зокрема, вправи на розвиток мімічної експресії та керування педагогічним темпоритмом дозволяють студентам розширити діапазон свого професійного інструментарію. Доречними будуть суто акторські вправи, які допоможуть позбутися внутрішніх затисків та набути здатності впливу на аудиторію. Серед рекомендованих вправ можуть бути: вправи на емоційну лабільність – швидке перемикання з одного емоційного стану на інший, наприклад, перехід від аналізу трагічної музики Лятошинського до життєствердних народних поспівок; метод «Педагогічного дзеркала» – відеоаналіз власних фрагментів уроків для корекції невербальних проявів; техніка «Public Solitude», публічна самотність –

техніка зосередження на музичному завданні, незважаючи на присутність аудиторії, що знімає психологічний бар'єр перед класом.

Список використаних джерел:

1. Гоффман Е. Представлення себе в повсякденному житті. (Ервінг Гоффман – класик соціології, чия теорія соціальної драматургії є базовою для розуміння професійного іміджу). Переклад видання: Київ : Альтерпрес, 2004.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ : Вища школа, 2008. 422 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ : Кий, 2006. 188 с.
4. Pineau, E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Pedagogy of Performance. (Ця праця Еліс Піно заклала основи «педагогіки перформансу»). 2005/2011.
5. Тарасенко Г. С. Палітра педагогічного артистизму: навчальний посібник. Вінниця : Нова Книга, 2008. 200 с.
6. Щолокова О. П. Основи професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 415 с.

Руденко О.О.

викладач,

Київський національний лінгвістичний університет

КОРЕЙСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА: РОЗВИТОК НАВИЧОК СЛУХАННЯ ТА ГОВОРІННЯ У СТУДЕНТІВ

Навчання корейської мови як іноземної представляє собою важливий і складний процес, який потребує не лише лексичних і граматичних знань, а й розвитку навичок слухання та говоріння. Специфіка корейської мови, зокрема її фонетика та інтонація, має значний вплив на ефективність навчання. Навички слухання та говоріння є основою комунікації, тому розвиток цих навичок є ключовим аспектом вивчення корейської мови. Зокрема, корейська мова має унікальні аспекти, такі як різні рівні ввічливості, специфічні звуки, а також інтонаційні особливості, які необхідно враховувати при викладанні мови.

Метою цієї роботи є дослідити методи розвитку навичок слухання та говоріння у студентів, які вивчають корейську мову, а також проаналізувати специфіку корейських звуків та інтонацій в процесі навчання. Особливу увагу буде приділено впливу цих аспектів на методику навчання, а також на стратегії адаптації, що використовуються для покращення результатів студентів.

Корейська мова має унікальну фонетичну систему, що складається з 21 голосного та 19 приголосних звуків, а також специфічних варіантів вимови залежно від контексту. Особливо важливими є такі аспекти, як глоткові звуки (вибухові звуки, що утворюються в задній частині горла), а також різні варіанти приголосних у залежності від їх позиції в слові (наприклад, сингулативний тип).

Зважаючи на це, студентам необхідно приділяти особливу увагу не лише теоретичним аспектам, а й практичним, щоб оволодіти правильним вимовлянням. Проблеми виникають через те, що в багатьох мовах, зокрема в українській, такі звуки можуть бути відсутніми або значно спрощеними. Ось чому велика увага має бути приділена активному слуханню аудіо та відео матеріалів, які містять автентичну вимову носіїв мови.

Інтонація корейської мови також має свої особливості, зокрема в контексті різних рівнів ввічливості, що накладає певні труднощі на розвиток навичок говоріння. Наприклад, в корейській мові є різні форми ввічливості, що вимагає змін в інтонації та виборі мовних конструкцій, залежно від того, до кого звертається особа [1, с. 137-180].

Для розвитку навичок слухання важливими є аудиторні практики, такі як прослуховування аудіо- та відео матеріалів, що використовують різноманітні варіанти вимови та акцентів корейської мови. За допомогою прослуховування студент може не лише навчитися розпізнавати слова, а й адаптувати слух до різних темпів мовлення та акцентів.

Аудитування на різних рівнях: Використання простих аудіоматеріалів на початкових етапах навчання (наприклад, аудіоуроки, пісні, короткі фрази), які з часом ускладнюються до перегляду фільмів та телевізійних шоу. Це дозволяє студентам не лише покращити свої навички слухання, але й адаптуватися до реальних розмовних ситуацій [2, с. 50-65].

Прослуховування та повторювання: Це одна з найефективніших методик для розвитку навичок слухання і говоріння. Студенти слухають фразу або речення, потім повторюють її за диктором, і так кілька разів. Цей метод дозволяє відчутти ритм і інтонацію мови, покращити вимову і темп мовлення.

Імітація та практикування в парі: Залучення студентів до рольових ігор та ситуацій, що імітують реальні бесіди, є ефективним способом розвитку мовленнєвих навичок. Практика з партнером дозволяє студентам відпрацьовувати реакції на різноманітні мовні ситуації та адаптуватися до мовного контексту.

Особливу увагу слід приділяти корейським звукам, які можуть бути відсутніми в рідних мовах студентів. Наприклад, вивчення корейських приголосних, таких як , , , що вимовляються у специфічних контекстах, є важливою частиною практики.

Також важливою є корейська інтонація, що змінюється залежно від рівня ввічливості. Для студентів, які вивчають мову, правильно інтерпретувати інтонаційні зміни є дуже важливою частиною комунікації. Різні форми мовлення вимагають різних інтонацій, що допомагає не тільки правильно передавати зміст, а й демонструвати етикет і повагу до співрозмовника.

Використання онлайн-платформ, мобільних додатків для вивчення корейської мови дозволяє студентам мати доступ до автентичних

матеріалів у будь-який час. Це значно полегшує процес розвитку навичок слухання і говоріння.

Практика з носіями мови – один із найкращих способів удосконалити навички. Використання корейських медіа-ресурсів, таких як фільми, серіали, подкасти, може значно покращити розуміння інтонаційних нюансів і збагатити словниковий запас.

Список використаних джерел:

1. Baker, M. (2018). In Other Words: A Coursebook on Translation (3rd ed., pp. 137–180). Routledge
2. Katan, D. (2014). Translation as Intercultural Communication: A Paradigm for Translation Studies (pp. 50–65). Routledge.

Тащук В.К.

*доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри внутрішньої медицини,
фізичної реабілітації та спортивної медицини,
Буковинський державний медичний університет*

Маліневська-Білійчук О.В.

*доктор філософії,
асистент кафедри внутрішньої медицини,
фізичної реабілітації та спортивної медицини,
Буковинський державний медичний університет*

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД МАРІКО-САН: МЕТОДИКА ШВИДКОГО ЗАНУРЕННЯ В ІНШОМОВНЕ МЕДИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

В сучасній системі підготовки медичних працівників гостро постає проблема швидкої та ефективної лінгвоадаптації. Традиційні методи інтеграції іноземних студентів-медиків часто не враховують психологічний бар'єр та потребу в миттєвій соціалізації. Дана робота продемонструє паралель з стратегією Маріко-сан, яка є головною героїнею книги Джеймса Клавелла «Шьогун». Сутність стратегії полягає в використанні лінгводидактичної моделі, де мова вивчається не як абстрактна річ, а як інструмент вивчення та індикатор професійної гідності.

Застосування методів м'якого тотального занурення в медичне іншомовне середовище дозволяє скоротити терміни адаптації майже вдвічі, що передбачає відмову від традиційного академічного вивчення граматики.

Методика Маріко-сан передбачає застосування трьох фундаментальних «китів», які можна використати при підготовці медичних працівників.

По-перше, ефективним є застосування сенсорно-побутових технік, які передбачають постійний контакт з предметами. Маріко-сан не давала своєму учню Анджину перелік слів для вивчення, натомість вона називала предмети (наприклад кімоно, шьоджи) у момент взаємодії з ними. У медицині дану методику можна використовувати

біля ліжка хворого, де терміни можна пояснювати через тактильний та зоровий контакти.

По-друге, Маріко-сан використовує ритуалізацію мовленнєвих актів. Анджин засвоює мовні структури в процесі виконання ритуалів, таких як привітання чи чайна церемонія. Даний підхід допомагає автоматизувати ввічливість, яка лягає в основу медичної етики та деонтології.

По-третє, важливою складовою навчання Маріко-сан є впровадження концептуальної медіації. Вона була не лише вчителем, а й культурним провідником, яка пояснювала не переклад слова, а його філософську складову (наприклад що таке «карма» чи «гірі»). В медицині це є невід'ємною частиною не лише запам'ятовування термінів, а й розуміння їхнього значення та прикладного застосування.

Лінгводидактичний підхід Маріко-сан пропонує подолання мовного бар'єру завдяки створенню навколо учня мікросередовища, де кожен елемент стає об'єктом навчання.

Провідним елементом навчання Маріко-сан було поняття «гірі», що передбачає опанування мови не заради задоволення, а як обов'язок перед вчителем та середовищем, що прийнято її учня. Студентам-медикам пропонується переосмислення питання важливості оволодіння мовою з механічного виконання вказівок та заучування термінів на усвідомлений акт професійної честі.

Гострою проблемою сучасної медичної освіти є потреба переходу від теоретичного вивчення мови до формування швидкої мовної ситуаційної готовності. Методи Маріко-сан чітко корелюють з широким впровадженням симуляційного навчання в медицині. Для медика, який знаходиться в новому професійному середовищі, мова забезпечує ефективність його адаптації, так само як для штурмана корабля Анджіна (учня Маріко) стала знаряддям порятунку в Японії.

Важлива роль приділяється ролі педагога не лише, як джерела інформації та знань, а й психологічним буфером, що допомагає знизити когнітивний стрес у студента та прискорити адаптацію.

Маріко-сан акцентувала увагу на важливості створення внутрішнього балансу та дисципліни, що передбачала зосередження на навчанні, відкидаючи зовнішні подразники. В медицині це акцентуація на навчанні, ігноруючи чинники хаотичного середовища, такі як клініка, колеги.

Впровадження навчання за стратегією Маріко-сан в сучасну медичну освіту передбачає супроводом кожного терміну чи

маніпуляції лінгвістичним та етичним коментарями. Дана методика допомагає підготувати медичних фахівців, здатних до ефективної комунікації в іншомовному професійному середовищі з слідуванням принципів етики та деонтології.

Отже, активна інтеграція медичних працівників у іншомовне професійне середовище вимагає пошуку та втілення нових методик для швидшої адаптації в новому мовному середовищі з метою підвищення професійності медиків, а стратегія Маріко-сан включає інструменти для задоволення вищевказаної мети.

Список використаних джерел:

1. Клавелл Дж. Шьогун : роман / пер. з англ. Ю. Вікторова. – Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2024. – 928 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. – Київ : Знання, 2023. – 205 с.
3. Голованова М. С. Сучасна лінгводидактика: теорія і практика навчання мови професійного спілкування. *Педагогічні науки*. – 2025. – № 102. – С. 45–52.
4. Alizadeh M. The impact of contextual learning on medical students' professional communication. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. – 2024. – Vol. 11. – URL: journals.sagepub.com
5. Бенедикт Р. Хризантема і меч: моделі японської культури / пер. з англ. – Київ : Темпора, 2023. – 336 с.
6. Всесвітня організація охорони здоров'я. Ethics and professionalism in healthcare: Global standards 2026. – Geneva : WHO Press, 2026. – URL: www.who.int
7. Linguodidactics in the Era of AI and Immersive Reality. – ScienceDirect, 2025. – URL: <https://www.sciencedirect.com>
8. Smith R. Teaching language through culture: The "Mariko Method" in modern pedagogy. *Modern Language Journal*. – 2024. – № 108(4). – P. 112–128.
9. Toda Mariko as a Cultural Mediator: An Analysis of James Clavell's Shogun. – Columbia University: East Asian Curriculum Project. – URL: www.columbia.edu
10. The Psychology of Resilience and Professional Duty (Giri) in Clinical Practice. – *PubMed Central*, 2025. – URL: www.ncbi.nlm.nih.gov

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Бойко О.А.

вчитель-дефектолог,

Комунальний заклад

«Багатопрофільний навчальний реабілітаційний «Довіра»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Розвиток освіти та суспільства тісно пов'язаний з всебічним розвитком особистості. Головною метою сучасної української освіти є створення умов для розвитку та саморегуляції особистості кожної дитини, яка в свою чергу здатна до творчого сприйняття світу та вирішення життєвих проблем за допомогою набутих умінь та навичок, а також адекватно реагувати на нестандартні життєві ситуації. Усі ці фактори спрямовують освітній простір дошкільної освіти на формування у дітей життєвої компетентності як системної якості, що характеризує виробленню у дітей вміння підбирати нові нестандартні рішення поставлених завдань.

Життєва компетентність може розглядатися як нова освітня парадигма, що спрямована на досягнення принципово нової мети освітньо-виховного процесу, яка б відповідала вимогам сучасної доби [1, с. 143].

Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [2, с. 5].

Всі ці фактори направляють сучасний освітній процес на формування в особистості дошкільника з особливими освітніми потребами життєвої компетенції як інтегрованої якості, що характеризує її здатність швидко реагувати на зміни в житті та виконувати підбір способів і засобів досягнення мети.

Сучасна українська система освіти орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на формування ключових та життєвих компетенцій, необхідних для успішного функціонування особистості в суспільстві. Особливої актуальності це питання набуває у роботі з

дітьми з особливими освітніми потребами, для яких розвиток життєвих компетенцій є важливою умовою адаптації, соціалізації та подальшої самостійності.

Життєві компетенції – це сукупність знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, які забезпечують здатність дитини з ООП ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях.

Діти з особливими освітніми потребами мають специфічні труднощі у формуванні життєвих компетенцій, що зумовлено особливостями їхнього психофізичного розвитку, рівнем пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та комунікативних навичок. Тому процес формування життєвих компетенцій потребує цілеспрямованої, системної та індивідуалізованої роботи з боку команди педагогів що працюють з дітьми.

До ключових компетенцій дітей з ООП відносяться такі компетенції:

- уміння самообслуговування та побутової самостійності, що передбачають виконання щоденних дій (догляд за собою, організація власного простору, дотримання елементарних правил безпеки);

- соціальні та комунікативні навички, які забезпечують здатність дитини встановлювати контакти з однолітками та дорослими, дотримуватися соціальних норм і правил поведінки;

- здатність до прийняття простих рішень та відповідальності, що проявляється у виборі дій, усвідомленні наслідків власної поведінки, формуванні навичок самоконтролю;

- емоційну регуляцію та вольову сферу, що включає вміння розпізнавати власні емоції, керувати емоційними проявами, долати труднощі, доводити розпочату діяльність до завершення;

- пізнавальну активність і навчальну мотивацію, які забезпечують готовність дитини до пізнання навколишнього світу, оволодіння новими знаннями та навичками;

- формування позитивної самооцінки та «Я-концепції», що сприяє впевненості в собі, відчуттю власної значущості та прийняттю себе.

Формування життєвих компетенцій у дітей з ООП повинно здійснюватися поступово, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, типу порушень та освітніх потреб. Особливо важливим є практичне спрямування навчання, яке забезпечує перенесення набутих умінь у реальні життєві ситуації

Інноваційні технології навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності дітей з ООП, підвищенню мотивації до навчання та

залученню їх до активної взаємодії з навколишнім середовищем та формуванню життєвих компетенцій. У роботі з дошкільниками з ООП найбільш ефективними є такі технології:

1. Ігрові технології

Гра є провідним видом діяльності дошкільника, тому ігрові технології займають центральне місце в освітньому процесі. Через сюжетно-рольові, дидактичні та рухливі ігри діти навчаються: дотримуватись правил, взаємодіяти з однолітками, вирішувати прості життєві ситуації, розвивати мовлення та емоційну сферу.

Ігрова діяльність сприяє формуванню навичок соціальної поведінки та адаптації до різних життєвих умов.

2. Технології розвитку соціально-побутової орієнтації

Соціально-побутова орієнтація є важливою складовою формування життєвих компетенцій. За допомогою практичних вправ, моделювання життєвих ситуацій, використання наочного матеріалу та предметно-практичної діяльності у дітей формуються: навички самообслуговування, уміння орієнтуватися у побуті, навички безпечної поведінки.

3. Використання інформаційно-комунікаційних технологій

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відкривають нові можливості для навчання дітей з ООП. Використання інтерактивних презентацій, навчальних відео, мультимедійних ігор сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку уваги та пам'яті.

ІКТ дозволяють: подати навчальний матеріал у доступній та наочній формі, врахувати індивідуальний темп навчання дитини, підвищити інтерес до навчальної діяльності.

Провідна роль у формуванні життєвих компетенцій дітей з ООП належить вчителю-дефектологу, який організовує корекційно-розвиткову роботу, добирає ефективні методи та прийоми навчання, співпрацює з батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу.

Важливим є створення позитивного емоційного середовища, у якому дитина відчуває підтримку, безпеку та віру у власні можливості.

Отже, формування життєвих компетенцій дітей з особливими освітніми потребами є важливим завданням сучасної дошкільної освіти. Використання інноваційних технологій навчання забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє соціалізації дітей з ООП та підготовці їх до самостійного життя в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Пометун О.І. Компетентніний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 3–12.
2. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н. С. (гол.ред.) та інші]. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. Випуск 47. 353 с.

Вітвицька О.В.

магістрантка,

Херсонський державний університет

Дрозд Л.В.

докторка філософії (PhD),

Херсонський державний університет

ПРИНЦИПИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Сенсорна інтеграція розглядається як процес, під час якого нервова система людини отримує інформацію від органів чуття (зору, слуху, дотику, смаку, нюху), а також від вестибулярної системи (рівновага та відчуття руху) і пропріоцептивної системи (відчуття положення та руху тіла), після чого організовує й інтерпретує її для використання в цілеспрямованих діях. Коли мозок правильно обробляє сенсорну інформацію, людина розуміє, що відбувається довкола, і як на це реагувати. Якщо процес порушений, навіть звичні стимули можуть викликати дискомфорт або сильне подразнення: легкий дотик здається болісним, звуки – надто гучними, а рухи – лячними або незграбними.

У тезах проаналізовано корекційну роботу в спеціальних освітніх закладах, де діти та підлітки з інтелектуальними розладами в школі та навчальному центрі можуть скористатися різними формами реабілітації: корекційно-компенсуючою гімнастикою, працетерапією, логопедією, активним відпочинком та сенсорно-інтеграційною терапією. Дана робота спрямована на поліпшення психічного благополуччя дітей, заспокоєння центральної нервової системи, покращення роботи рук, розвиток здатності до нормального повсякденного функціонування та підготовку до життя в соціальному середовищі. Метою терапії є пробудження та зміцнення впевненості дитини у власних силах і сприяння її взаємодії з іншими.

Важливим є розуміння сенсорної сфери як цілісної системи. Виокремлюють 8 систем сприймання навколишнього світу – зорову, слухову, тактильну, нюхову, смакову, пропріоцептивну, вестибулярну та інтероцептивну. Теорія сенсорної інтеграції започаткована ерготерапевткою Джин Айрес у 1970-х роках. Науковиця описує неврологічний процес організації відчуттів, що надходять від тіла та навколишнього середовища, для їх використання в повсякденному

житті; пояснює зв'язок між обробкою сенсорної інформації, поведінкою та навчанням і пропонує ігрову терапію для подолання труднощів розвитку. Окрім п'яти класичних сенсорних систем, Джин Айрес виокремила ключові для розвитку: вестибулярну, пропріоцептивну та тактильну.

Метою є розкриття принципів сенсорної інтеграції в роботі корекційного педагога та показати їх зв'язок з організацією спеціального середовища, діагностикою сенсорних потреб дитини й застосуванням сенсорно-інтеграційної терапії.

Робота має оглядово-аналітичний характер і ґрунтується на узагальненні фахових джерел та методичних матеріалів: визначень сенсорної інтеграції, опису терапії як контрольованої, правильно підібраної сенсорної стимуляції, характеристик етапів діагностики, організації занять і очікуваних змін у функціонуванні дитини. Гіпотеза подається як очікуваний практичний результат застосування принципів у педагогічній роботі, а не як підсумок експериментальної перевірки. Організація спеціального середовища та застосування принципів сенсорної інтеграції в роботі корекційного педагога сприятимуть упорядкуванню мозком вхідних сенсорних даних і підтримуватимуть координацію, самоконтроль та навчання, нормальне повсякденне функціонування й підготовку дитини до життя в соціальному середовищі. Методи сенсорно-інтеграційної терапії – форма підтримки, яка полягає в контрольованій, правильно підібраній сенсорній стимуляції, щоб мозок навчився правильно інтерпретувати інформацію, що надходить. Метод застосовують у дітей із порушеннями сенсорної інтеграції, які проявляються, зокрема, надчутливістю або недостатньою чутливістю до сенсорних стимулів; він сприяє покращенню функціонування та підвищенню адаптаційних можливостей. Терапія призначається дітям зі специфічними розладами розвитку шкільних навичок (дислексія, дисграфія), гіперактивністю та порушенням концентрації уваги, ДЦП, розладами аутистичного спектра, порушеннями психомоторного розвитку – як складова комплексної допомоги з урахуванням сенсорного профілю дитини.

Головною метою є покращення інтеграції сенсорних стимулів у дитини, оптимізація роботи нервової системи й розвиток здатності до ефективної адаптації в різних ситуаціях та середовищах; додатково можливе сприяння руховому, пізнавальному й емоційному розвитку.

Принципи сенсорної інтеграції в корекційній педагогіці ґрунтуються на організації спеціального середовища для

впорядкування мозком вхідних сенсорних даних, що підтримує координацію, самоконтроль та навчання.

Перед початком занять проводять діагностику сенсорної інтеграції та складають індивідуальний план: добирають види активності й частоту зустрічей. Заняття відбуваються у спеціально організованому безпечному середовищі і може складатися з 2–3 блоків: активуючий (рух/опір), цілеспрямоване завдання та завершення із заспокійливими впливами (зокрема глибоке тиснення, масаж).

Терапія не має бути болісною: вправи адаптовані до віку та індивідуальних потреб дитини, що дозволяє виконувати їх безпечно й результативно. Тривалість курсу залежить від потреб і ступеня порушень: від кількох тижнів до кількох місяців. Терапію можна застосовувати в будь-якому віці, однак найчастіше – у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Після кількох занять можливі помітні позитивні зміни у функціонуванні та зростання адаптаційних можливостей.

Важливою є роль фахівця: корекційний педагог відстежує реакції, оцінює прогрес і коригує стимули; домашні активності не замінюють індивідуальний підхід. Перерва в терапії не обов'язково означає регрес: за умов належного підходу це може бути час для розваг, саморегуляції та закріплення набутих умінь, за умов професійної підтримки.

Діагностику, процес сенсорної інтеграції проводять корекційні педагоги (дефектологи) у взаємодії з логопедом, нейропсихологом та ерготерапевтом.

Окремо підкреслюється потенціал ерготерапії в організації сенсорної системи дитини: це може покращувати здатність звертати увагу на оточення, знижувати загальну слухову чутливість і підсилювати розпізнавання важливої інформації для активної участі в діяльностях.

Поведінкові прояви, що можуть вказувати на труднощі сенсорної інтеграції інколи помилково сприймають як «грубість», «незграбність» або «агресивність», а самих дітей – як «ледачих» чи «неуважних». Важливо розглядати ознаки в сукупності: інтенсивність різна, і не всі прояви обов'язково наявні одночасно. До типових належать: уникання об'ємів і несподіваних дотиків; неприйняття стрижки волосся/нігтів, миття голови, чищення зубів; відмова від одягу з ярликами або «неприємних» тканин; уникання «брудних» ігор (пісок, глина, фарби); чутливість до яскравого світла й гучних звуків (закриває вуха); часті падіння, спотикання, зіткнення з предметами;

нестійка поза за столом (зісковзує, підпирає голову); труднощі одягання й самообслуговування; складність роботи з дрібними предметами, письмом і малюванням; тягне до рота неістівні предмети; «грубі» рухи (сильно кидає м'яч, важко тупас, не відчуває зусилля); або уникає гойдалок/каруселей, або, навпаки, шукає гострих відчуттів і стрибає з висоти; не може всидіти на місці; швидко відволікається в шумі чи новій обстановці; імпульсивність, упертість, швидка фрустрація й складність заспокоєння; труднощі командних ігор і взаємодії з однолітками; можливі прояви немотивованої агресії (кусає, щипає); порушення сну (важко засинає, часто прокидається, неспокійно спить). Наявність 1–2 ознак може бути віковою особливістю, але кілька повторюваних труднощів, що заважають навчанню, спілкуванню та спокою, є підставою для консультації та діагностики.

У матеріалах наголошуємо на ситуаціях, коли підтримка особливо актуальна: синдром дефіциту уваги та гіперактивності (труднощі сенсомоторної регуляції, складність зупинки й контролю рухової активності); розлади аутистичного спектра (сенсорне перевантаження – звуки, дотики, світло, рух можуть спричинити сильний стрес); мовленнєві труднощі (сенсомоторна база розглядається як важлива для мовленнєвої готовності – слухове сприймання, відчуття ритму, артикуляційна готовність); емоційно-вольові та поведінкові труднощі (реакції на внутрішній сенсорний дискомфорт); труднощі адаптації в колективі (шум, рух, зміна активностей, правила спільної діяльності).

Отже, проведений аналіз показує, що сенсорна інтеграція подається як процес організації та інтерпретації сенсорної інформації нервовою системою для цілеспрямованих дій, а сенсорно-інтеграційна терапія розглядається як контрольована, індивідуально підібрана сенсорна стимуляція з опорою на діагностику та план роботи.

Підсумовуючи хочемо зазначити, що у корекційній педагогіці принципи сенсорної інтеграції реалізуються через індивідуалізацію, мотивацію грою («дитина – провідник»), активну участь дитини, поступове ускладнення завдань. Очікувані зміни описуються як покращення сенсорного сприймання, моторики, концентрації, емоційної стабільності та взаємодії з оточенням за умови регулярності занять і професійного корекційного супроводу.

Список використаних джерел:

1. Отапович Д., Холева М., Мархлевська А., Хетнік Й. та ін. Шпитальна світлиця як місце терапевтичних впливів. *Дитяча неврологія*. Т. 20/2011. № 41.
2. Свєцена К., Свєсткова О., Угліржова Й. Ерготерапія в реабілітації. Стан практики й освіти в Чеській Республіці. «Інвалідність – питання, проблеми, рішення».
3. Янков'як Т. Б. (ред.). Соціотерапія як форма психолого-педагогічної допомоги. Теорія і практика. Познань : Видавництво Університету імені Адама Міцкевича в Познані, 2013.
4. Барцик Й. Міжнародне право громадського здоров'я. Варшава : С.Н. Веєк, 2013.
5. Краков'як К. (ред.). Діагностика спеціальних потреб розвитку й освіти дітей та молоді. Варшава : Центр розвитку освіти, 2017.
6. Ерготерапія. Підготовка до професії та перспективи працевлаштування: електронний ресурс (інформацію взято 24.04.2022).

Іванюк С.В.

*аспірант кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара*

МОЖЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОЇ ПРАКСИЧНОЇ СИСТЕМИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Складні українські геополітичні та соціально-економічні реалії сьогодення сприяють збільшенню кількості дітей із особливими освітніми потребами. Значну частку з них складають діти з порушеннями психомовленнєвого розвитку, зокрема загальним недорозвитком мовлення [5]. У зв'язку з цим актуалізуються дослідження інноваційних підходів до подолання негативних наслідків, зокрема, військового стану та бойових дій, засобами спеціальної педагогіки.

Як відомо, в основі успішного психофізичного розвитку дитини лежать своєчасно й повноцінно сформовані гностична та праксична системи. Остання (система довільних рухів) складається з п'яти основних видів праксису: *загального, ручного (бімануального), зорово-моторного, артикуляційного та символічного*. Кожен із них має ще специфічні підвиди. Але об'єднує їх єдине головне – абсолютна більшість з них успішно розвивається, формується та коригується в процесі рухово-ігрової діяльності дітей, завдяки можливостям інноваційних систем фізичного виховання в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному віці.

В якості провідної системи можна взяти технологію (методику, програму) «*Казкова фізкультура*» М. М. Єфіменка [2]. Вона має саме таку методологічну, структурну й змістовну складові, які дозволяють педагогу в процесі занять із фізичної культури цілеспрямовано, послідовно, синхронізуючи рівні реалізації, розвивати в дитини з особливими освітніми потребами всі необхідні види праксису.

Так, запропоновані в програмі вісім сухопутних основних рухових режими (лежання, повзання, сидіння, стояння, ходіння, лазіння, біг та стрибки) складають дієву основу для формування *загального праксису* в дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку. Реалізовувати цей рівень (блок) має фахівець із фізичного виховання, вихователь,

вчитель, тренер з видів спорту, батьки дитини, хореограф. Остання може використовувати для цього можливості *горизонтального пластичного балету* [1]. Цим педагогічним та арттерапевтичним напрямом можна забезпечити формування перших чотирьох основних рухових режимів у дітей із загальним недорозвитком мовлення, особливо в тих випадках, коли помітно постраждали їхній фізичний розвиток, моторна сфера, загальні практичні функції. Процес розвитку та корекції в такому випадку буде відбуватися в полегшеному режимі гравітаційного розвантаження скелета дитини, в більшій мірі, в лежаче-горизонтованих онтогенетичних положеннях тіла.

При такому підході (коли вправи виконуються в партерних позах) зростає значимість та ефективність розвитку силової складової ручного праксису, що стимулює бімануальний праксис загалом. Подальший перехід до сидячих, а потім і стоячих положень вивільнює руки дитини від необхідності спиратися ними при пересуваннях на карачках. З'являються нові можливості для активізації предметно-практичного праксису двома руками, в тому числі на рівні кистей і пальців. «Метод предметно-маніпулятивної діяльності дає змогу реалізувати у практику фізичного виховання велике розмаїття маніпулятивних дій дитини з предметом. Насамперед це стосується ручних (дворучних) дій, які позитивно впливають на стимулювання дозрівання необхідних структур головного мозку та забезпечують сучасний ефективний мовленнєвий розвиток і повноцінне генерування вищих психічних функцій» [2, с. 11; 3; 4].

В програмі з пластик-шоу вказується такий напрям як *предметний пластик-шоу*, яким передбачено «реалізацію тренувальних програм з різними, відносно дрібними предметами, якими можуть бути: тенісні м'ячики, кубики, естафетні палички, кільця, обручі, гімнастичні палиці, скакалки і т. і. Саме в цьому напрямі дітьми дошкільного віку найкраще втілюється така важлива для мовленнєвого та загального психічного розвитку функція, як ручна предметно-маніпулятивна діяльність» [1, с. 11].

В світі останніх глобальних проблем в Україні, своєчасним для реалізації слід вважати такий програмовий напрям, як «пластик-шоу-психокорекція – припускає, що за допомогою спеціальної балетної програми (з елементами казкотерапії) можна здійснювати ефективну корекцію наявних у дитини психічних проблем: від чуття тривожності, невпевненості в собі, різних фобій, агресивності, відлюдкуватості та ін.» [1, с. 12].

В сучасних підходах до фізичного виховання дітей дошкільного віку [1; 2], ключовим є глобальний *принцип театралізації розвитково-корекційного процесу*, яким передбачається відношення до заняття як до своєрідного педагогічного спектаклю, театралізованої дії, цікавої фізкультурної казки. Це викликає необхідність розробки тематики заняття, його сюжету, головних казкових героїв та відповідних рухово-ігрових рольових проявів з боку педагога та дітей. Саме через такий авторський підхід ефективно реалізуються можливості розвитку та корекції *артикуляційного й символічного праксису* в дітей / учнів із ЗНМ. В процесі таких казкових фізкультурних занять, відштовхуючись від сюжету та рольової специфіки, діти максимально повно задіюють не тільки фізичні, але й інтелектуальні та психічні функції, програючи на занятті фрагмент життя казкового персонажу (фактично – свій особистий фрагмент життя!). Такий підхід несе в своїй основі загальну *психотерапевтичну спрямованість*, що особливо важливо для наших дітей сьогодні. Загальна пластика тіла (мова тіла), образні рухи руками (жестикуляція), оральні пози та міміка допомагають педагогу (логопеду, психологу) формувати найвищий за рівнем енцефалізації символічний праксис. Він може чудово доповнюватись артикуляційним праксисом за допомогою озвучування рухово-ігрових дій, або доповнючи їх різновидами мовленнєвого супроводу.

Підсумовуючи вищенаведене, з'ясовано, що запропоновані сучасні програмові розробки професора М. М. Єфименка з питань фізичного розвитку дітей дошкільного віку можуть бути покладені в основу формування та корекції цілісної праксичної системи в дітей із порушеннями психомовленнєвого розвитку, зокрема, з загальним недорозвитком мовлення.

Список використаних джерел:

1. Єфименко М. М. Горизонтальний пластичний балет (пластик-шоу) : парціальна програма з естетико-оздоровчої та фізкультурно-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Вид. 3, доп. та переробл. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2025. 60 с.
2. Єфименко М. М. Казкова фізкультура: Парціальна програма з фізичного виховання дітей раннього та до шкільного віку. Видання третє, доповнене та перероблене. Електрон. вид. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2025. 56 с.

3. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 7. У 2-х т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. 2016. Т. 1. С. 122-133.

4. Мога М. Д. Становлення ручного праксису в дошкільників з особливими освітніми потребами в процесі фізичної активності (силові кистьові функції). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (149). Одеса : 2024. С. 40-48.

5. Постанова Верховної Ради України Про рекомендації парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення». URL: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=61951&cat_id=59256

Онча Д.В.

магістрантка,

Херсонський державний університет

Науковий керівник: Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

Херсонський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

В умовах сучасності, в розвитку інклюзивної освіти, проблема психоемоційного благополуччя дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку набуває особливої актуальності. Саме самооцінка є одним із важливих елементів особистісного розвитку дитини, яка формується через процес соціальної взаємодії й багато в чому залежить від рівня розвитку мовлення. Порушення у мовленнєвому розвитку, обмежуючи здатність до ефективної комунікації, можуть стати значущим фактором викривлення образу «Я» дитини та ускладнити її адаптацію у суспільстві.

Дошкільний період характеризується особливою чутливістю до формування фундаментальних уявлень про власну особистість, потенційні здібності та важливість індивіда у соціальному контексті. Проблеми мовленнєвого розвитку в цей час нерідко супроводжуються ускладненнями у встановленні міжособистісних взаємин, підвищеною емоційною чутливістю та нестачею впевненості у собі. Це, у свою чергу, може мати несприятливий вплив на процес формування адекватної самооцінки у дитини. У межах інклюзивного освітнього простору такі діти часто зіштовхуються з викликами, пов'язаними із соціальними порівняннями, комунікативними бар'єрами та психологічним напруженням, що може сприяти виникненню заниженої або нестабільної самооцінки.

Самооцінка у дошкільному віці не є статичним утворенням; це динамічний процес, що проходить шлях від парціальних, ситуативних оцінок до узагальненого ставлення до себе. Дослідники Ковиліна В. та Кипер Д. акцентують увагу на тому, що дошкільне дитинство є періодом закладання фундаменту особистості, її світовідчуття та

самосвідомості [2, с. 127]. Тому розвиток самооцінки нерозривно пов'язаний з онтогенезом людської психіки, охоплюючи як інтелектуальну, так і емоційно-особистісну сфери.

У нормі старший дошкільник демонструє тенденцію до дещо завищеної самооцінки, що розглядається психологами як позитивний прогностичний показник. Така «оптимістична гіпотеза» щодо власних можливостей стимулює пізнавальну активність, дозволяє дитині братися за нові завдання без страху помилки та підтримує емоційний комфорт. Однак, формування цього механізму критично залежить від зворотного зв'язку, який дитина отримує від значущих дорослих та однолітків. Саме тут мовленнєвий фактор стає вирішальним: здатність зрозуміти оцінку іншого та вербалізувати власну позицію є необхідною умовою рефлексії. Серед дошкільників із мовленнєвими порушеннями порівняно зі однолітками з нормотиповим значно переважають ті, для яких притаманна неадекватна самооцінка [2, с. 129]. З огляду на це, дослідження психологічних рис формування самооцінки у малюків дошкільного віку з мовленнєвим дизонтогенезом є значущим науково-практичним завданням, націленим на створення дієвих методів психолого-педагогічного супроводу, попередження вторинних емоційних порушень та створення обставин для збалансованого особистісного зростання дитини.

Мовленнєвий дизонтогенез в цілому не можна розглядати локально, лише як порушення лінгвістичних кодів (фонетики, лексики, граматики). Г. Соколова та Н Рибакова. у своїх дослідженнях підкреслюють, що вивчення особливостей мовленнєвого розвитку є ключем до розуміння цілісної картини функціонування дитини [4, с. 151]. Мовлення є системоутворюючим фактором для вищих психічних функцій; його порушення тягне за собою вторинні затримки у розвитку мислення, уяви, пам'яті та, що особливо важливо для нашої теми, емоційно-вольової сфери.

У дітей з мовленнєвими порушеннями спостерігається диспропорційність між потребою у спілкуванні та обмеженими можливостями її реалізації. Це породжує специфічний внутрішній конфлікт. Дитина з первинно збереженим інтелектом та нормотиповим слухом, але порушеним мовленням, рано починає усвідомлювати свою мовленнєву неспроможність і це усвідомлення стає тим ключовим фактором, який запускає процес деформації її самооцінки.

Новий погляд на проблему пропонує М. Білоровська, вводячи поняття «мовленнєве самовираження». Дослідниця розглядає це поняття не тільки як здатність говорити, а як фундаментальну потребу особистості у презентації свого внутрішнього світу. Для дитини дошкільного віку можливість виразити свої емоції, бажання та фантазії через слово є підтвердженням її існування та значущості для інших [1, с. 15]. М. Білоровська виділяє критерії та показники мовленнєвого самовираження, що дозволяє класифікувати дітей на групи з різними типами мовленнєвої поведінки. Це має безпосереднє відношення до самооцінки, оскільки тип самовираження відображає стратегію адаптації дитини до свого порушення [1, с. 42].

Сучасна освітня парадигма стає все більше орієнтована на інклюзивне навчання, що ставить нові завдання перед педагогікою. В. Погребняк у своєму дослідженні соціальної адаптації дітей з порушенням мовлення наголошує, що інтеграція в суспільство є першочерговим завданням освіти. Інклюзивне середовище діє як «соціальне дзеркало», у якому дитина з особливими освітніми потребами (ООП) бачить своє відображення на тлі нормотипових однолітків. Авторка зазначає, що рівень комунікативного розвитку має вирішальний вплив на соціальну адаптацію в групі однолітків. Успішна адаптація корелює з адекватною самооцінкою, тоді як дезадаптація призводить до її викривлення [3, с. 25].

Важливим аспектом роботи над формуванням адекватної самооцінки у дітей з порушеннями мовлення, на думку, В. Погребняк, є діагностичний етап, який включає аналіз психолого-педагогічної діагностики для визначення рівня підтримки та ступеня труднощів дитини [3, с. 128]. Це означає, що для формування адекватної самооцінки педагог повинен чітко розуміти не лише логопедичний діагноз, а й соціальний статус дитини в групі.

Корекційно-розвиткова робота, в свою чергу, буде спрямована на розвиток слухового сприймання та формування вимови, і є невід'ємною складовою реабілітації. В. Погребняк підкреслює, що метою таких занять є посилення слухового компонента та оволодіння засобами спілкування [3, с. 46]. Це має глибокий психологічний підтекст: оволодіння інструментом спілкування дає дитині контроль над ситуацією, зменшує тривожність і підвищує самоповагу.

На основі аналізу наукових досліджень авторів встановлено, що гармонізація самооцінки дітей з мовленнєвим дизонтогенезом потребує комплексного підходу, який поєднує особистісно-орієнтовану взаємодію, активну співпрацю фахівців і батьків,

а також застосування інноваційних корекційно-розвиткових технологій. Важливого значення набуває створення умов для успішного мовленнєвого самовираження та розвитку комунікативної компетентності, що сприяє підвищенню впевненості дитини у власних можливостях і формуванню адекватної самооцінки.

Отже, порушення мовлення суттєво впливають на формування самооцінки у дітей дошкільного віку. Труднощі комунікації призводять до виникнення негативних психологічних переживань та соціальної тривожності та неадекватної самооцінки. Обмежені можливості мовленнєвого самовираження, в свою чергу, значно ускладнюють процес соціалізації дитини та перешкоджають її успішній самореалізації в умовах інклюзивного середовища. Тому для формування адекватної самооцінки необхідний цілісний психолого-педагогічний супровід, що включає логопедичну корекцію, психологічну підтримку та тісну співпрацю з родиною. У центрі такого підходу має бути розвиток позитивного образу «Я» та розкриття особистісного потенціалу дитини.

Список використаних джерел:

1. Білоровська М. О. Особливості оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дітей старшого дошкільного віку. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/25599/Bilovrovska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 27.01.2026).
2. Ковиліна В. Г., Кипер Д. В. Формування самооцінки у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 1. С. 127–130. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14681/1/Kovylyna%20Veronika%20Gennadievna%202021.pdf> (дата звернення: 26.01.2026).
3. Погребняк В. О. Соціальна адаптація дітей із порушенням мовлення в інклюзивному дошкільному закладі освіти : дис. д-ра філософії : 016. Київ: Укр. держ. ун-т ім. М. Драгоманова, 2024. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2c5e24ed-1519-406c-98cc-3423bfff74d8/content> (дата звернення: 25.01.2026).
4. Соколова Г. Б., Рибаківа Н. В. Вивчення питання особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Проблеми реабілітації* : зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2023. С. 148. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18220/1/rehabilitation%20problems.pdf#page=148> (дата звернення: 28.01.2026).

Травнікова Н.П.

вихователь,

Комунальний заклад

«Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра»

Криворізької міської ради

Каменщикова С.В.

вихователь,

Комунальний заклад

«Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра»

Криворізької міської ради

НЕТРАДИЦІЙНІ ТЕХНІКИ МАЛЮВАННЯ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Діти з особливими освітніми потребами мають складний та багатогранний внутрішній світ. Важливо допомогти їм відчутти різноманіття навколишнього світу і розкрити їх потенціал. Однак труднощі у сприйнятті та комунікації викликають у них тривожність і страхи, що гальмують розвиток. Слабкий розвиток дрібної моторики й просторового мислення призводить до одноманітності в малюнках – простих сюжетів, примітивних зображень, нерівномірного зафарбування, що знижує інтерес до творчості.

Складнощі в рівномірність зафарбовування деталей малюнка, знижує інтерес або взагалі викликає втрату інтересу до процесу та результату творчої діяльності. Діти, маючи слабо розвинене просторове мислення, не завжди можуть уявити, що має вийти, незважаючи на постійну допомогу педагога під час роботи з гуашшю та іншими матеріалами, тому малюнки часто виглядають неакуратно.

Педагог може допомогти дітям краще зрозуміти їх оточення, соціалізуватися в навколишньому суспільстві, знайти можливість висловити свої почуття, емоції та отримати нові знання. Застосування нетрадиційних технік малювання розкриває дітям з ООП нові горизонти для прояву себе у творчості, що несе велике корекційне значення, створює атмосферу доброзичливості, відкритості, підвищує розвиток ініціативи, відповідальності та зацікавленості до занять.

Застосування нетрадиційних технік малювання сприяє придбання нових компетенцій у дітей про предмети та спосіб їх використання, матеріали, їх властивості, способи дії з ними. Діти малюють різні зображення за допомогою рук (долонею, пальцями, кулаком, ребром долоні), отримувати незвичайні зображення різними підручними засобами (нитки, мотузки, порожнисті трубочки та інше), природного матеріалу (листя і гілочок дерев). При безпосередньому контакті пальців рук із фарбою діти пізнають її властивості, розвиваючи цим тактильні відчуття: густина, в'язкість, процес несе позитивні емоції внаслідок порушення традиційні правила. Знайомляться з новими квітами та можливими відтінками при змішуванні фарб. Для малювання можна використовувати аркуші паперу різні за фактурою, кольором, формою. Все не звичне викликає інтерес, підвищення увага, змушує дивуватися, дає емоційний підйом, на тлі якого відбувається поштовх до розвитку уяви, творчості, самостійності, індивідуальності.

Нетрадиційні техніки малювання вимагають неухильного дотримання порядку дій. Отже, діти вчаться планувати хід виконання роботи. Робота з нетрадиційними техніками малювання стимулює позитивну мотивацію до творчої, творчої діяльності, викликає радісне настрої у дітей, знижує невпевненість перед роботою з фарбами, зменшує страх не впоратися з малюванням та отримання несхвалення оточуючими отриманого результату, суттєво підвищує самооцінку дитини. Заняття не втомлюють дітей, у них зберігається висока працездатність протягом всього заняття. Використання різних технік зображення дозволяють врахувати індивідуальні особливості дітей, займатися індивідуально або групами. Діти бачать значимість вийшов результату праці, це дозволяє приймати дітям з ООП участю у конкурсах та виставках .

Образотворча діяльність має неоціненне значення для всебічного розвитку дітей. Існують різні технік нетрадиційного малювання, вони дозволяють з інтересом в ігровій формі досягти бажаного результату. Успішність навчання залежить від різноманітності методів та прийомів застосовуваних педагогом для подачі дітям певною інформації, що допомагає сформувати у них знання, вміння, навички Усі техніки доступні і прості у виконанні .

Розглянемо деякі з них:

1. Монотипія . Монотипія (від грецького «monos» – один, єдиний і « typos» – відбиток) – це графічна техніка створення тільки одного, унікального відбитка. Максимально пробуджує фантазію та

інтуїтивне образне мислення. Аркуш паперу для малювання розділиться на дві рівні частини, шляхом складання його навпіл. На одній частині намалювати уявну половину симетричного предмета. Поки фарба не висохла, накласти чисту половину листа на зображення і прогладити долонею. Розкрити лист, і при домальовувати елементи предмета.

2. Малювання пальчиками. Спосіб отримання зображення: опускається в гуаш пальчик, і наносяться крапки, (цятки) на папір, створюючи зображення. На кожен пальчик набирається різна фарба кольори. Після роботи пальчики витираються серветкою, потім Гуаш легко змивається.

3. Тичок жорсткою напівсухий пензлем. Діти опускає в гуаш пензель і вдаряє нею по паперу, тримаючи вертикально. При роботі кисть у воду не опускається. Таким чином, заповнюється весь контур малюнка. Виходить імітація пухнастої фактурності або колючою поверхні.

4. Кляксографія. Акварельну фарбу розвести водою і крапну велику краплю на аркуш паперу. Взяти трубочку і подути через неї в центр ляпки, роздмухуючи її в різні сторони. Дітям пропонується придумати, що нагадують їм що вийшло ляпки. За бажання дитина домальовує додаткові деталі.

5. Малювання нитками. Зробити відрізки з ниток (2-5 шт.) завдовжки приблизно 7-10 см. Відрізок нитки вмочити в фарбу потім, покласти нитку всередину складеного навпіл листа паперу та витягнути назовні попередньо притиснувши лист долонею. Тягнути можна в різних напрямках, та закладати одночасно нитки з різним кольору фарби.

6. Малювання за допомогою солі. Спосіб заснований на властивості солі залишати білі сліди малюнку. Намалювати аквареллю малювання. На вологий малюнок у потрібному місці насипати велику сіль. Після висихання фарби сіль струшується .

7. Малювання «Набризок». На зубну щітку або на жорстку кисть набирається фарба, та за допомогою палички розбризкується на малюнок.

8. Малювання сухим листям. Рельєфну сторону листа дерева розфарбовуємо гуашшю і робимо відбиток на папері. Повторюємо до отримання задуманого малюнка.

Кожна з перерахованих вище технік малювання може бути використана як окремо, і разом з іншими. Можливо, досягти хороших результатів об'єднуючи їх із традиційними техніками малювання.

Дозволяють ефективно використовувати нові художньо-виразні прийоми для зображення художнього образу.

Використання нетрадиційних прийомів роботи для дітей з ООП допомагає впоратися з проблемами у поведінці, підвищує працездатність, надає допомога при профілактичній та корекційній діяльності. Використання в роботі різних нетрадиційних способів малюванню, викликає у дітей не підроблений інтерес та бажання творити.

Значення нетрадиційних технік малювання в роботі з дітьми з різними порушеннями розвитку. Нетрадиційні техніки малювання є особливо ефективними в роботі з:

- дітьми з порушеннями мовлення – як засіб стимуляції мовленнєвої активності;
- дітьми із затримкою психічного розвитку – для розвитку уваги, пам'яті та мислення;
- дітьми з інтелектуальними порушеннями – для формування базових пізнавальних умінь;
- дітьми з розладами аутистичного спектра – як спосіб зниження тривожності та налагодження емоційного контакту.

Художньо-творча діяльність у такому форматі виступає не лише засобом навчання, а й важливим корекційно-розвивальним інструментом.

Отже, нетрадиційні техніки малювання є педагогічно доцільним, науково обґрунтованим і ефективним інструментом розвитку ключових компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами. Вони сприяють сенсорному, емоційному, пізнавальному та соціальному розвитку дитини, забезпечують умови для самовираження, формування позитивної навчальної мотивації та успішної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Айрес А. Дж. Сенсорна інтеграція та дитина. Київ : Ранок, 2018. 240 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715336/>
2. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитячому віці. Київ : Освіта, 2020. 128 с. URL: <https://ru.scribd.com/document/691614856/>
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Освіта, 2019. 272 с.
4. Огульчанська О. М. Корекційна педагогіка з основами інклюзивного навчання. Київ : Літера ЛТД, 2021. 256 с.

5. Казакова Н. В. Арттерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Харків: Основа, 2018. 160 с. URL: <https://osnova.com.ua/products/7112>

6. Міністерство освіти і науки України Концепція розвитку інклюзивної освіти. Київ, 2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivna-osvita>

7. Мартиненко І. В. Діти з розладами аутистичного спектра в освітньому середовищі. Київ : Генеза, 2020. 216 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728522/>

Ходаковська Е.А.

магістрантка,

Херсонський державний університет

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка,

Херсонський державний університет

**ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ОПТИКО-ЧАСОВИМИ
УЯВЛЕННЯМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ:
НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У сучасній логопедії та спеціальній психології проблема загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) залишається однією з найбільш актуальних та складних. Традиційно цей вид мовленнєвого дизонтогенезу розглядався переважно крізь призму лінгвістичних дефіцитів, фокусуючись на симптоматиці порушень фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення. Проте накопичений за останні десятиліття масив клінічних та експериментальних даних, отриманих за допомогою нейровізуалізаційних та нейропсихологічних методів, вимагає фундаментального перегляду цього підходу.

Мовленнєва патологія у дітей дошкільного віку переважно виявляється не ізольовано, а поєднується з іншою симптоматикою, зумовленою порушеннями базових нейропсихологічних механізмів, що забезпечують когнітивну діяльність загалом. Серед цих фундаментальних механізмів особливе місце посідають просторовий та часовий гнозис – базові категорії сприйняття, на яких будується вся система людської свідомості та мови [2, с. 2].

Сучасні дослідження переконливо свідчать про те, що діти із ЗНМ демонструють специфічний профіль когнітивного розвитку, в якому дефіцитарність вербальних функцій тісно пов'язана з порушеннями процесу обробки просторової та часової інформації. Це вимагає відходу від психолого-педагогічного критеріїв вивчення ЗНМ, який довгий час домінував в логопедичній науці, до розуміння цього виду мовленнєвого дизонтогенезу як складного нейропсихологічного синдрому.

У процесі нейропсихологічних досліджень у дітей із ЗНМ виявляються множинні дефіцити у розвитку вищих психічних функцій, включаючи сприйняття, увагу та довільну регуляцію, які розвиваються гетерохронно, але у тісній взаємозалежності, що впливає на опанування часовими та просторовими категоріями [4, с. 3].

В основу нейропсихологічного вивчення особливостей опанування простором і часом дошкільниками із ЗНМ покладено теорію, згідно якої, будь-яка складна свідомо діяльність, включаючи мовлення та орієнтування у просторі й часі, забезпечується спільною роботою трьох блоків: блоку регуляції тонуусу і неспання (стовбурові та підкіркові структури), блоку прийому, переробки та зберігання інформації (задні відділи кори – потиличні, скроневі, тім'яні) та блоку програмування, регуляції і контролю діяльності (лобні відділи) [3, с. 9].

У дітей із ЗНМ часто спостерігається дисфункція або затримка дозрівання саме другого та третього функціональних блоків, що призводить до специфічних порушень у переробці полімодальної інформації. Особливу роль тут відіграє зона перекриття скроневої, тім'яної та потиличної кори (зона ТРО – *temporo-parieto-occipital junction*), яка відповідає за складний симультанний синтез. Саме в цій ділянці відбувається інтеграція різномодальних сигналів (зорових, слухових, вестибулярних, кінестетичних) у цілісні образи та схеми. Порушення функціонування зони ТРО унеможливило формування повноцінних просторових уявлень, що, у свою чергу, блокує розуміння складних логіко-граматичних конструкцій (квазіпросторових) [2, с. 6].

Важливим теоретичним аспектом для аналізу нейропсихологічних механізмів опанування часовими та просторовими уявленнями дошкільниками із ЗНМ є розрізнення симультанної (одночасної) та сукцесивної (послідовної) обробки інформації. Симультанна обробка, пов'язана переважно з тім'яно-потилічними відділами, дозволяє інтегрувати окремі елементи у цілісний образ (гештальт), що є критичним для просторового гнозису та розуміння семантичних зв'язків. Сукцесивна обробка забезпечується скронево-лобними системами та відповідає за впорядкування елементів у часовій послідовності, що є основою опанування синтаксисом та фонологією рідної мови [1, с. 2].

Дослідження доводять, що у дітей дошкільного віку із ЗНМ спостерігаються специфічні прояви порушень у цих процесах. Хоча традиційно вважалося, що мовленнєві розлади пов'язані виключно з дефіцитом сукцесивної обробки (нездатність запам'ятати

послідовність звуків або слів), сучасні дані вказують на більш складну картину[2; 4]. У багатьох дітей із ЗНМ спостерігається також виражений дефіцит симультанного синтезу, що виявляється у неможливості миттєво схопити просторову структуру ситуації або граматичної конструкції. Це призводить до необхідності компенсаторного використання sukcesивних стратегій там, де потрібне симультанне сприйняття, що значно уповільнює процес обробки інформації або спотворює його [1, с. 184].

Порушення часового гнозису та sukcesивної організації мовлення закордонні вчені (S. Balbi, A. De Benedictis, F. Chioffi, E. Colarusso, H. Duffau, E. E. Granieri, Grandi, CE. Marras, B. Paradiso, S. Sarubbo) пояснюють з позиції теорія дефіциту часової вибірки (Temporal Sampling Framework). Вона базується на припущенні, що ритмічна електрична активність мозку відіграє ключову роль у сегментації безперервного мовленнєвого потоку. Для того щоб розпізнати фонему, мозок повинен поділити звуковий сигнал на дискретні одиниці з високою часовою точністю [3, с. 8].

У дітей із ЗНМ спостерігається порушення синхронізації електричної активності мозку із зовнішнім сигналом, особливо в діапазоні низьких частот (дельта і тета ритми), які відповідають за сприйняття складової структури та просодії, а також за сприйняття часу наростання амплітуди звуку (rise time) [2, с. 6]. Нездатність точно визначити межі звукових подій у часі призводить до недиференційованості фонологічних уявлень. Дитина сприймає мовлення, але не може чітко диференціювати швидкі акустичні переходи, що унеможлиблює формування стабільних фонемних категорій. Це, у свою чергу, гальмує розвиток лексики та граматики, оскільки граматичні морфеми часто є короткими, ненаголошеними і швидкоплинними акустичними явищами [2, с. 7].

Порушення механізмів sukcesивної обробки інформації призводить до спрощення граматичної структури власного мовлення та труднощів орієнтування у квазіпросторових конструкціях, розуміння яких вимагає перекодування послідовного (sukcesивного) мовленнєвого потоку у одночасну (симультанну) просторову схему. Це є вищим рівнем абстракції, де граматичні відношення моделюються за аналогією з просторовими [1, с. 185]. Функціональна незрілість зони ТРО у дошкільників із ЗНМ призводить до того, що дитина втрачає здатність до такого перекодування. Вона чує всі слова, розуміє значення окремих слів, але не може зрозуміти зміст цілої конструкції, оскільки не здатна «побачити» її у ментальному просторі.

Відповідно, діти зазнають специфічних труднощів у розумінні таких типів квазіпросторових конструкцій, як: прийменникових, що виражають просторові відношення; атрибутивних (родовий відмінок), пасивних (з ментальною інверсією); інвертованих та зворотніх (невідповідність слів хронологічному порідку дій) [2, с. 10].

Крім того, дітям дошкільного віку із ЗНМ важко орієнтуватися у відмінкових закінченнях - просторових маркерах, що зумовлено специфічністю засвоєння відмінкової системи рідної мови через нерозуміння просторових значень, які кодуються цими флексіями. Це засвідчує про дефіцит просторового гнозису [1, с. 179].

Таким чином, порушення опанування часовими та просторовими уявленнями у дітей дошкільного віку із ЗНМ не є просто супутніми симптомами, а уявляють собою складний нейропсихологічний механізм цього виду мовленнєвого дизонтогенезу. ЗНМ слід розглядати як системну дисфункцію, що охоплює не лише мовленнєві зони, а й різні нейронні мережі, які відповідають за інтеграцію мультимодальної інформації. Ефективність логопедичної корекції ЗНМ може бути забезпечена шляхом включення нейропсихологічних методів, спрямованих на розвиток у зазначеної категорії дітей базових гностичних та практичних функцій.

Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення нейропластичних змін у мозку дітей із ЗНМ під впливом цілеспрямованої роботи з розвитку просторового та часового гнозису, що може підвищити результативність корекції та компенсації такого складного та поширеного в дитячій популяції виду мовленнєвого дизонтогенезу.

Список використаних джерел:

1. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник. Київ: Каравела, 2017. 354 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714740/1/%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%9E%D0%94%D0%98%D0%94%D0%90%D0%9A%D0%A2%D0%98%D0%9A%D0%90.%202017.pdf> (дата звернення: 26.01.2026).
2. Abbott, N.; Love, T. Structural Neuroimaging Findings in Developmental Language Disorder. *Encyclopedia*. URL: <https://encyclopedia.pub/entry/52708> (дата звернення: 25.01 2026).
3. De Benedictis A., Duffau H., Paradiso B., Grandi E., Balbi S, Granieri E., Colarusso E., Chioffi F., Marras CE., Sarubbo S. Anatomico-functional study of the temporo-parieto-occipital region: dissection, tractographic and brain

mapping evidence from a neurosurgical perspective. *J Anat.* 2014 Aug; 225(2): 132-51. DOI: doi.org/10.1111/joa.12204

4. Tomas E, Vissers C. Behind the Scenes of Developmental Language Disorder: Time to Call Neuropsychology Back on Stage. *Front Hum Neurosci.* 2019 Jan 9;12:517. DOI: 10.3389/fnhum.2018.00517

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бужикова Т.О.

*викладач кафедри іноземних мов,
Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сучасна військова служба відбувається в умовах швидких змін безпекового середовища, активного розширення міжнародної співпраці та постійної взаємодії з підрозділами країн-союзників. Усе це суттєво підвищує вимоги до рівня професійної готовності військовослужбовців. Однією з ключових складових такої готовності є професійно орієнтоване володіння іноземною мовою, насамперед англійською. Саме воно дозволяє ефективно спілкуватися в багатонаціональних штабах, брати участь у спільних навчаннях і операціях, працювати з оригінальною документацією НАТО, передавати та отримувати накази, доповідати про оперативну обстановку, вести службові наради та координувати дії в реальному часі.

Незважаючи на значну кількість наукових розробок і методичних матеріалів, чинні підходи до іншомовної підготовки військовослужбовців не завжди повною мірою відповідають сучасним викликам. Досі недостатньо опрацьовано цілісний підхід, який би враховував одночасно специфіку бойових і службових завдань, вимоги стандартів НАТО (зокрема рівень STANAG 6001 та критерії оперативної сумісності), обмежений навчальний час, високе когнітивне навантаження під час занять, а також необхідність швидкого й надійного перенесення мовних умінь у реальну професійну діяльність.

Метою цієї роботи є обґрунтування пізнавально-комунікативних механізмів, які дозволяють системно й цілеспрямовано формувати професійно орієнтовану іншомовну компетентність у системі професійної підготовки військовослужбовців.

Нормативну основу становлять Закон України «Про застосування англійської мови в Україні» (стаття 3) [6], Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України на 2021–2025 роки [2], а також вимоги до сумісності з силами НАТО. Ці документи фактично закріплюють англійську мову як обов'язковий елемент професійної придатності для значної частини офіцерського, сержантського та старшинського складу контрактної служби.

Професійно орієнтована іншомовна компетентність розглядається як інтегративна здатність, що поєднує мовні знання та навички (лексику, граматику, фонетику, письмо, аудіювання, говоріння), професійні поняття й смисли, а також стратегії швидкого прийняття рішень і мовленнєвої поведінки в умовах стресу, обмеженого часу та високої відповідальності. Такий підхід узгоджується з розумінням іншомовної компетентності як невід'ємної складової професіограми офіцера Збройних Сил України [3] та з управлінськими вимогами до її змісту [1].

Найефективнішими для формування такої компетентності є пізнавально-комунікативні механізми, які одночасно розвивають мислення та мовлення. Центральне місце серед них посідає робота з автентичними військовими текстами – бойовими наказами, розпорядженнями, звітами про ситуацію, розвідувальними донесеннями, інструкціями та стандартами НАТО. Паралельно застосовується моделювання типових службових і тактичних ситуацій, виконання завдань, що вимагають аналізу, інтерпретації, синтезу та узагальнення інформації, а також проблемно-комунікативні вправи, під час яких рішення ухвалюється безпосередньо іноземною мовою. Важливу роль відіграє також формування термінологічних мереж та концептуалізація ключових військових понять. Організація такої підготовки у вищих військових навчальних закладах враховує низку факторів, що на неї впливають [5].

Основні типи завдань мають чітко виражену пізнавально-комунікативну спрямованість. Аналітично-інтерпретаційні завдання передбачають читання фрагмента бойового наказу чи службового документа англійською мовою, виділення ключових елементів (наміру командира, головних зусиль, вирішального пункту тощо) та усну доповідь свого розуміння ситуації вищому керівництву в обмежений час. Продуктивно-моделювальні завдання вимагають підготовки й передачі усного або письмового наказу (наприклад, фрагментарного наказу) на основі описаної тактичної обстановки з імітацією реальної радіо- чи телефонної передачі. Ситуативно-комунікативні завдання

відтворюють реальні службові взаємодії – телефонні розмови з вищим штабом, запити на вогневу підтримку, доповіді про втрати та бойовий потенціал, координацію дій у багатонаціональному підрозділі з урахуванням перешкод, шуму, обмеженого часу чи неточної інформації.

Окремий блок становлять завдання на концептуалізацію та побудову термінологічних мереж, під час яких курсанти створюють схеми зв'язків між ключовими військовими поняттями та пояснюють ці зв'язки усно англійською мовою. Порівняльно-аналітичні завдання передбачають зіставлення структури, термінології та ключових фраз українського бойового наказу з форматом НАТО, виділення суттєвих відмінностей і представлення результатів у формі короткої доповіді. Кейс-метод базується на аналізі конкретної кризової чи нестандартної ситуації (втрата зв'язку, необхідність евакуації поранених, координація в багатонаціональному середовищі), підготовці та передачі відповідних запитів чи доповідей за встановленими шаблонами з подальшим відповіданням на контрольні запитання інструктора. Такі підходи особливо ефективні для формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів немовних спеціальностей [4].

Самостійна робота слухачів і курсантів охоплює регулярний переклад та анутовання автентичних фахових текстів, систематичне поповнення активного військового словникового запасу, аудіювання реальних радіопереговорів, брифінгів і подкастів військової тематики, підготовку коротких усних доповідей і письмових звітів за шаблонами НАТО, а також ведення особистого мовного щоденника типових службових ситуацій.

Поєднання описаних методів навчання з елементами кадрового менеджменту – плануванням кар'єрного зростання, преміюванням за досягнутий рівень володіння мовою, призначенням на посади з міжнародною взаємодією – суттєво підвищує внутрішню мотивацію та стійкість сформованих компетентностей, що узгоджується з принципами вдосконалення мовної підготовки в ЗСУ [2].

Таким чином, цілеспрямоване формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності на основі пізнавально-комунікативних механізмів дозволяє не лише задовольняти формальні мовні вимоги, а й реально підвищувати ефективність виконання службово-бойових завдань у багатонаціональному та міжвідомчому середовищі. Це перетворює мовну підготовку з допоміжної дисципліни на один із ключових чинників оперативної сумісності та

професійної готовності сучасного військовослужбовця Збройних Сил України.

Список використаних джерел:

1. Величко О. Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки. *Військова освіта*. 2016. № 2(34). С. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/25-32>

2. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України (на 2021–2025 роки). URL: <https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/dorozhnia-karta-vdoskonalennia-movnoi-pidgotovki-u-zbroinikh-silakh-ukraini-na-2021-2025-roki> (дата звернення: 24.12. 2025).

3. Канова Л., Тарасенко С. Іншомовна компетентність як складова частина професіограми офіцера Збройних Сил України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 46, том 2. С. 121-126. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/46-2-19>

4. Марушкевич А. Формування іншомовної комунікативної компетентності у курсантів закладів вищої військової освіти немовних спеціальностей. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2(20). С. 55-59. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-23>

5. Мірненко В., Ноздрачов О., Семененко Л., Кострач В. Організація іншомовної підготовки військовослужбовців у вищих військових навчальних закладах та основні фактори, що на неї впливають. *Міжнародний науковий журнал «Military Science»*. 2024. № 2(4). С. 124-136. DOI: <https://doi.org/10.62524/msj.2024.2.4.11>

6. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 24.12. 2025).

Дяків М.В.

*кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри методики викладання образотворчого
і декоративно-прикладного мистецтва та дизайну,*

*Навчально-науковий інститут мистецтв
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3857-0466>

Веретко О.І.

*старший викладач кафедри методики викладання образотворчого
і декоративно-прикладного мистецтва та дизайну,*

*Навчально-науковий інститут мистецтв
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7740-8667>

МЕТОДИ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Методи роботи над формотворенням зображення цікавили митців на різних стадіях розвитку мистецтва «філософію форм мислення, логіки, пізнаваності мети і цілей, понять і суджень розробляли лідери європейської школи XVIII-XIX століть», а от «цілеспрямовано до вивчення і аналізу формоутворення в мистецтві підійшов наприкінці XIX століття німецький скульптор і теоретик мистецтв Адольф фон Гільдебранд» [1, с. 37]. У сучасній мистецькій педагогіці важливі підходи до навчання образотворчій грамоті. Серед значної кількості методик, які пропонують вітчизняні та зарубіжні науковці, важливо оптимально обрати освітні технології навчання для майбутніх педагогів-художників.

Освітні компоненти, які містяться в програмі навчання для спеціальності «Середня освіта (образотворче мистецтво),» передбачають опанування мистецької грамоти з рисунку, живопису, педагогічного малюнку, кольорознавства, композиції тощо. В цих освітніх компонентах поєднано теорію та практику навчання, що дозволяє розвинути наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Творче мислення визначається Москаленком В.В. «як процес рішення задачі, засобів вирішення якої у суб'єкта немає і

вона їх змушена шукати» [3, с. 108]. В мистецькій освіті минулих століть використовувались методи «наочного прикладу», «копіювання», «вивчення досвіду роботи наставника», «спільна праця над твором або проєктом». У наш час ці методи навчання художника-педагога збережені у формах навчальних та виховних технологій. Посилення функції «віртуальної реальності, мультимедійних презентацій, інтерактивних додатків і цифрових платформ забезпечує гнучкість у проєктуванні навчального процесу» [2, с. 10]. Більшість освітніх технологій, які застосовуються у процесі навчання майбутніх художників-педагогів пов'язані з цифровими ресурсами та платформами. Зокрема, вивчення творів мистецтва, як прийом «наочного прикладу» в наш час є найбільш популяризованим, адже доступні платформи інтерактивного навчання забезпечують учнів галерею віртуальних творів у фото або відео екскурсіях. В цифровому контенті вміщено не тільки мистецькі артефакти попередніх століть – можна простежити за процесами сучасного мистецтва, яке широко представлене на персональних веб сторінках чи профілях митців, в он-лайн подіях, які наживо транслюються. Сучасний учень є безпосереднім учасником-споживачем художнього контенту, він має змогу провести порівняння, що є цінним для формування індивідуальної думки і наочно-образного мислення загалом. Метод «наочного прикладу» застосовується майже у всіх освітніх компонентах підготовки художника-педагога та взаємопов'язаний з методом навчання «копіювання».

Універсальність методу «копіювання» є визнаною, саме повторення та точне або часткове відтворення твору мистецтва сприяє засвоєнню та кращому розумінню художніх особливостей. Цим методом користувались художники різних епох, зокрема у Відродженні так розпочиналось навчання для учнів у майстернях митців. Сьогодні цей метод також застосовується в рисунку та живописі з метою покращити художнє сприйняття кольору та тону, об'єму форм, візуальних якостей зображення. Є чимало цифрових відеоуроків на YouTube, де пропонується розглянути етапи та принципи копіювання. Дотичний до методу «копіювання» метод «вивчення досвіду роботи наставника» – це ще один спосіб пізнати етапи роботи над певним завданням, простежити за майстерністю виконання в реальному часі і перейти до «спільної праці над твором або проєктом». Саме залучення учнів до конкретного художнього завдання, яке розпочав наставник дозволяє підвищити рівень виконання, завдяки цілеспрямованості у постановці конкретної цілі.

В результаті застосування методу «спільної праці над твором або проектом» здійснюється «свідомий педагогічний вплив безпосередньо на мотивацію...» та «вплив на особистість через перебудову її мікросередовища, сфери та умов діяльності...» [4, с. 37–38]. Перелічені художні методи навчання допомагають сучасному вчителю оптимізувати процес – надати учню правильні алгоритми роботи, що визначаються метою та завданнями освітніх компонентів.

Головним питання сучасної мистецької освіти є удосконалення вже існуючих методів, їх модернізація в контексті розвитку цифрових технологій. Мистецька освіта XXI століття відрізняється від минулих освітніх систем розширенням можливостей обміном інформацією в режимі онлайн та географічної передачі досвіду від митця до учня між континентами, країнами, містами тощо. Для сучасного процесу навчання створені цифрові платформи та ресурси, в основі яких закладені класичні методи навчання, але змінені форми та принципи роботи над ними. Адаптація учня до цифрових мистецьких технологій освіти веде до посилення інтелектуальної обізнаності та набуття практичного досвіду виконання завдань. В цьому процесі з'являються неординарні рішення, цікаві авторські ідеї, нестандартні підходи до роботи над творчими завданнями. Головною ціллю вчителя зберегти класичні методи навчання і при цьому трансформувати їх відповідно до існуючих форм та засобів реалізації на заняттях з художніх дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Басанець Л. В., Маслова Т. М. Форма та формування в мистецтві живопису. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2023. Випуск 1 (142). С. 35–45.
2. Коломієць В. А., Савастру Н. І., Шевченко Г. В. Мистецька освіта як інструмент розвитку творчого потенціалу: сучасні підходи. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. С. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14789424>
3. Москаленко В. В. Особливості когнітивного компоненту творчого мислення в процесі розв'язання суб'єктам надситуативної проблеми. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 108–113.
4. Цібра М. Ф. Цілеспрямованість як чинник творчої особистості. *Матеріали ІХ Інтернет-конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Освіта та соціалізація особистості» (Одеса, 23-24 квітня 2021 року)*. С. 36–38.

Качаненко К.В.

*аспірант третього року навчання,
Інститут педагогіки та психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Григоровича Шевченка»*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ

Сучасна система освіти зазнає вагомих трансформацій у зв'язку з активних розвитком цифрових технологій та постійним розширенням інформаційного простору. В цьому контексті особливої актуальності набуває компетентнісний підхід у підготовці фахівців різних галузей. Пріоритетним завданням стає не тільки пошук та накопичення інформації, а вміння оперувати нею. Відповідно для майбутніх фінансистів здійснення інформаційно-аналітичної діяльності набуває особливої актуальності та значущості. Тому визначення сутності та структури інформаційно-аналітичної компетентності дозволить окреслити напрями удосконалення професіоналізму та підвищення рівня обізнаності майбутніх фінансистів, що підвищить їх конкурентоздатність на ринку праці.

У структурі підготовки сучасного фахівця будь-якої сфери важливе місце посідає інформаційно-аналітична діяльність як специфічний вид інтелектуальної роботи особистості, який полягає в реалізації певного алгоритму дій з пошуку, накопичення, збереження, обробки та аналізу інформації, а також її перетворення у відповідний інформаційний продукт (аналітичну довідку, звіт, прогноз) тощо.

Як зазначає Варенко В. М. інформаційно-аналітична діяльність є процесом завдяки якому первинна, неопрацьована інформація перетворюється в нову, аналітичну, стає довершеним продуктом, що дозволяє зробити об'єктивні висновки та прийняти правильне рішення [1, с. 28].

У підготовці майбутніх фахівців фінансової сфери професійна компетентність розглядається як інтегральне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння та навички, досвід, індивідуальні здібності діяти в складних ситуаціях та вирішувати різні професійні завдання в нестандартних ситуаціях, в умовах невизначеності,

здатність досягати високого рівня результативності праці та усвідомлення цінності професії фінансиста [4, с. 350].

У свою чергу Несен А. О. окреслює сутність інформаційно-аналітичної компетентності як інтегративну якість індивіда, котра визначається рівнем оволодіння аналітико-синтетичними знаннями, уміннями та навичками, здатністю та ставленнями, що здобуті завдяки ефективному пошуку, систематизації та поясненню інформації задля прийняття відповідальних рішень та розв'язання складних завдань у процесі професійної діяльності [3, с. 47].

Отож єдиного підходу до тлумачення сутності поняття «інформаційно-аналітична компетентність» немає, але всі вчені схильні до того, що це є універсальна компетентність, що становить основу професійної компетентності та визначається здатністю провадити інформаційно-аналітичну діяльність у напрямі здобуття, зберігання, обробки первинної інформації та створення кінцевого інформаційного продукту, на основі якого особистість приймає конструктивні рішення та здатна діяти в різних ситуаціях. Враховуючи окреслені аспекти особливої уваги заслуговує визначення структури інформаційно-аналітичної компетентності та їх значущості для майбутніх фінансистів.

Як зазначає Лобач Н. В. структура інформаційно-аналітичної компетентності визначається єдністю ціннісно-мотиваційної, когнітивної, діяльнісно-технологічної, рефлексійно-оцінної складових [2, с. 74].

У підготовці фахівців фінансової сфери Шевченко В. М. виділяє такі компоненти інформаційно-аналітичної компетентності як когнітивний, функціональний та мотиваційно-ціннісний [5, с. 299-300].

Формування інформаційно-аналітичної компетентності відбувається з дотриманням загальнодидактичних та специфічних принципів. До останніх належать: професійна спрямованість навчання – здобуття комплексних знань щодо інформаційно-аналітичних технологій та їх застосування в професійній діяльності; міжпредметної узгодженості – використання в процесі підготовки майбутніх фінансистів навчально-пізнавальних та компетентно-орієнтованих завдань та забезпечення міжпредметної координації; динамічності – постійна інтенсифікація навантажень, підвищення вимог до здобувачів освіти, застосування нових та більш складних завдань.

Підготовка майбутнього фінансиста базується на розробці компетентісно-орієнтованих освітніх програм, де окреслені загально-професійні та профільно-професійні компетентності. До їх складу

обов'язково входять вміння ставити конкретні цілі, здобувати інформацію, опрацьовувати її, знаходити конструктивні рішення тощо. Також розрізняють три складових професійної компетентності фінансиста: мотиваційна, операційно-технологічна та само-регуляційна.

Відповідно формування професійної компетентності фінансиста неможливе без оволодіння інформаційно-аналітичною компетентністю зі всіма її структурними елементами. Сутнісна значимість інформаційно-аналітичної компетентності полягає у формуванні професіоналізму фахівців фінансової сфери, а структура відображає всі елементи, якими має володіти майбутній успішний фінансист.

Сутність інформаційно-аналітичної компетентності фахівців фінансової сфери полягає у потребі та здатності вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, здобувати, зберігати та обробляти інформацію, що спрямована на підвищення фахового рівня та дозволяє створювати вторинний інформаційний продукт (звітну документацію, аналітичні довідки) тощо.

Список використаних джерел:

1. Варенко В.М. Інформаційно-аналітична діяльність: навч. посіб. К.: Університет «Україна», 2014. 417 с. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/1013431/mod_resource/content/1
2. Лобач Н. В. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів: критерії, показники та рівні сформованості. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2015_44_15
3. Несен А. О. Сутнісні ознаки інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх учителів математики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2024. Випуск 99. С. 45-49. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/46614>
4. Скаковська С. С., Котик О. В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фінансистів в університеті. *Вісник Національного університету водного господарства та інженерії природокористування*. 2020 Т. 4 № 92 С. 348-357 URL: <https://doi.org/10.31713/ve4202031>
5. Шевченко В. М. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування в процесі професійної підготовки. *Молодий вчений*. 2017. № 8(47). С. 297-302 URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/8/67.pdf>

Лучкевич М.М.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Національний університет «Львівська політехніка»*

КОМПОНЕНТНО-РІВНЕВА МОДЕЛЬ СФОРМОВАНOSTІ DEVOPS-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У дослідженні DevOps-компетентність майбутніх фахівців з інформаційних технологій розглядається як інтегративна професійна якість особистості, що формується у процесі поетапної, нелінійної та багатовимірної освітньої взаємодії. Вона поєднує професійні знання, практичні вміння, соціально-комунікативні навички та рефлексивні установки, забезпечуючи готовність здобувача освіти до діяльності в автоматизованих, командно орієнтованих і динамічних цифрових середовищах [1].

Методологічною основою формування DevOps-компетентності визначено цикл безперервного вдосконалення «планування – дія – аналіз – удосконалення», що корелює з логікою DevOps-парадигми та забезпечує поступальний розвиток особистості студента в умовах цифрової трансформації [2]. У цьому контексті результат професійної підготовки не зводиться до оволодіння окремими інструментами, а передбачає сформованість системного мислення, здатність до міждисциплінарної взаємодії, прийняття обґрунтованих технічних рішень і рефлексивний аналіз власної діяльності [3].

DevOps-компетентність інтерпретується як цілісне утворення, що формується в процесі залучення студентів до проєктної, командної та дослідницько-практичної діяльності, зорієнтованої на повний життєвий цикл програмного забезпечення. Її суттєвою ознакою є здатність інтегрувати технічні рішення з організаційними та соціальними аспектами професійної взаємодії, використовувати механізми зворотного зв'язку й аналітики для оптимізації процесів, а також демонструвати готовність до навчання впродовж життя.

У межах педагогічної рамки DevOps виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти компетентності: когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний.

Для узагальнення компонентного складу DevOps-компетентності та конкретизації її змістових проявів у професійній підготовці

майбутніх фахівців з інформаційних технологій розроблено структурно-змістову модель, що відображає інтеграцію когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів у єдину систему професійної готовності (рис. 1).

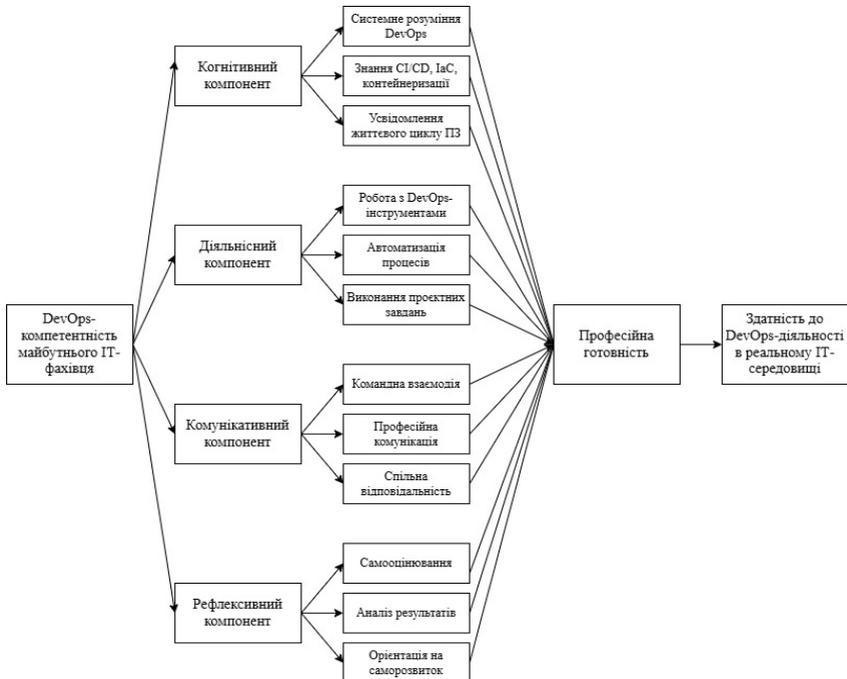


Рис. 1. Структурно-змістова модель DevOps-компетентності майбутнього ІТ-фахівця

Джерело: розроблено автором

Представлена модель ілюструє DevOps-компетентність як інтегративну професійну якість, що формується в результаті взаємодії чотирьох взаємопов'язаних компонентів.

Когнітивний компонент відображає рівень системного розуміння DevOps-підходу, принципів CI/CD, автоматизації, контейнеризації, інфраструктури як коду та усвідомлення повного життєвого циклу програмного забезпечення. Він забезпечує формування аналітичного мислення, здатності інтегрувати знання з різних ІТ-галузей і прогнозувати наслідки технічних рішень.

Діяльнісний компонент характеризує практичну готовність до реалізації DevOps-процесів і проявляється у здатності працювати з автоматизованими пайплайнами, хмарними середовищами та інструментами моніторингу, самостійно виконувати професійно орієнтовані завдання і нести відповідальність за технічний результат.

Комунікативний компонент репрезентує сформованість навичок командної взаємодії, професійної комунікації та спільного ухвалення рішень. Його розвиток забезпечує інтеграцію технічних і соціальних аспектів DevOps-діяльності та формування культури колективної ефективності.

Рефлексивний компонент пов'язаний зі здатністю до самооцінювання, критичного осмислення власної діяльності й орієнтацією на безперервне професійне зростання. Саме він підтримує внутрішню мотивацію до саморозвитку та формує позицію активного суб'єкта навчання.

Для комплексної педагогічної діагностики запропоновано систему критеріїв (когнітивний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний), кожен з яких конкретизується відповідними показниками. Такий критеріально-показниковий апарат забезпечує багатовимірне оцінювання професійної готовності студентів до DevOps-діяльності.

На основі узагальнення компонентів і критеріїв визначено чотири рівні сформованості DevOps-компетентності: початковий, базовий, продуктивний і професійний. Рівнева модель дозволяє відстежувати індивідуальну та групову динаміку розвитку студентів, здійснювати формувальне оцінювання й обґрунтовано коригувати освітній процес.

Запровадження компонентно-рівневої моделі створює методичне підґрунтя для реалізації принципу безперервного вдосконалення в професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців і забезпечує перехід від фрагментарного контролю знань до інтегральної оцінки готовності до DevOps-практики в соціотехнічних цифрових середовищах.

Список використаних джерел:

1. Лучкевич М. М., Пасічник В. В. Дидактичний потенціал DevOps-інструментів у професійній підготовці ІТ-фахівців. *Молодь і ринок*. 2025. № 11 (243). С. 50-55. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.340974>
2. Rajeshwari S. B., Mane P., Sanjeetha R., Kallimani J. S., Balajee R. M., Kale L. Innovative Pedagogical Approaches for Teaching Cloud-Native DevOps: Integrating Theory and Practice. *Nanotechnology Perceptions*. 2024. Vol. 20, No. S6. P. 760–768. DOI: <https://doi.org/10.62441/nano-ntp.vi.1341>

3. Garcia, P. S., Ferreira, J., Gonçalves, M., Carneiro, T., Figueiredo, E., & Pereira, I. M. (2024). Current DevOps Teaching Techniques: A Systematic Literature Review. *Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software (SBES)*, 389-398. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbes.2024.3503>

Пилипенко П.П.

*аспірант 1-го року навчання,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України*

**МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
БАКАЛАВРІВ З ІТ-БЕЗПЕКИ:
ДОСВІД WILHELM BÜCHNER HOCHSCHULE**

В умовах глобальних цифрових трансформацій та викликів повосенної відбудови України модернізація освітніх парадигм у сфері ІТ та кібербезпеки набуває статусу стратегічного пріоритету. Аналіз сучасної практики засвідчує, що традиційна модель заочного навчання (цикл: «настановча сесія – самостійна робота – контроль») вичерпала свій ресурс ефективності, особливо в контексті формування прикладних інженерних компетентностей (hard skills). Це зумовлює нагальну потребу у транзиті до моделі повноцінної дистанційної освіти (online distance learning), що базується на використанні віртуальних лабораторних комплексів та адаптивних навчальних систем. Цей тренд є загальноосвітнім: наприклад, у Бразилії кількість студентів, що вчать дистанційно, зросла в 9 разів [3], у Туреччині майже 50% здобувачів навчаються дистанційно [6]. У Європі це навчання набуло широкої інституціоналізації [1, с. 7], де вагому роль відіграють «мегауніверситети» з контингентом понад 100 000 осіб [2, с. 8].

У цьому контексті особливе місце на німецькому ринку освітніх послуг посідає Вища школа імені Вільгельма Бюхнера (Wilhelm Büchner Hochschule, WBH) – найбільший приватний технічний університет Німеччини, що спеціалізується на дистанційному навчанні (Mobile University) [4].

Бакалаврська програма «ІТ-безпека» (IT-Sicherheit, B.Sc.) репрезентує унікальну модель інженерної освіти, яка поєднує фундаментальність класичної інформатики з гнучкістю андрагогічних підходів.

На відміну від уніфікованих підходів інших закладів, WBH пропонує студентам вибір із трьох організаційних моделей навчання, що дозволяє адаптувати освітній процес до життєвих обставин здобувача.

1) Класичне дистанційне навчання (Fernstudium): базується на самостійному опрацюванні матеріалу через «Онлайн-кампус» (Online-Campus) та друковані навчальні матеріали, що усуває географічні бар'єри.

2) Гнучке навчання (Flexstudium): гібридний формат, що поєднує переваги дистанційної освіти з елементами очного навчання (робота в невеликих групах на кампусі у Франкфурті), забезпечуючи безпосередній контакт із викладачами.

3) Онлайн-вечірнє навчання (Online-Abendstudium): структурована модель із фіксованими віртуальними заняттями двічі на тиждень, орієнтована на осіб, які потребують чіткого тайм-менеджменту. Політика доступу до програми реалізує принцип «відкритого університету»: вступ відбувається без застосування процедури Numerus Clausus (NC-frei), а зарахування можливе у будь-який день року (365 днів). Нормативна тривалість навчання становить 6 семестрів (180 ECTS), при цьому студентам гарантується право на безкоштовне подовження терміну навчання на 50% (до 18 місяців понад норму), що є критично важливим для реалізації концепції навчання впродовж життя (Lifelong Learning) паралельно з професійною діяльністю (berufsbegleitendes Studium).

Змістова структура програми побудована за блочно-модульним принципом і складається з двох стратегічних етапів: базового циклу та циклу поглибленої спеціалізації [5]. Базовий цикл (Grundlagenstudium, 1–4 семестри, 120 ECTS) формує інженерний фундамент. Характерною рисою є імплементація принципу раннього занурення (Early Exposure): профільний модуль «Вступ до IT-безпеки» (Einführung in die IT-Sicherheit) вводиться вже у першому семестрі паралельно з фундаментальними дисциплінами – «Основи інформатики» (Grundlagen der Informatik) та «Математика I» (Mathematik I). Блок включає наступні змістові лінії: Алгоритмічну підготовку: «Вступ до розроблення ПЗ» (Einführung Softwareentwicklung), «Програмування I: Java» (Coding I: Java), «Програмна інженерія» (Software Engineering), «Веброзроблення» (Web Development). Інфраструктурні дисципліни: «Операційні системи та архітектура обчислювальних систем» (Betriebssysteme und Rechnerarchitektur), «Комп'ютерні мережі» (Netzwerke), «Бази даних» (Datenbanken), «Розподілені системи» (Verteilte Systeme). Безпековий компонент: «Криптографія» (Kryptografie), «Безпека інформації та застосунків» (Sicherheit von Informationen und Anwendungen), «Безпека систем» (Sicherheit von Systemen). Управлінсько-правовий блок:

«Гнучке проєктне управління» (Agiles Projektmanagement), «ІТ-менеджмент і право» (IT-Management und Recht), «Економіка підприємства» (Betriebswirtschaftslehre). Інтегральним елементом є професійно-практична фаза (Berufspraktische Phase, BPP) обсягом 12 ECTS, що реалізується на перетині 4–5 семестрів. Вона вимагає попереднього успішного завершення модуля з управління проєктами, що забезпечує методологічну готовність студента до реальної виробничої діяльності.

Ядро та поглиблена підготовка (Kern- und Vertiefungsstudium, 5–6 семестри, 60 ECTS) фокусуються на спеціалізації через курси «Безпека мереж» (Sicherheit von Netzwerken), «Управління ІТ-безпекою» (IT-Sicherheit-Management) та ключовий практико-орієнтований модуль «Кібербезпека з лабораторією» (Cyber-Sicherheit mit Labor). Останній передбачає роботу у віртуалізованому середовищі, де студенти відпрацьовують навички налаштування захисту та аналізу вразливостей без ризику для реальної інфраструктури. Гнучкість траєкторії забезпечується блоками вибіркових дисциплін (Wahlpflichtbereich), які дозволяють поглибити знання у суміжних сферах (наприклад, медіаінформатика або економіка). Завершується навчання виконанням бакалаврської роботи (Bachelorarbeit) та колоквіумом (Kolloquium).

Система оцінювання у WBN вирізняється високою адаптивністю. Поряд із класичними письмовими роботами (Hausarbeit) та усними іспитами (mündliche Prüfung), широко застосовуються екзаменаційні роботи (Klausur), які студенти можуть складати як у локальних екзаменаційних центрах, так і в онлайн-форматі. Така модель дозволяє верифікувати знання без необхідності фізичної присутності, що відповідає сучасним вимогам до цифрової мобільності.

Модель Wilhelm Büchner Hochschule демонструє ефективний баланс між академічною стандартизацією (чіткий перелік компетентностей, наявність фундаментальної математичної та інженерної бази) та організаційною гнучкістю. Програма орієнтована на підготовку практиків, здатних не лише реалізовувати технічні заходи захисту, а й інтегрувати їх у бізнес-процеси через управлінські та правові механізми.

Список використаних джерел:

1. Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). E-learning in European higher education institutions. Belgium: European University Association.
2. Daniels, J. (1996). *Mega-universities and knowledge media*. London : Kogan Page.
3. de Oliveira Neto, J. D., & dos Santos, E. M. (2010). Analysis of the methods and research topics in a sample of the Brazilian distance education publications, 1992 to 2007. *American Journal of Distance Education*, 24(3), 119–134.
4. Wilhelm Büchner Hochschule. (2023). IT-Sicherheit – ein Studiengang, drei Studienmodelle [News]. <https://www.wb-fernstudium.de/ueberuns/hochschule/news-presse-termine/detail/it-sicherheit-ein-studiengang-drei-studienmodelle.html>
5. Wilhelm Büchner Hochschule. (n.d.). Ihr Studienablauf IT-Sicherheit: Bachelor of Science (B. Sc.) [Study plan]. https://www.wb-fernstudium.de/fileadmin/pdf/studienablaufplaene/SAP_1133_bachelor-IT-sicherheit.pdf
6. Zawacki-Richter, O., Kondakci, Y., Bedenlier, S., Alturki, U., Aldraiweesh, A., & Pülplichhuysen, D. (2015). The development of distance education systems in Turkey, the Russian Federation and Saudi Arabia. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 18(2), 113–128.

Шевченко Н.В.

аспірантка,

Харківський національний економічний університет

імені Семена Кузнеця

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3147-071X>

ЯКІСНЕ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО З ПИТАНЬ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У сучасних умовах реформування освіти зростає роль керівника закладу загальної середньої освіти як суб'єкта управління якістю освітньої діяльності. Функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти потребує не лише наявності нормативно визначених процедур, а й сформованої управлінської компетентності керівника щодо стратегічного та оперативного планування розвитку закладу освіти.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що стратегічне планування розглядається як основа цілеспрямованого розвитку закладу освіти та один із механізмів забезпечення його якості (В. Бондар, Л. Калініна, О. Пометун). Водночас у практиці управління закладами освіти нерідко спостерігається формальний підхід до реалізації стратегії, що виявляється у відсутності системного зв'язку між стратегічними цілями розвитку закладу та річним плануванням його діяльності.

З метою з'ясування особливостей реалізації стратегічного планування в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) було проведено анкетування директорів ЗЗСО Харківської області з різним управлінським стажем. До вибірки увійшли керівники із стажем управлінської діяльності від кількох років до понад двадцяти років, які представляють заклади освіти різних типів та працюють в умовах різного соціального й організаційного контексту. Така неоднорідність респондентів дала змогу проаналізувати проблему стратегічного планування не лише з позиції початківців управлінської діяльності, а й з огляду на досвід керівників із тривалою практикою управління закладом освіти.

Результати анкетування засвідчили, що наявність або відсутність системного зв'язку між стратегічним та річним плануванням не має

прямої залежності від управлінського стажу керівника. Як керівники з незначним досвідом, так і досвідчені директори вказують на часткову реалізацію стратегічних рішень, фрагментарність моніторингу та переважання заходового підходу в річному плануванні. Це дає підстави стверджувати, що виявлена проблема має системний характер і зумовлена не браком практичного досвіду, а недостатньою сформованістю відповідної управлінської компетентності у сфері стратегічного та оперативного планування.

Отримані результати свідчать про наявність розриву між стратегічним баченням розвитку закладу освіти та практикою річного планування, що ускладнює функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. За таких умов річний план роботи школи втрачає функцію інструменту реалізації стратегії та забезпечення якості освіти, перетворюючись на формальний управлінський документ.

У цьому контексті якісне підвищення кваліфікації керівників ЗЗО з питань стратегічного планування доцільно розглядати не як інформування про сучасні управлінські підходи, а як процес формування здатності керівника вибудовувати цілісний управлінський цикл у межах функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Йдеться про перехід від засвоєння теоретичних положень до опанування практичних механізмів інтеграції стратегії розвитку закладу з річним планом його діяльності.

Перспективним у цьому аспекті є курс підвищення кваліфікації, зміст якого спрямований на поетапне опрацювання управлінських дій керівника: від аналізу внутрішнього й зовнішнього середовища закладу освіти та формулювання стратегічних цілей – до проєктування річного плану як інструменту реалізації стратегії та забезпечення якості освіти. Особливу увагу в межах такого курсу доцільно приділяти питанням визначення показників результативності, організації моніторингу та використання його результатів для коригування управлінських рішень.

Такий підхід до підвищення кваліфікації дає змогу керівникам закладів загальної середньої освіти не лише вдосконалити знання у сфері стратегічного управління, а й сформувати практичну готовність використовувати річне планування як дієвий інструмент функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Отже, якісне підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти у сфері стратегічного та річного планування є важливою умовою ефективного функціонування внутрішньої системи

забезпечення якості освіти та підвищення управлінської спроможності закладу в цілому.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Управління якістю освіти в сучасній школі. Київ : Либідь, 2018.
2. Калініна Л.М. Стратегічне управління закладом освіти: теорія і практика. Харків : Основа, 2019.
3. Пометун О.І. Управління якістю освіти: компетентнісний підхід. Київ : Генеза, 2020.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (дата звернення: 28.12.2025).

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Пушкар Н.Б.

директор,

Комунальний заклад «Куп'янська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

Ткаченко С.Л.

заступник директора з виховної роботи,

Комунальний заклад «Куп'янська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

ОСВІТА БЕЗ МЕЖ:

УПРАВЛІНСЬКІ РІШЕННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КУП'ЯНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ)

Війна руйнує будівлі, але найважче їй зруйнувати довіру, стабільність і віру дитини в завтрашній день. Саме тому управління спеціальною освітою в умовах війни – це не лише про накази, графіки й ресурси, а про людяність, гнучкість і сміливість приймати рішення там, де немає готових інструкцій.

Методика управління спеціальною освітою під час війни базується на головному принципі – дитиноцентризмі, посиленому емпатією. Діти з особливими освітніми потребами особливо гостро переживають нестабільність, втрату безпеки й зміну звичного середовища. Тому управлінець стає не лише адміністратором, а й координатором підтримки, захисником права дитини на розвиток навіть під звуки сирен.

Ключовим інструментом є адаптивне управління. Освітній процес більше не може бути статичним: він переходить у змішані, дистанційні та мобільні формати. Управлінські рішення мають бути швидкими, зваженими, гнучкими, і водночас системними. Тут важливо не «як правильно за правилами», а «як безпечно і корисно саме зараз».

Із приходом війни все змінилося. І хоча вона забрала багато, вона не забрала нашої рішучості. Комунальний заклад «Куп'янська

спеціальна школа» Харківської обласної ради став осередком підтримки та стабільності для дітей, які потребують особливої уваги й турботи в умовах війни. Це стало можливим завдяки чітким і ефективним управлінським рішенням, що дозволили швидко адаптуватися до нових реалій і зберегти освітній процес для наших учнів.

1. Перехід на дистанційне навчання: перші управлінські рішення.

Коли почалася війна, і всі педагоги та учні були вимушені змінити місце проживання, перед нами стояло завдання не лише зберегти навчальний процес, а й забезпечити психологічний комфорт та емоційну підтримку. Це вимагало від керівництва закладу освіти негайних і зважених управлінських рішень.

Першим кроком стало прийняття рішення про перехід на дистанційне навчання. Після евакуації педагогічного колективу та учнів до безпечніших регіонів було визначено, що освітній процес має продовжуватися на онлайн-платформі Meet. Платформа була обрана завдяки її функціональності та зручності в організації навчального процесу.

Це рішення передбачало:

- Підготовку вчителів до онлайн-навчання через швидкі тренінги.
- Розробку графіку для індивідуальних онлайн-занять.
- Визначення часових рамок для проведення уроків, з урахуванням зручності для учнів і батьків учнів (законних представників).
- Організацію постійної комунікації з батьками учнів (законними представниками) та учнями через віртуальні зустрічі та чат-групи.

Рішення про використання платформи Meet стало важливим кроком в збереженні освітнього процесу. Водночас воно дозволило забезпечити гнучкість і адаптивність, враховуючи різні обставини кожної родини.

2. Психологічна підтримка учнів і педагогів: управлінське реагування на потреби.

Одним з ключових управлінських рішень стало фокусування на психоемоційній підтримці учнів і педагогів. Війна, переміщення, невизначеність – усе це накладало великий стрес як на дітей, так і на дорослих. Багато учнів переживали труднощі через відрив від рідного дому, зміну оточення та нові умови життя. Тому одним із пріоритетів стало забезпечення психологічної допомоги.

Керівництво школи прийняло рішення:

- Організувати психологічні консультації для учнів і їхніх родин.
- Залучити всіх педагогів до психологічної підтримки учнів у процесі навчання, акцентуючи увагу на їхньому емоційному стані.
- Проводити регулярні онлайн-зустрічі для батьків учнів (законних представників) з практичним психологом школи, щоб допомогти їм підтримувати своїх дітей.

Важливо, що ці рішення не лише підтримали дітей, але й допомогли педагогам адаптуватися до нових умов роботи. Психологічна підтримка була ключовою частиною управлінської стратегії, що забезпечила ефективний процес навчання навіть в умовах кризового стану.

3. Керівництво та координація: як залишатися єдиним колективом.

У період війни важливо було підтримати не лише учнів, а й педагогічний колектив, який теж переживав стресові ситуації, розриви з рідними, евакуацію та нові обставини. Управлінські рішення щодо внутрішньої координації стали надзвичайно важливими.

Основні рішення включали:

- Створення адаптованих розкладів для педагогів, що поєднують синхронне та асинхронне навчання, дозволило зберегти баланс між професійними обов'язками та особистим часом в умовах війни.
- Організацію віртуальних зустрічей для педагогів, що дозволило зберігати колективну єдність і підтримку на відстані.
- Призначення керівників по напрямках методичної роботи, які координували роботу конкретних груп (наприклад, психологічна допомога, навчальний процес, комунікація з батьками учнів) для забезпечення ефективної організації роботи.

Ці управлінські рішення допомогли зберегти командний дух навіть в умовах постійної тривоги та переміщення. Важливо було зберегти відчуття єдності та підтримки у команді.

4. Програми підтримки батьків учнів (законних представників) і співпраця з громадою.

Дистанційне навчання вимагало також тісної співпраці з батьками учнів (особами, що їх замінюють). Оскільки багато дітей були переміщені в інші регіони, школа прийняла управлінське рішення щодо регулярної взаємодії з батьками через онлайн-формати, щоб підтримати їх у вихованні та навчанні дітей у нових умовах.

Зокрема, були впроваджені:

– Регулярні онлайн-консультації з батьками учнів (законними представниками), де вони могли звертатися за порадами щодо організації навчального процесу вдома.

– Створення інформаційного простору для батьків учнів у вигляді онлайн-ресурсів, що дозволяло отримувати новини та рекомендації щодо роботи з дітьми в умовах війни.

– Спільні психологічні вебіари, що надавали батькам учнів (законним представникам) інструменти для допомоги своїм дітям у цей складний час.

Ці рішення не лише полегшили процес навчання, а й посилили роль закладу освіти як місця підтримки для родин, які переживають емоційні труднощі.

5. Розвиток і вдосконалення освітніх технологій: інновації під час війни.

Ще одне важливе управлінське рішення стосувалося впровадження нових освітніх технологій. Враховуючи потребу в інтерактивних і адаптивних підходах, керівництво школи прийняло рішення активно інтегрувати новітні технології у процес навчання, що дозволило зробити навчання не лише ефективним, а й захопливим.

Було прийнято рішення:

– Використовувати освітні інструменти для дітей з особливими потребами (адаптовані матеріали, програми для розвитку мовлення тощо).

– Організувати онлайн-курси для педагогів, де вони могли освоювати нові методи роботи з дітьми через цифрові платформи.

– Впровадити віртуальні музейні екскурсії, інтерактивні ігри та інші методи для залучення дітей у навчальний процес.

Ці управлінські рішення дозволили не лише зберегти навчання, але й підвищити його ефективність, надаючи учням можливість не тільки здобувати знання, а й розвивати різні навички через інноваційні освітні технології.

Висновки: управлінські рішення, що змінили навчальний процес.

Наш освітній заклад в умовах війни довів, що правильні управлінські рішення можуть зробити освітній процес не лише можливим, але й ефективним навіть в умовах надзвичайних ситуацій. Перехід на дистанційне навчання, психологічна підтримка учнів і педагогів, інновації в навчальному процесі та тісна співпраця з батьками учнів (законними представниками) стали основою для забезпечення стабільності та розвитку в умовах війни.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Методичні рекомендації МОН України щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0563729-23#Text>
4. Постанова КМУ «Положення про спеціальну школу» від 06.03.2019 № 221. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>
5. Шевцов А. Г. Спеціальна педагогіка : підручник. Київ : Освіта, 2019. 392 с. С. 245–263.
6. Калініна Л. М. Управління закладом освіти в умовах змін : навч. посіб. Київ: Шкільний світ, 2018. 160 с. С. 45–62.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Михайличенко Н.Г.

педагог вищої категорії,

Кременчуцький медичний фаховий коледж

імені В.І. Литвиненка

БЕЗПЕКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГУРТОЖИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах повномасштабної війни система освіти України функціонує у режимі постійної загрози, що актуалізує проблему формування безпечного та передбачуваного середовища для здобувачів освіти, зокрема тих, які проживають у гуртожитках. Освітній простір за таких обставин виконує не лише навчальну, а й захисну функцію, що посилює роль вихователя гуртожитку як організатора повсякденного життя студентської спільноти [1, с. 45].

Наукові дослідження свідчать, що безпека в освітньому середовищі має розглядатися як комплексне явище, що поєднує фізичний захист, організаційну впорядкованість та інформаційну визначеність [2, с. 81]. Саме організаційний складник забезпечує передбачуваність дій у кризових ситуаціях і сприяє зниженню рівня тривожності у здобувачів освіти [3, с. 27].

Сучасні підходи до управління ризиками в освіті акцентують увагу на необхідності чітко визначених алгоритмів дій у разі надзвичайних ситуацій, регулярного інформування учасників освітнього процесу та формування навичок безпечної поведінки [4, с. 113]. У контексті гуртожитку це передбачає системну роботу вихователя з ознайомлення мешканців із правилами евакуації, режимом укриттів і діями під час повітряних тривог.

Дослідження доводять, що відчуття передбачуваності середовища є важливим чинником емоційної стабільності особистості, оскільки знижує рівень тривожності та підтримує когнітивну активність у кризових умовах [5, с. 64]. Таким чином, безпеково-організаційний компонент діяльності вихователя виконує не лише захисну, а й функцію стабілізації психологічної безпеки.

Нормативно-правові документи України визначають безпеку учасників освітнього процесу як пріоритет діяльності закладів освіти, що передбачає відповідальність педагогічних працівників за створення умов для збереження життя і здоров'я студентів [6]. Міжнародні рекомендації також наголошують на необхідності поєднання безпекових заходів із розвитком соціальної згуртованості та довіри в освітніх спільнотах [7].

Отже, безпеково-організаційний компонент роботи вихователя гуртожитку в умовах війни слід розглядати як систему цілеспрямованих дій, спрямованих на забезпечення фізичної безпеки, інформаційної визначеності, передбачуваності повсякденних процедур і зниження рівня тривожності мешканців гуртожитку.

З метою вивчення стану безпеково-організаційного середовища у гуртожитку було проведено емпіричне дослідження у формі анкетування мешканців гуртожитку ($N = 71$). Опитування здійснювалося у листопаді 2025 року в онлайн-форматі за допомогою сервісу Google Forms та мало анонімний характер. Вибірка охопила 86,5 % мешканців гуртожитку, що забезпечує достатній рівень репрезентативності отриманих результатів. Анкета містила блок запитань, спрямованих на оцінювання рівня фізичної безпеки, поінформованості щодо правил поведінки під час повітряних тривог, доступності інструкцій та організації евакуації.

Для кількісної обробки результатів використовувалася п'ятибальна шкала Лайкерта (від 1 – «повністю не згоден» до 5 – «повністю згоден»), яка широко застосовується у соціально-педагогічних дослідженнях для вимірювання суб'єктивних оцінок респондентів [8, с. 22]. Після цього було розраховано середні показники за кожним індикатором та сформовано інтегральний індекс безпеки.

Результати дослідження показали, що середній показник індексу безпеки становив 4,48, що відповідає високому рівню. Найвищі значення зафіксовано за показниками обізнаності щодо маршрутів евакуації (4,85) та зрозумілості правил поведінки під час повітряних тривог (4,68). Це свідчить про ефективність організаційної роботи вихователя щодо інформування та проведення інструктажів.

Водночас 88,6 % респондентів зазначили, що відчувають психологічну напругу під час нічних евакуацій, що зумовлює необхідність поєднання безпекових заходів із комунікацією підтримки та спокійним супроводом мешканців до укриття.

У таблиці 1 подано узагальнені показники безпеково-організаційного компоненту (Таблиця 1).

Таблиця 1

Показники безпеково-організаційного компоненту (N = 71)

Показник	Середнє значення	Рівень
Відчуття фізичної безпеки	3,88	високий
Обізнаність щодо укриттів	4,85	високий
Доступність інформації	4,68	високий
Побутова стабільність	4,53	високий
Загальний індекс	4,48	високий

Джерело: розроблено автором

На основі аналізу отриманих результатів та практичного досвіду було виокремлено основні напрями безпеково-організаційної діяльності вихователя гуртожитку:

- регулярне проведення інструктажів з безпеки;
- створення та оновлення візуальних схем евакуації;
- оперативне інформування через цифрові канали комунікації;
- організація нічних евакуацій із дотриманням принципів тиші та підтримки;
- документування інцидентів і координація дій з адміністрацією.

Реалізація зазначених заходів сприяє не лише фізичній захищеності мешканців, а й стабільності повсякденного життя гуртожитку, що є важливою умовою збереження навчальної мотивації студентів у воєнний період.

Безпеково-організаційний компонент роботи вихователя гуртожитку в умовах війни є визначальним чинником формування передбачуваного та стабільного середовища проживання здобувачів освіти. Теоретичний аналіз засвідчив, що поєднання організаційних алгоритмів із комунікаційною підтримкою знижує рівень тривожності та підвищує готовність студентів до адекватних дій у кризових ситуаціях.

Результати емпіричного дослідження підтвердили високий рівень поінформованості мешканців щодо правил безпеки та евакуації, водночас виявили потребу в емоційній підтримці під час нічних тривог. Це зумовлює необхідність інтеграції безпекових і виховних функцій у діяльності вихователя гуртожитку.

Отже, безпеково-організаційна діяльність вихователя має розглядатися як системний педагогічний процес, спрямований не лише на запобігання загрозам, а й на збереження психологічної стабільності та навчальної активності студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Обухівська А. Г. Психологія безпечного освітнього середовища : монографія. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 256 с.
2. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як чинник резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 4. С. 78–86.
3. Сургунд Н., Козенко О. Особливості резильєнтності у студентів у кризових умовах. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4. С. 189–199.
4. World Bank. Eastern Europe Regional Note: TVET: Transformation and Resilience during Uncertain Times. Washington, 2023. 114 p.
5. Буровицька А. І. Психологічні наслідки війни для студентської молоді. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 17–23.
6. Про методичні рекомендації щодо організації виховного процесу в закладах освіти: лист МОН України від 19.11.2024 № 1/21639-24.
7. European Students' Union. Student well-being and community resilience during crises. Brussels, 2023.
8. Likert R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 1932. Vol. 140. P. 1–55.

Нікуліна А.М.

*вихователь-методист II кваліфікаційної категорії,
Ірпінська гімназія «Освіта»*

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ВІДВІДУВАННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ДРУГОМУ РОЦІ ЖИТТЯ

Актуальність проблеми. В умовах економічної кризи, світових стратегій, дискримінації жінок, внесення змін до законодавчих документів про соціальні виплати в Україні батьки вимушені працювати через рік після народження дитини, а у деяких випадках раніше. Протягом 2024-2025 років у закладах дошкільної освіти відбулося відкриття груп раннього віку, зокрема для дітей від 1 до 2 років. Щоб адаптація дитини відбулася м'яко, з мінімальним рівнем стресу необхідні зусилля дорослого з перших місяців життя немовляти.

Мета. Сформувати рекомендації для батьків щодо формування готовності дитини до відвідування закладу дошкільної освіти на другому році життя.

Виклад матеріалу. Згідно Закону України «Про дошкільну освіту» в закладах дошкільної освіти можуть функціонувати групи для дітей від одного до двох років, а кількість вихованців не може перевищувати 10 [2]. Прийняття Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки сімей з дітьми та створення умов, які сприяють поєднанню материнства (батьківства) з професійною діяльністю» 5.11.2025 р. спонукає батьків раніше повертатися до роботи, ніж це було в минулому, адже фінансову підтримку надаватиме держава до досягнення дитиною одного року [1]. Проте, 10 дітей віком до 2х років у закладі освіти на 2 дорослих є певним викликом. Для того, щоб дитині було комфортно, педагогам легше – батькам необхідно потурбуватися про це з перших днів життя дитини.

У процесі дослідження були застосовані методи дитячої Психології. Педагогіки, Педіатрії.

Спілкування з дитиною від народження, звертання до неї, обійми, яскравий одяг батьків пришвидшують соціальний розвиток і до другого місяця життя може з'явитися посмішка. Колискові,

ввімкнення пісеньок без показу екрану, підспівування дорослим прискорює розвиток гуління. Використання дурника на цей процес розвитку мовлення не впливають, якщо застосовувати його лише під час вкладання на сон або при погіршенні самопочуття дитини. Задля успішної сепарації дорослий має коментувати свої дії від другого місяця життя дитини, з народження необхідно періодично доручати виконання обов'язків іншому дорослому. Прощатися з дитиною, коли на руках її тримає інший дорослий. Так дитина зникає, що її оточують та піклуються інші дорослі теж. Ігри “Хованки” та “Ку-ку” дають розуміння, що людина не зникає.

Щодо фізичного розвитку. На те, коли дитина опанує навичку залежить не від статі, а від маси тіла при народженні та роботи дорослого. Немовлятам з масою тіла при народженні 2500-3000 р. легше опанувати повзання та сидіння. Робота дорослого включає: викладання дитини на животик з народження, фізичні вправи для опанування поворотів (імітація закидання ніжки в бік при повороті, тощо), організація діяльності з перешкодами, через які дитина намагається перелізти, що сприяє розвитку м'язів спини для опанування навички сидіння.

Дитина має познайомитися з різноманітними стравами, включаючи ті, які готують в закладах дошкільної освіти: каші молочні, крупи, м'ясо, яйце варене (жовток та білок), риба. Грудне вигодовування після року стає додатковим, тому мама з малюком мають домовитися про умови процесу (наприклад вечорами і лише вдома). Також необхідно потурбуватися, щоб дитина навчилася засинати без грудей на денний сон. Це можливо за допомогою інших асоціацій на сон, наприклад, читання книги, зменшення світла, обійми. Якщо дитина після року має два денні сні, то є потреба дати можливість переходу на один денний сон.

Якщо батьки готують дитину до відвідування закладу дошкільної освіти з 18 місячного віку, то необхідно вчасно (з 1 року) створити умови для формування навичок самообслуговування:

- близько 12 місяців дитина відкрита до знайомства з ложкою, вчиться її тримати;
- з 9 місячного віку давати дитині пити з чашки;
- орієнтовно з 13 місячного віку дитини в її кімнаті має бути горщик. Батьки не мають змушувати малечу користуватися ним, а лише забезпечити знайомство з предметом і пізніше з прикладом користування (іграшка використовує горщик, інша дитина або дорослий).

Батьки від народження дитини мають можливість забезпечити їй умови для всебічного розвитку, допомагати немовляті набувати навички та знайомити з оточуючим світом згідно віку, готувати дитину до співпраці з іншими людьми. А суб'єктам державної політики доречно пропагувати суспільству, зокрема майбутнім та молодим батькам вище згадані рекомендації, що сприятиме ефективній реалізації реформ в соціальній та освітній галузях.

Список використаних джерел:

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки сімей з дітьми та створення умов, які сприяють поєднанню материнства (батьківства) з професійною діяльністю : Закон України від 05.11.2025 р. № 4681-IX : станом на 01 січня 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4681-20#n12> (дата звернення: 01.02.2026)
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX : станом на 01 січня 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 01.02.2026)

Ruban L.M.

*PhD in Education, Associate Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

Seminikhyna N.M.

*PhD in Education, Associate Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

Svyrydiuk T.V.

*PhD in Philology, Associate Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv*

**A MOTHER'S SONG:
PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS
OF LULLABIES IN CHILD EDUCATION**

The upbringing and development of a person begins in early childhood, where a mother's lullaby plays an important role. A lullaby is the very first conversation between a mother and a child in their native language, which is full of tenderness, love, and affection. It is the very first source of awareness of the native language, and through it – of the surrounding world, which gradually develops into spirituality, and later – wisdom. The child's consciousness begins to develop precisely from the lullaby sung by the mother. Lullabies not only sow goodness, love, sincerity, tenderly care for the little person, but also become the basis of national identity, have a positive effect on their physical and mental health. The importance of a lullaby is that it introduces children to their native language, forms love for their homeland, gives them a basic vocabulary, develops imagination about the world around them.

The value of a lullaby after the birth of a child is difficult to overestimate, since it is endowed with a healing effect that helps protect the child from micro traumas received during childbirth. It is worth noting that a lullaby adjusts to the rhythm of the mother's heart and thereby helps the child relax the nervous system. In addition, a lullaby helps the child survive the crisis periods of the first three years of life, since it is during this period that the child begins to feel like a separate person from the mother [1].

A lullaby helps a child relieve tension, relax the nervous system, and feel peaceful. Mothers sing lullabies in their native language and introduce the child to the world around them, instill love for their home and homeland,

teach kindness, mercy, and care. Lullabies often also mention fictional animals, birds, fairy-tale characters, mystical forces, distant stars, etc., so from early childhood a child learns to fantasize. In such a song, emotionally colored words are constantly repeated, which contributes to the child forming a phonetic map of the language and motivates them to master their native language in a deeper range.

By content, lullabies can be divided into the following groups: traditional, amulet, folk, improvised. Traditional lullabies have a simple plot, because the mother performs it when she wants to calm the child or puts him to sleep. Amulet lullabies are designed to protect the child from evil spirits, evil eyes. Such songs contain an appeal to God, the Higher powers. According to the plot, folk lullabies are melodic, contain elements of whispering. Lullabies can be re-sung in your own way, improvised, fantasized. The main vocation of a lullaby is to give the child a world of comfort, goodness, and love.

Lullabies should be considered in three aspects: psychological, pedagogical, spiritual and philosophical.

The psychological aspect of a lullaby is that it is an invisible thread that connects a mother with her child. When a child hears the voice of the dearest person in the world, she calms down, her heartbeat evens out, she feels love, peace, protection, and care. It is worth noting that not only the child benefits from her mother's songs. While singing, a woman also experiences a number of positive emotions: her nervous system relaxes, a feeling of harmony and well-being appears. This state of a woman has a beneficial effect on breastfeeding, since an emotional connection with a child contributes to the production of prolactin. In addition, a lullaby helps a woman overcome postpartum depression, which is often a source of serious anxiety for a young mother. A lullaby can convey to a child knowledge about the place and role of a man and a woman in the world. In other words, lullabies instill in a child values about the family [2].

The pedagogical aspect of a lullaby is that it contributes, firstly, to the development of speech, as it enriches the child's vocabulary; secondly, music has a positive effect on the child's emotional and physical development; thirdly, it teaches the child to fantasize, instills a love of art. A lullaby helps the child adapt to the environment. Moreover, lullabies contribute to the child's intellectual development. If a woman sings lullabies during pregnancy, then after birth the child learns to quickly respond to the mother's voice and pronounce different sounds. A lullaby helps the child develop a good memory, as she hears different sounds and intonation [2].

The most important calling of a lullaby is that it contributes to the spiritual education of a child, because it instills love for the homeland, people, and the world around them; teaches love; and establishes trusting relationships with parents [3].

A lullaby determines a child's belonging to a certain nation, people. Such a song creates the germs of consciousness, the beginning of the formation of a person's worldview. Throughout life, a person never forgets the language in which the mother sang lullabies.

Thus, a lullaby is a lyrical song, which is permeated with the depth of worldview, poetry, and richness of images. Mother's singing instills in the children's soul love for the world around them, their homeland, and their neighbor, determines their national identity, and becomes the basis for the formation of children's consciousness and character, perception, and relationships in the social environment. A lullaby promotes the development of speech, has a positive effect on the children's all-round development, teaches them to dream and fantasize. In addition, it helps them adapt to the world around him. This is a deep source of spiritual education for children, which becomes the basis for the future personality formation, and accompanies them throughout their life.

References:

1. Persico, G., Antolini, L., Vergani, P., Costantini, W., Nardi, M. T., & Bellotti, L. (2017). Maternal singing of lullabies during pregnancy and after birth: Effects on mother-infant bonding and on newborns' behaviour. Concurrent cohort study. *Women and Birth*, 30(4), 214-220.
2. Ruban, L. (2022). The role of the lullaby song in the spiritual education of a child. *Humanities science current issues*, 55, 307-311.
3. Sá, E., & Torres, A. (2019). The effect of lullabies on the mother and on her relationship with the baby: An exploratory study. *Open Access Journal of Behavioural Science & Psychology*, 2(1), 1-8.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Головецька Л.О.

*музичний керівник,
ЗДО № 11 м. Борислава*

Погоріла А.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ТА ТВОРЧОЇ СФЕР ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується увагою до формування емоційно цілісної, соціально адаптованої та творчо активної особистості дитини. Дошкільний вік визначається як «період інтенсивного становлення емоційної сфери, ціннісних орієнтацій та творчих здібностей дитини» [2, с. 6]. У цьому контексті особливого значення набуває музичне виховання, яке сприяє художньо-естетичному та емоційному розвитку дошкільників. Освітній процес у закладі дошкільної освіти має бути спрямований на «розвиток емоційної чутливості, здатності дитини до переживання, співпереживання та естетичного сприймання навколишнього світу» [2, с. 12].

Дошкільні заклади створюють умови для «гармонійного розвитку особистості дитини, формування її емоційного благополуччя та психологічної стійкості» [1, с. 3]. Діяльність музичного керівника є важливим чинником емоційного комфорту, розвитку творчого самовираження та соціальної взаємодії дітей. Музика виступає «універсальним засобом емоційного впливу, який активізує внутрішній світ дитини та сприяє формуванню її емоційної культури» [6, с. 48]. Емоції тісно пов'язані з діяльністю та розвитком особистості: «емоції не є ізольованими від свідомості дитини, вони тісно пов'язані з її діяльністю та розвитком особистості» [4, с. 274].

Емоції регулюють поведінку та пізнавальну активність дитини; за словами О. Запорожця, «емоційні переживання виступають важливим механізмом засвоєння дитиною соціального досвіду» [5, с. 112]. Художньо-естетична діяльність, особливо музика, «безпосередньо впливає на емоційний стан дитини, активізує її почуття та сприяє формуванню емоційної чутливості» [7, с. 58]. Завдяки інтонаційній, ритмічній і образній природі музика створює умови для глибокого емоційного переживання навіть у дітей раннього та молодшого дошкільного віку і «є важливим чинником гармонізації внутрішнього світу дитини та розвитку її емоційної культури» [6, с. 214].

Музична діяльність ефективно формує емоційну чутливість, емпатію та здатність до емоційної регуляції, одночасно стимулюючи емоційний, соціальний і когнітивний розвиток дитини: «участь у музичних заняттях сприяє розвитку емоційного інтелекту, здатності до регуляції емоцій та формуванню соціальних навичок» [2, с. 4].

У практиці музичного керівника використовуються різні форми роботи з дітьми:

1. Слухання музики та музично-ритмічні вправи. Ці заняття дозволяють дітям «вчитися розпізнавати емоції, які передаються через темп, динаміку та інтонацію музики» [7, с. 60].

2. Спів та хорові заняття. Виконання пісень колективно формує навички співпраці, сприяє «розвитку емоційного співпереживання та взаємодії у групі» [3, с. 219].

3. Імпровізаційні та інтегровані заняття. Поєднання музики з руховою активністю, казкотерапією або драматизацією дозволяє дітям «вільно експериментувати зі своїми емоційними станами та творчими проявами» [6, с. 42].

Музичний керівник виконує педагогічно-організаційну та методичну функцію, формуючи оптимальні умови для емоційного розвитку дітей, «роль музичного керівника полягає в тому, щоб створювати ситуації емоційного переживання, що сприяють гармонійному розвитку дитини та формуванню її естетичних і соціальних компетентностей» [3, с. 215].

Керівник забезпечує:

- добір музичного репертуару, який відповідає віку, інтересам та емоційним потребам дітей;
- структурування музичних занять так, щоб вони поєднували слухання, спів, рухи та творчі завдання;

– інтеграцію музики з іншими видами діяльності, зокрема мовленнєвою, художньою та театральною, що посилює емоційний ефект [6, с. 43].

Наукові дослідження демонструють, що систематичне включення музичних занять у освітній процес сприяє:

- розвитку емоційної чутливості та стабільності;
- формуванню позитивного настрою та мотивації до навчальної діяльності;
- розвитку комунікативних та просоціальних навичок у групі [2, с. 5].

Дослідники підкреслюють, що «музика створює емоційне середовище, в якому дитина може відчувати, виражати та регулювати свої почуття, а також взаємодіяти з іншими» [7, с. 62].

Таким чином, музична діяльність у дошкільному закладі не лише розвиває музичні здібності дітей, а й виконує важливу соціально-педагогічну функцію, формуючи емоційно зрілу, соціально адаптовану особистість.

Репертуар музичного керівника повинен бути різноманітним: дитячі пісні, народна музика, твори класичних та сучасних авторів у адаптованій формі. Як зазначає Т. Комарова, «добір музичного матеріалу має відповідати емоційним потребам дітей, сприяти розвитку їхнього музичного слуху та естетичного сприймання» [7, с. 65]. Особливу увагу слід приділяти поступовому ускладненню завдань: спочатку діти виконують прості ритмічні вправи, потім додаються рухові та співочі елементи, а на завершальному етапі – елементи музичної імпровізації. Ефективною є практика інтегрованих занять, коли музика поєднується з рухом, театральними елементами, мовленнєвими вправами чи художньою діяльністю. Такі заняття «створюють комплексну емоційну ситуацію, що стимулює розвиток як емоційної чутливості, так і творчого мислення» [6, с. 45].

Приклад інтегрованого заняття:

1. Слухання короткого музичного фрагмента (2–3 хвилини).
2. Рухова імпровізація під ритм музики.
3. Спів короткої пісні з руховими жестами.
4. Обговорення емоційних відчуттів дітей («Що ти відчув?», «Що ця музика передає?»).

Такий підхід дозволяє музичному керівнику одночасно розвивати емоційний інтелект, музичні навички та соціальні компетенції.

Музичний керівник повинен балансувати між груповими та індивідуальними формами роботи. Групові заняття розвивають комунікативні та просоціальні навички: «Діти вчаться слухати один

одного, синхронізувати дії та співпрацювати у колективі» [3, с. 221]. Індивідуальні вправи спрямовані на розвиток специфічних музичних здібностей або подолання емоційної нерішучості у певних дітей.

Особливу увагу музичний керівник має приділяти емоційному стану кожної дитини під час занять. Науковці підкреслюють, що «емоційна підтримка з боку педагога підвищує ефективність музичного виховання і сприяє формуванню психологічного комфорту дитини» [6, с. 46].

Отже, музична діяльність у закладах дошкільної освіти є ефективним засобом формування емоційної, соціальної та творчої сфери дитини. Музика стимулює розвиток емоційної чутливості, формує здатність до співпереживання, сприяє розвитку комунікативних та просоціальних навичок. Роль музичного керівника в цьому процесі є визначальною. Професійна підготовка, методична компетентність і чутливість педагога дозволяють створити оптимальні умови для емоційного та творчого розвитку дошкільників. Музичний керівник, враховуючи вікові особливості дітей, правильно добирає репертуар, інтегрує музичну діяльність із руховою, мовленнєвою та художньою активністю, а також забезпечує емоційну підтримку, що сприяє психологічному комфорту дітей.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ МОН України від 12.01.2021. *Базовий компонент дошкільної освіти – Державний стандарт дошкільної освіти в Україні*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 05.02.2026).

2. Міністерство освіти і науки України. *МОН пропонує для громадського обговорення Базовий компонент дошкільної освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-proponue-dlya-gromadskogo-obgovorennya-bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti> (дата звернення: 05.02.2026).

3. Міністерство освіти і науки України. *Базовий компонент дошкільної освіти орієнтований на запит українського суспільства щодо якісного дошкільця, – Сергій Шкарлет*. URL: [https://mon.gov.ua/news/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-orientovaniy-na-zapit-ukrainskogo-suspilstva-shchodo-yakisnogo-doshkillya-sergiy-shkarlet](https://mon.gov.ua/news/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-orientovaniy-na-zapit-ukrainskogo-suspilstva-shchodo-yakisnogo-doshkillya) (дата звернення: 05.02.2026).

4. Виготський Л. С. *Психологія розвитку дитини*. Київ : Радянська школа, 1991. 320 с.

5. Запорожець О. В. *Психологія емоційного розвитку дитини*. Київ : Освіта, 1985. 256 с.
6. Богуш А. М. *Дошкільна педагогіка* : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 432 с.
7. Комарова Т. С. *Музичне виховання дітей дошкільного віку*. Харків : Ранок, 2016. 208 с.
8. Denham S. A. *Emotional development in young children*. New York : Guilford Press, 2019. 394 p.

Іванків М.С.

вихователь-методист,

Богородчанський заклад дошкільної освіти (ясла-садок)

комбінованого типу № 3 «Любисток»

Богородчанської селищної ради

РОЗБІЖНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ТА БАТЬКІВСЬКОГО БАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЯК ЧИННИК УСКЛАДНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ЗДО

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти особливої актуальності набуває питання ефективної взаємодії між педагогами закладу дошкільної освіти та батьками вихованців. Чинне законодавство вказує на те, що освітній процес у закладі дошкільної освіти ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, що передбачає спільну відповідальність педагогів і батьків за розвиток, виховання та навчання дитини. Водночас у практиці роботи ЗДО нерідко виникає розбіжність педагогічного та батьківського бачення розвитку дитини, що ускладнює освітню взаємодію.

Відповідно до статті 14 Закону України «Про дошкільну освіту» [2], батьки дитини мають право на отримання педагогічної підтримки, яка може надаватися у формі педагогічних, психологічних, інформаційних консультацій та освітніх заходів. Разом із тим, вищенаведеним законом (ст.20) визначено й обов'язки батьків, зокрема їхню взаємодію з педагогічними працівниками на засадах партнерства та сприяння досягненню дитиною результатів, передбачених освітньою програмою, з урахуванням рекомендацій педагогів.

Педагоги закладу дошкільної освіти, в свою чергу, зобов'язані взаємодіяти з батьками вихованців, надавати рекомендації щодо розвитку, виховання та навчання дітей, що закріплено у статті 21 Закону України «Про дошкільну освіту» [2]. Поряд із тим стаття 55 Закону України «Про освіту» [3] визначає, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості.

Співпраця педагогів закладу дошкільної освіти з батьками створює умови для цілісного пізнання дитини, дає змогу розглядати її розвиток з різних позицій та в різних ситуаціях. Така взаємодія сприяє

глибшому розумінню індивідуальних особливостей дитини, корекції небажаних проявів у поведінці, а також формуванню базових життєвих орієнтирів і цінностей. Водночас, як показує практика у багатьох батьків спостерігається недостатній рівень сформованості педагогічної культури, що може зумовлювати труднощі у розумінні особливостей виховання та розвитку дітей дошкільного віку, а також у налагодженні ефективної взаємодії з дитиною [6, с. 35].

Н.Трофаїла зазначає, що у взаєминах між батьками та закладом дошкільної освіти нерідко виникають взаємні претензії, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, а відсутність взаєморозуміння між основними учасниками освітнього процесу ускладнює реалізацію спільних виховних завдань [5].

Розбіжності у баченні розвитку дитини з боку педагогів і батьків часто зумовлені тим, що батьки не завжди усвідомлюють або недооцінюють труднощі її розвитку, які фіксуються педагогами в умовах освітнього середовища. Водночас інформація, отримана в результаті педагогічного спостереження, може істотно відрізнятись від відомостей, наданих батьками або законними представниками, що свідчить про наявність різних підходів до оцінювання розвитку дитини та зумовлює необхідність комплексного та неупередженого аналізу отриманих даних.

Чинне законодавство України у сфері освіти передбачає, що у разі виявлення фахівцями закладу дошкільної освіти труднощів у засвоєнні дитиною Базового компонента дошкільної освіти вони зобов'язані поінформувати про це батьків (законних представників), оскільки під час перебування дитини в закладі освіти педагоги розділяють із батьками відповідальність за забезпечення та дотримання належного рівня якості освіти [1].

У практиці роботи закладу дошкільної освіти важливим етапом організації педагогічної підтримки дитини є звернення до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) з метою проведення комплексного психолого-педагогічного обстеження. Таке звернення здійснюється у разі виявлення стійких труднощів у розвитку дитини та за результатами систематичного моніторингу її досягнень відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти і спрямоване на комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та визначення її особливих освітніх потреб.

Батьки дитини та заклад освіти формують запит, у якому окреслено проблеми у поведінці й навчальній діяльності дитини та обґрунтовано необхідність здійснення поглибленого психолого-педагогічного

обстеження її розвитку у відповідному діагностичному закладі. Найчастіше такий запит оформлюється у вигляді психолого-педагогічної характеристики дитини, підготовленої педагогом у взаємодії з практичним психологом за результатами тривалого спостереження за дитиною в освітньому середовищі, у процесі її навчання, спілкування з дорослими та ровесниками, а також з урахуванням особливостей соціального оточення [4, с. 26-27].

Фахове узгодження позицій педагогів і батьків, засноване на системному педагогічному спостереженні, об'єктивному аналізі результатів розвитку дитини та дотриманні принципів педагогіки партнерства, створює умови для своєчасного виявлення освітніх труднощів і прийняття обґрунтованих рішень щодо подальшої педагогічної підтримки. У цьому контексті звернення до інклюзивно-ресурсного центру слід розглядати не як формальну процедуру, а як важливий інструмент забезпечення найкращих інтересів дитини та підвищення якості освітньої взаємодії в умовах закладу дошкільної освіти.

Таким чином, розбіжність педагогічного та батьківського бачення розвитку дитини в умовах закладу дошкільної освіти є об'єктивним явищем, що зумовлюється різними умовами спостереження за дитиною, рівнем педагогічної обізнаності та суб'єктивним сприйняттям її досягнень і труднощів. Водночас такі розбіжності не повинні розглядатися як конфлікт інтересів, а мають стати підґрунтям для налагодження конструктивного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Компанець, Н.М. Відповідальність батьків щодо навчання дитини з особливими освітніми потребами (Неопублікований), 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713081/>

2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 року № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

3. Про освіту : Закону України від 05.09.2017 № № 2145-VIII (зі змінами від 01.01.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

4. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): методичний посібник / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред.

А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.

5. Трофаїла Н.Д. Взаємодія вихователів та сім'ї у формуванні доброзичливості дітей дошкільного віку. Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín "Věda a perspektivy" je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: E 24142. № 2(9) 2022. str. 207-220.

6. Шаповалова О.В. Роль сім'ї у дошкільній освіті: теорія і практика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми : Редакційно-видавничий відділ СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 225 с.

Мороз Ю.Ю.

вихователь спеціальної групи,

Комунальний заклад «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра» Криворізької міської ради

**ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сучасна система дошкільної освіти України орієнтована на реалізацію принципів дитиноцентризму та інклюзії, що передбачає створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини, незалежно від її психофізичних можливостей [5, с. 21–23]. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, для яких процес соціалізації та формування навичок повсякденного життя є складнішим і потребує корекційно спрямованої педагогічної підтримки [4, с. 56–58].

Одним із пріоритетних завдань роботи спеціальних груп закладів дошкільної освіти є формування культурно-гігієнічних навичок і соціально прийнятної поведінки, що становлять основу життєвої компетентності дитини [2, с. 67–69].

Дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення базових навичок самообслуговування, норм поведінки, комунікативних умінь. Водночас діти з ООП часто мають труднощі у засвоєнні цих навичок через особливості психофізичного розвитку, знижену мотивацію, порушення емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних педагогічних засобів корекційної роботи.

Провідним видом діяльності дошкільника є гра, яка забезпечує природні умови для засвоєння соціального досвіду та норм поведінки [2, с. 70–72]. Саме ігрова діяльність створює оптимальні умови для ненав'язливого, емоційно забарвленого формування культурно-гігієнічних навичок і соціальної поведінки у дітей з ООП.

У працях Л. Виготського гра розглядається як провідний чинник психічного розвитку дитини, що створює зону найближчого розвитку та сприяє формуванню вищих психічних функцій [2, с. 74–76].

О. Кононко наголошує на значенні особистісно орієнтованого підходу у вихованні дошкільників, зокрема у формуванні навичок самообслуговування та соціальної поведінки [6, с. 83–85].

Питання корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дошкільної освіти висвітлено у працях А. Колупасвої та І. Демченко, де підкреслюється необхідність використання діяльнісних методів навчання та адаптації педагогічних технологій до індивідуальних можливостей дітей [4, с. 61–64; 5, с. 45–47].

Аналіз наукових джерел свідчить, що ігрова діяльність має значний корекційно-розвивальний потенціал, проте потребує цілеспрямованого педагогічного керівництва та методично обґрунтованого використання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності ігрової діяльності як засобу формування культурно-гігієнічних навичок та соціальної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку [7, с. 102–104] та представити практичний досвід її використання у спеціальній групі ЗДО.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні підходи до використання гри в корекційній роботі з дітьми з ООП.
2. Визначити педагогічні умови ефективного формування культурно-гігієнічних навичок і соціальної поведінки засобами гри.
3. Описати практичні прийоми та види ігрової діяльності, що використовуються у роботі вихователя спеціальної групи.

Ігрова діяльність

як засіб формування культурно-гігієнічних навичок

Культурно-гігієнічні навички (миття рук, користування столовими приборами, охайність, дотримання режимних моментів) є важливою складовою соціальної компетентності дитини та формуються поступово в процесі цілеспрямованої педагогічної взаємодії [3, с. 119–121]. У дітей з ООП цей процес ускладнюється особливостями розвитку, що потребує використання спеціально організованих ігрових ситуацій [7, с. 110–112].

Використання ігрової діяльності дає змогу перетворити процес навчання культурно-гігієнічних навичок на цікавий та емоційно привабливий. У практиці роботи ефективними є такі види ігор:

- дидактичні ігри («Чисті ручки», «Одягни ляльку правильно», «Корисно – шкідливо»);
- сюжетно-рольові ігри («Сім'я», «Лікарня», «Дитячий садок»);

– ігри-інсценізації з використанням лялькового театру.

Дидактичні та сюжетно-рольові ігри дають змогу формувати вміння дотримуватися послідовності дій, усвідомлювати їх значення та переносити засвоєні навички у повсякденне життя [1, с. 58–60]. Систематичне використання ігор сприяє підвищенню мотивації та самостійності дітей [6, с. 101–103].

Формування соціальної поведінки дітей з ООП засобами гри

Соціальна поведінка дошкільника формується в процесі взаємодії з однолітками та дорослими, а гра виступає провідним середовищем для набуття соціального досвіду [2, с. 80–82]. Для дітей з ООП характерні труднощі у комунікації та саморегуляції, що зумовлює необхідність використання корекційно спрямованих ігор [4, с. 70–72].

Сюжетно-рольові та рухливі ігри з правилами сприяють розвитку навичок співпраці, дотримання норм поведінки та емоційної чуйності [3, с. 123–125]. Позитивне підкріплення та підтримка дорослого забезпечують успішність соціалізації дітей [7, с. 115–117].

У роботі зі спеціальною групою доцільно дотримуватися таких педагогічних умов:

- поступове ускладнення ігрових завдань;
- чітка структура гри та наочна підтримка;
- позитивне підкріплення навіть незначних успіхів дитини;
- тісна взаємодія з асистентом вихователя та фахівцями

(психологом, логопедом).

Практичний досвід вихователя спеціальної групи

У процесі роботи зі спеціальною групою ЗДО ігрова діяльність інтегрується у всі режимні моменти. Так, під час ранкових зустрічей використовуються ігри на формування навичок вітання та емоційного контакту, під час підготовки до обіду – ігрові вправи на закріплення гігієнічних дій.

Практика показує, що систематичне використання ігор сприяє:

- підвищенню мотивації дітей до виконання культурно-гігієнічних дій;
- зниженню проявів небажаної поведінки;
- покращенню взаємодії між дітьми у групі.

Таким чином, ігрова діяльність виступає не лише методом навчання, а й важливим засобом корекції та розвитку особистості дитини з ООП.

Ігрова діяльність є ефективним засобом формування культурно-гігієнічних навичок та соціальної поведінки у дітей з особливими

освітніми потребами дошкільного віку, оскільки поєднує навчальний, виховний і корекційний потенціал [8, с. 34–36]. Систематичне та методично обґрунтоване використання гри сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації та самостійності дітей [5, с. 52–54].

Успішність корекційної роботи значною мірою залежить від професійної компетентності вихователя, системності використання ігрових методів та індивідуального підходу до кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 352 с.
2. Виготський Л.С. Гра і її роль у психічному розвитку дитини. Київ : Либідь, 2018. 240 с.
3. Гавриш Н.В. Теорія і методика виховання дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2017. 400 с.
4. Демченко І.І. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти. Умань : Візаві, 2020. 256 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2019. 304 с.
6. Кононко О.Л. Особистісно орієнтований підхід у дошкільній освіті. Київ : Освіта, 2016. 320 с.
7. Синьов В.М. Корекційна педагогіка. Київ : Науковий світ, 2018. 416 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Іванчук В.В.

*кандидат філософських наук,
проректор з науково-педагогічної роботи
і соціально-економічного розвитку,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ-Дніпро, Україна*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

Цифрова трансформація освіти є одним із ключових глобальних процесів, що визначає сучасні напрями розвитку педагогічної науки та освітньої практики. Активне впровадження цифрових технологій, формування цифрових освітніх середовищ, поширення дистанційного й змішаного навчання, використання штучного інтелекту та цифрових платформ зумовлюють суттєве оновлення понятійного апарату педагогіки. У цьому контексті особливої актуальності набувають поняття «цифрова педагогіка» та «цифрова дидактика», які дедалі частіше використовуються в наукових дослідженнях, проте потребують чіткого теоретичного осмислення та дефінітивного уточнення.

Цифрова педагогіка постає не як сукупність технологічних інструментів, а як цілісний педагогічний підхід, спрямований на переосмислення сутності педагогічної взаємодії, ролей учасників освітнього процесу та логіки навчання в цифровому освітньому середовищі. Як слушно зазначає С. Сисоева, «сучасна цифрова трансформація освіти потребує зміни педагогічної парадигми та переосмислення форм і методів навчання, виховання й розвитку особистості для її адаптації у цифровому світі» [1, с. 27]. Однією з актуальних проблем розвитку цифрової педагогіки є її ототожнення з простим використанням цифрових засобів навчання, що зводить її потенціал до інструментального рівня та нівелює її гуманістичний і методологічний зміст.

Важливою проблемою розвитку цифрової педагогіки є визначення та систематизація її ключових інновацій. До них науковці відносять відкриті освітні ресурси, масові відкриті онлайн-курси, електронні підручники, цифрову відеокommунікацію, а також інтеграцію штучного інтелекту в освітній процес. Водночас ефективність цих інновацій значною мірою залежить від якості педагогічного дизайну та рівня цифрової компетентності педагогів. У цьому контексті слушною є позиція R. Huang та ін., які наголошують, що «цифрова педагогіка зміщує фокус з передачі знань вчителями на активну участь учнів у формуванні знань у цифровому середовищі» [2, р. 282].

В науковому обігу також використовується поняття «критична цифрова педагогіка» (critical digital pedagogy, CDP) – це ще одна гілка педагогічної науки, яка вивчає освітні практики та базується на переконанні, що цифрова освіта має бути демократичним навчанням, заснованим на активній участі та розширенні можливостей здобувачів освіти, надихаючим процесом, у якому вчителі та учні спільно створюють знання (Köseoğlu, et al [3]). Критична цифрова педагогіка не розглядає технології лише як інструмент, а заохочує студентів і вчителів критично осмислювати різні цифрові питання, пов'язані з використанням технологій, таких як соціальні, культурні та етичні питання. Розвитку CDP сприяють такі чинники, як-от: підвищення обізнаності про етичні питання, пов'язані з використанням даних, такі як рівність, приватність, ролі та обов'язки; рефлексивне використання технологій; сприяння інклюзивності, соціальній справедливості та рівності; врахування емоцій і добробуту студентів; автентичне оцінювання, що вимагає від учнів рефлексії, оцінки та застосування; сприяння використанню цифрових платформ для соціальної справедливості.

Окрему групу проблем становить формування цифрової дидактики як наукової дисципліни. Цифрова дидактика успадковує теоретичні засади традиційної дидактики, водночас трансформуючи їх відповідно до умов цифрового освітнього середовища. Актуальним є переосмислення класичних дидактичних законів і принципів, зокрема єдності навчання, виховання й розвитку, активності та свідомості навчання, систематичності й послідовності, наочності, доступності та міцності засвоєння знань. У цифровому контексті ці принципи набувають нових смислів, пов'язаних із нелінійною організацією навчання, мультимодальністю, інтерактивністю та персоналізацією освітніх траєкторій.

Суттєвою проблемою розвитку цифрової педагогіки є також питання доступності та освітньої рівності. Хоча цифрові технології значно розширюють доступ до навчальних ресурсів, вони водночас породжують нові форми цифрової нерівності, зумовлені різним рівнем цифрової грамотності, технічного забезпечення та критичного мислення. У зв'язку з цим зростає значення критичної цифрової педагогіки, яка акцентує увагу на етичних, соціальних і культурних аспектах цифрової освіти, проблемах інклюзивності, соціальної справедливості та відповідального використання цифрових технологій.

Отже, актуальні проблеми розвитку цифрової педагогіки пов'язані не лише з технологічними інноваціями, а передусім із необхідністю концептуального оновлення педагогічної науки. Цифрова педагогіка та цифрова дидактика мають розглядатися як взаємопов'язані напрями, що забезпечують науково обґрунтовані відповіді на виклики цифрової трансформації освіти та сприяють формуванню глибокого, осмисленого й соціально значущого навчання в умовах цифрового суспільства.

Список використаних джерел:

1. Сисоєва С. Педагогічні аспекти цифровізації освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія «Педагогічні науки»)*. 2021. Вип. 4 (69). С. 24–32. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.3>
2. Huang R., Adarkwah M. A., Liu M., et al. Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era. *Frontiers of Digital Education*. 2024. Vol. 1. P. 279–294. <https://doi.org/10.1007/s44366-024-0031-x>.
3. Köseoğlu, S., Veletsianos, G., & Rowell, C. (2023). *Critical digital pedagogy in higher education*. AuPress. URL: https://www.aupress.ca/app/uploads/120310_Koseoglu_et_al_2023Critical_Digital_Pedagogy_in_Higher_Education.pdf

Мельницька Т.О.

вчитель інформатики,

Криворізька гімназія № 12 Криворізької міської ради

АДАПТИВНИЙ ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ: ПЕРЕВАГИ ТА ПРОБЛЕМИ

Контроль знань є невід'ємною частиною системи електронного навчання. Традиційний метод контролю знань, заснований на проведенні усного опитування, дозволяє вибирати питання для кожного учня, що відповідають рівню його підготовленості. Однак коли кількість учнів досить велика, цей метод вимагає великих людських і часових ресурсів.

Останнім часом, з поширенням дистанційного навчання, для контролю знань частіше використовують комп'ютерне тестування зі заздалегідь розробленими наборами тестів. Для організації комп'ютерного тестування необхідна розробка бази тестових завдань та спеціального програмного забезпечення для проведення тестування – системи комп'ютерного тестування. Система задає завдання учню, а також виконує аналіз його відповідей і виявляє остаточні результати (оцінки) учня.

Таке тестування має свої переваги, які полягають в негайній оцінці результатів, і при цьому багато учнів проходять тестування в один і той самий час. Але для різних учнів одні й ті ж завдання можуть виявитися занадто легкими або занадто складними, і це може зробити процес тестування нудним або навпаки викликати стрес у учня.

Адаптивне тестування дозволяє подолати недоліки традиційного тестування, давати завдання відповідно рівня підготовленості учня. В процесі адаптивного тестування відбувається генерація, пред'явлення й оцінка результатів виконання тестів. Це забезпечує збільшення точності вимірів, гнучкість та здатність реагувати на індивідуальні особливості здобувачів освіти [1].

Адаптивне тестування спрямоване на підвищення ефективності та валідності оцінювання освітніх результатів і скорочує час тестування. Це, як правило, призводить до зменшення числа завдань, часу, вартості тестування і до підвищення точності оцінок, отриманих учнями за результатами виконання тесту. Ефективність застосування адаптивного тестування залежить від обраного алгоритму адаптивного тестування.

Існують різні підходи до організації адаптивного тестування [2; 3]. При реалізації АТ послідовність та кількість контрольних завдань під час сесії тестування не співпадають для різних тестованих.

Головні переваги АТ у порівнянні з класичним тестуванням [2]:

- кожен тестований отримує свій власний набір питань, що відрізняється як змістом так і (можливо) довжиною тесту;
- кожен тестований оцінюється індивідуально, залежно від рівня підготовки, тому можливо оцінити рівень знань здобувача більш точно з меншими затратами;
- оскільки часу витрачається менше, зменшується й вплив на результати негативних факторів, як-от: тривожність, втома, втрата фокусу уваги.

Під час організації та використання адаптивного тестування вчителі стикаються з певними проблемами як методичного так і технічного характеру.

До методичних відносяться:

- вибір завдань для перевірки знань (необхідне створення великого банку тестових питань з попередньо визначеними параметрами складності та якісною психометричною налаштованістю, регулярне оновлення бази питань, яка має відображати актуальний зміст навчальних програм. Процес створення та калібрування такого банку є ресурсоемним та потребує участі фахівців з предметної галузі та методики оцінювання);
- розробка плану проведення тестування та визначення вимог до формування набору питань для тестування.

До технічних відносяться труднощі, пов'язані з розробленням систем адаптивного тестування (для цього необхідний значний обсяг ресурсів для зберігання і обробки великої кількості тестових питань, система оброблення відповідей і технологія для забезпечення належного процесу тестування) [4]:

- вибір та використання параметрів тестування, формування набору тестових питань на основі обраного підходу (розроблена система має автоматично адаптуватися до змін рівня знань здобувачів освіти в процесі тестування. Технічні вимоги до реалізації адаптивного тестування включають розробку алгоритмів відбору наступних завдань на базі моделей, таких як теорія тестових відповідей (Item Response Theory, IRT [5]) чи інші сучасні математичні підходи. Це підвищує складність програмної реалізації та залежить від якості даних, що використовуються для тренування моделей);

– вибір та реалізація алгоритму для оцінки знань (потрібний ретельний аналіз даних, оскільки використання адаптивного тестування генерує великий обсяг даних, які потребують аналізу для коректної інтерпретації результатів).

Психолого-педагогічні аспекти також є важливими: не всі студенти мають однакове сприйняття адаптивних форматів оцінювання, і непрозорість алгоритмів може викликати недовіру до результатів. Тому необхідно поєднувати адаптивне тестування з традиційними підходами, забезпечувати інформаційну підтримку та створювати критерії оцінювання, зрозумілі для всіх учасників.

Таким чином, для побудови якісної системи адаптивного тестування необхідні правильний вибір методів проведення тестування, а також методів оцінки знань тестованих за результатами виконання ними тестових завдань.

Адаптивне тестування повинне задовольняти наступним вимогам [6]:

- здатність підтримувати співвідношення кількості завдань різного рівня залежно від числа правильних відповідей тестованого;
- здатність рівномірного вибору тестових питань з різних тематичних розділів програми тестування;
- здатність регулювати рівень складності тестових питань з урахуванням визначеного рівня знань тестованого;
- здатність застосування адаптивного механізму переходу на вищій або нижчій рівень складності завдань або продовження на рівні пропонуваного завдання.

Висновок: адаптивне комп'ютерне тестування знань є перспективною інноваційною технологією оцінювання з низкою суттєвих переваг, але його успішна інтеграція в освітню практику потребує розв'язання технічних, методичних та організаційних завдань.

Список використаних джерел:

1. Computerized adaptive testing: a primer / H. Wainer and other. London-N.Y.: Routledge, 2000. 335 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410605931>
2. Papanastasiou E.C. Computer-adaptive testing in science education. *Computer based learning in science*. Conference proceedings. 2003. P. 965-971.
3. Lord F.M. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale N-J: Lawrence Erlbaum Ass., 1980. 266 p.

4. Радкевич О. Адаптивне тестування в контексті використання електронних засобів навчання: суть, розроблення та оцінювання, *Професійна педагогіка*, 2023. Т. 1, № 26. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.58-73>

5. van der Linden W. J. Handbook of Item Response Theory. Volume One: Models. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC Press. *Statistics in the Social and Behavioral Sciences*. 2016. 624 p. DOI: <https://doi.org/10.1201/9781315374512-3>

6. Шубін І.Ю., Четвериков Г.Г., Ляшик В.А., Шанідзе Н.О. Адаптивне тестування знань методами логічних мереж. *Біоніка інтелекта*. 2020. № 2 (95). С. 82–89. DOI: [https://doi.org/10.30837/bi.2020.2\(95\).11](https://doi.org/10.30837/bi.2020.2(95).11)

Онофрієнко Н.О.

*викладач вищої кваліфікаційної категорії,
старший викладач,
Відокремлений структурний підрозділ
«Гірничий фаховий коледж
Криворізького національного університету»*

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІКТ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В цей час в Україні йде становлення нової системи освіти, яка орієнтована на входження у світовий інформаційний освітній простір. Цей процес супроводжується значними змінами в теорії і практиці освітнього процесу, які пов'язані з внесенням коректив у зміст технологій навчання. Вони повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям й сприяти гармонійному входженню здобувача освіти в інформаційне суспільство.

Нові стратегії та тенденції інтеграції ІКТ у повсякденну навчальну практику – необхідна умова модернізації системи освіти.

Сьогодні ІКТ є координатором й рушійною силою зростаючої глобалізації освітнього середовища. Викладачі розуміють, що поєднання цифрових технологій і ресурсів дає більше можливостей для поліпшення якості навчання та викладання, ніж усі попередні освітні технології. Цифрові навчальні матеріали відрізняються від традиційних своєю можливістю керувати ними.

Сучасні умови навчання вимагають від викладачів уміння користуватися сучасними технологіями. З кожним роком з'являється на просторах інтернету все більше і більше сервісів за допомогою яких навчання стає цікавішим та простішим.

Використання ІКТ в освітньому процесі дозволяє перейти від навчання, в основі якого є інформація, почута з вуст викладача або прочитана в підручнику, до навчання через сприйняття інформації з електронних ресурсів, Інтернету, навколишнього середовища тощо.

Замість того, щоб насичати пам'ять здобувачів освіти значним обсягом знань, набагато важливіше навчити їх її знаходити, користуватися та застосовувати на практиці. Завдяки використанню

ІКТ студенти працюють в індивідуальному темпі, процес здобуття знань мотивує до навчання.

Використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) в дистанційному навчанні формує професійні компетенції, роблячи процес цікавішим та ефективнішим завдяки мультимедіа, індивідуалізації, інтерактивним завданням (ігри, тести) та доступу до величезних обсягів інформації, яка розвиває логічне та творче мислення, навички спілкування та роботи з даними, готуючи фахівців до сучасних вимог ринку праці.

У Відокремленому структурному підрозділі «Гірничий фаховий коледж Криворізького національного університету» під час проведення занять викладачі застосовують один з найефективніших методів представлення та вивчення будь-якого матеріалу – навчальні презентації та інтерактивні завдання (ігри, ребуси), які стимулюють творче та логічне мислення.

Мультимедійні презентації дозволяють підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднувати різні організаційні форми проведення занять з метою отримання високого результату, при мінімальних витратах часу на навчання. Для підготовки мультимедіа-презентації викладачі використовують як добре відомий програмний засіб – Microsoft PowerPoint, так і спеціалізовані редактори: Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow та ін.

Окрім навчальних презентацій та ребусів викладачі використовують такі інструменти ІКТ, як: тести та картки, які створені в Excel/Word, з автоматичною перевіркою та поверненням до помилок, відео, електронне навчання (e-learning) – системи, що використовують інформаційні технології для дистанційної освіти.

Оці визначальні складові сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання своєю системною сукупністю забезпечують додаткові освітні умови для просування здобувача освіти до особистого розвитку.

Ці складові, для прикладу, будуть підтримувати, щоб здобувач учився вчитися, визнавати себе, помічати та аналізувати свої досягнення і вчинки, в тому числі свідомо оцінювати свої можливості.

Таким чином, ІКТ це не просто допоміжний інструмент, а невід’ємна складова підготовки сучасного фахівця, що відповідає вимогам швидкозмінного світу.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у 2026 році є міцним фундаментом для формування професійних компетенцій через цифровізацію та персоналізацію навчання.

Список використаних джерел:

1. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті // Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 426-427.
2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інтегрований підхід / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. Гуревича Р. С. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», – 2011. – 484 с.
3. Гуревич Р. С. Компетентісна освіта у вищій педагогічній школі: методичний посібник для викладачів педагогічних вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко – [2-ге вид., доповнене]. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 166 с.

Чуніхін Д.В.

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ З ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Штучний інтелект (ШІ) як властивість штучних інтелектуальних систем виконувати функції, які імітують інтелектуальну діяльність людини і традиційно вважаються людською прерогативою [1], займає все більше місце в сучасному житті. Інструменти штучного інтелекту наразі все частіше стають складовою частиною дослідницьких процесів, залучаються до наукової діяльності від пошуку літератури, обробки даних до написання статей, редагування тексту та візуалізації результатів. Звісно, все це потребує усвідомленого, етичного і методологічно обґрунтованого підходу.

Академічна спільнота науковців та педагогів-дослідників поступово усвідомлює переваги, які створюють технології штучного інтелекту для планування й реалізації наукових досліджень. Наприклад, О. Бородієнко, І. Драч, Н. Базелюк та ін., аналізуючи ставлення академічного персоналу українських університетів до застосування ШІ-додатків у дослідженнях, засвідчують: «Серед найбільш значущих можливостей респонденти виділяють автоматизацію рутинних завдань, збір інформації з численних джерел і прискорення обробки великих наборів даних» [2, с. 128]. О. Буйницька, Т. Терлецька, В. Смірнова та ін., окреслюючи ключові напрями застосування інструментів ШІ в наукових дослідженнях, відзначають передусім пошук та відбір літератури [3].

Назвемо також іноземні наукові розвідки. Zh. Lin пропонує рамку для співпраці людини та ШІ у написанні наукових текстів, він також цілком справедливо вважає, що використання генеративного штучного інтелекту може полегшити комунікаційне навантаження, прискорити відкриття й сприяти різноманіттю в науці [4]. N. Williams зі співавторами аналізують роль великих мовних моделей у створенні академічного знання й підкреслюють, що «такі завдання, як написання, редагування, рецензування, створення наборів даних та

курування... дедалі більше підтримуються великими мовними моделями» [5, с. 12].

Отже, на сьогодні вже створено певне теоретичне підґрунтя для розробки практичних підходів щодо інтеграції інструментів ШІ в науку. Розглянемо, які інструменти штучного інтелекту використовуються в науковій роботі, а також надамо практичні поради щодо їхнього застосування.

В контексті наукової діяльності можна виокремити кілька категорій інструментів ШІ, які набули популярності і мають практичне значення.

Інструменти для пошуку та аналізу літератури, сервіси, які допомагають автоматизувати пошук джерел, створення огляду літератури, виявлення зв'язків між статтями.

Perplexity AI – це пошукова система на основі штучного інтелекту, яка надає прямі, точні та підтвержені джерелами відповіді на запитання, на відміну від звичайних пошуковиків, що видають список посилань. Perplexity AI поєднує можливості традиційного пошуку в Інтернеті з потужністю великих мовних моделей для аналізу та синтезу інформації.

Smodin.io. Для автоматичного огляду літератури, аналізу даних, пошуку ключових публікацій, перевірки граматики і стилю. Сервіс підтримує кілька мов, що робить його доступним для широкої аудиторії.

Практична порада: досліднику варто спочатку використовувати такі інструменти для формування широкої бази джерел, звертаючи увагу на ключові слова, тематичні тренди, «кластеризацію» досліджень. Після цього – вручну перевіряти релевантність і якість отриманих джерел, оскільки алгоритми можуть відібрати також менш релевантні чи застарілі публікації.

Інструменти для написання та редагування тексту. Серед них – генеративні моделі ChatGPT від OpenAI, Grammarly, інші програми для перевірки граматики, стилю, перекладу. На думку Khalifa & Albadawy [6] штучний інтелект покращує академічне письмо в шести сферах: генерування ідей, структурування контенту, синтез літератури, управління даними, редагування та дотримання етичних норм, що є вирішальними для створення чіткого та оригінального академічного контенту

Практична порада: використовуйте такі інструменти як помічників, які можуть допомогти сформулювати чернетку, запропонувати

структуру, перевірити стиль, але не замінюють вашу власну роботу з аргументацією, аналізом, критичним мисленням. Крім того, обов'язково перевіряйте стиль і формат цитування, оскільки інструменти можуть генерувати неточні дані.

Інструменти для обробки даних, аналізу й візуалізації. У наукових дослідженнях часто використовують автоматизовані алгоритми, машинне навчання, генеративні моделі для кодування текстів, кластеризації, прогнозування, а також інструменти візуалізації даних. Серед корисних сервісів виокремимо наступні: Tableau – програмне забезпечення, яке допомагає перетворювати великі масиви даних на зрозумілі графіки, діаграми та дашборди; Microsoft Power BI – платформа бізнес-аналітики, яка дозволяє імпортувати дані з різних джерел, аналізувати великі масиви інформації, автоматично створювати інтерактивні дашборди та графіки, а також застосовувати AI-моделі для розширеного аналізу без навичок програмування; DataLab – автоматизує процес збору, обробки та візуалізації даних, формуючи динамічні діаграми, таблиці та інтерактивні звіти.

Практична порада: перед застосуванням ШІ інструменту слід чітко сформулювати задачу (наприклад, тематичний аналіз інтерв'ю, кластеризація текстових даних, прогнозна модель), а після отримання результатів – ретельно перевірити їх на наявність помилок, перекосів, неочікуваних результатів.

Звернемо увагу на інструменти штучного інтелекту Grammarly AI Detector, Turnitin та Copyscape, які доцільно використовувати для виявлення плагіату, перевірки оригінальності академічних робіт. Ці сервіси порівнюють надані роботи з величезною базою даних текстів, включаючи веб-сайти, академічні журнали, книги та раніше подані роботи, та сприяють забезпеченню академічної доброчесності. Крім того, вони дозволяють виявити контент, згенерований моделями ШІ, такими як ChatGPT або інші великі мовні моделі.

Отже, інструменти штучного інтелекту відкривають для наукової діяльності значні можливості: скорочують рутинну роботу, допомагають з пошуком літератури, поліпшують якість написання академічного тексту, підтримують аналіз даних. Однак використання ШІ повинно бути усвідомленим, етичним і контрольованим.

Список використаних джерел:

1. Кремень В.Г., Спірін О.М. Роль Національної академії педагогічних наук України в цифровій трансформації освіти і науки.

Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. Вип. 6(2). С. 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6228>

2. Бородієнко О., Драч І., Базельюк Н., Петроє О., Регейло І., et al. Можливості і ризики використання штучного інтелекту в дослідженнях: контекст українських університетів. *Information Technologies and Learning Tools*, 2025. Вип. 105 (1). С. 125-143. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5794>

3. Буйницька О., Терлецька Т., Смірнова В., Тютюнник А., Коваленко І., Грицеляк Б. Штучний інтелект в контексті екосистеми відкритого університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2025. Вип. 105 (1). С. 204-221. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5959>

4. Lin, Z. (2023). Techniques for supercharging academic writing with generative AI. *Nature Biomedical Engineering*, 9, 426-431. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.17143>

5. Williams, N., Ivanov, S., & Buhalis, D. (2023). Algorithmic Ghost in the Research Shell: Large Language Models and Academic Knowledge Creation in Management Research. *arXiv:2303.07304*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.07304>

6. Khalifa, M. & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>

НОТАТКИ

Наукове видання

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ
Й ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ**

**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Ю. Войтюк

Підписано до друку 11.02.2026. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 7,21. Тираж 100. Замовлення № 0226/106.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво «Молодий вчений»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, буд. 6/1
Телефони: +38 (095) 778 74 79, +38 (067) 695 64 10
E-mail: info@molodyivchenyi.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7641 від 29.07.2022 р.