

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

науковий журнал

Випуск 8 (1 – 2025)
Том 2

Київ
Видавництво Ліра-К
2025

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ 24701-14641 Р від 16.02.2021 року

Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол №12 від 25.04.2025 року)

Рекомендовано до видавництва Радою асоціації громадської організації
«Українська асоціація педагогів та психології початкової, дошкільної та позашкільної освіти»
(Рішення №1 від 23 квітня 2025 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор видання

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Заступник головного редактора видання

Тетяна Васютіна, доктор педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Відповідальний редактор видання

Райса Шулигіна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Члени редакційної колегії:

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Бобрицька**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Лідія Маршалек**, доктор педагогічних наук, професор, Мазовецька академія в Плоцьку (Республіка Польща); **Божена Мухацька**, доктор педагогічних наук, професор, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Віталій Панок**, доктор психологічних наук, професор, Національна академія педагогічних наук України; **Тамара Яценко**, доктор психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олександр Митник**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ганна Цветкова**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Елліна Панасенко**, доктор педагогічних наук, професор, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна); **Олександр Сафін**, доктор психологічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна); **Вікторія Желанова**, доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна); **Микола Пригодій**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Василь Франчук**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Білик**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олена Бескорса**, доктор педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»; **Тетяна Васютіна**, доктор педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Тарас Олефіренко**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Матеуш Мухацький**, кандидат педагогічних наук, доцент, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Райса Шулигіна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ірина Євтушенко**, кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Наталія Ортікова**, доктор філософії (PhD) у галузі психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна).

Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 8 (1 – 2025). Том 2 / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2025. 224 с.

У журналі публікуються статті, які висвітлюють актуальні проблеми сучасної освіти і науки; визначають загальний вектор розвитку, тенденцій і пріоритетів педагогічної освіти; презентують результати оригінальних та експериментальних досліджень і широкий спектр розробок методологічного, дискусійного та аналітичного характеру; матеріали з питань управління, організації і викладання в закладах освіти та інші матеріали, присвячені питанням навчання, виховання та професійної самореалізації особистості у столітті глобальних викликів.

Видання адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам, практичним працівникам та усім, хто цікавиться станом розвитку освіти і науки.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 778 від 20.06.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

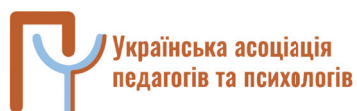
ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2025
© Автори статей, 2025

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Scientific Journal

Issue 8 (1 – 2025)
Volume 2

Kyiv
Publishing Lira-K
2025

*Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB 24701-14641 P from February 16th, 2021*

*Recommended for publication
by the Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(protocol №12 from April 25, 2025)*

*Recommended for publication by the Council of the Association of the public organization
«Ukrainian Association of Teachers and Psychology of Primary, Preschool and Extracurricular Education»
(Decision №1 of April 23, 2025)*

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Deputy Editor

Tetiana Vasiutina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Editor-in-Chief

Raisa Shulyhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Members of the editorial board:

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bobrytska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Lidia Marszalek**, Habilitated Doctor, Professor, Mazovian State University in Plock (Republic of Poland); **Bozena Muchacka**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Vitalii Panok**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, National academy of educational sciences of Ukraine (Ukraine); **Tamara Yatsenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olexandr Mytnyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Hanna Tsvietkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Ellina Panasenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Oleksandr Safin**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine); **Viktorija Zhelanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine); **Mykola Pryhodii**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine (Ukraine); **Vasyl Franchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bilyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olena Beskorsa**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Tetiana Vasiutina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Taras Olefirenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Mateusz Muchacki**, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Raisa Shulyhina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Iryna Ievtushenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Nataliia Ortikova**, Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine).

Educational scientific space : scientific journal. Issue 8 (1 – 2025). Volume 2 / Dragomanov Ukrainian State University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matviienko O. V.]. Kyiv : Publishing Lira-K, 2025. 224 p.

The journal publishes articles that cover current issues of modern education and science; determine the general vector of development, tendencies and priorities of pedagogical education; present the results of original and experimental research and a wide range of methodological, debatable and analytical developments; materials on management, organization and teaching in educational institutions and other materials on issues of education, upbringing and professional self-realization of the individual in the century of global challenges.

The publication is addressed to scientists, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, students, practitioners and anyone interested in the state of development of education and science.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 20.06.2023, No 778,
the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on pedagogical sciences
(011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education,
015 – Professional education (in the field of specializations))

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 23.08.2023, No 1035,
the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on psychological sciences (053 – Psychology)

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

ЗМІСТ

Бойчук В. С.	Логіка впровадження педагогічних умов формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови	9
Євдокимов М. М.	Аналіз проблеми формування комунікативної компетентності у молодших школярів у сучасному психолого-педагогічному дискурсі	18
Желанова В. В., Рій Ю. В.	Критерії, показники та рівні сформованості готовності вчителів закладу загальної середньої освіти до професійного самовдосконалення	30
Корх В. М., Ковальчук А. О.	Формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури	39
Матвієнко О. В., Кушнір В. В.	Ефективна співпраця в інклюзивному класі: педагогічний досвід та шляхи вдосконалення	55
Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О.	Розвиток постконфліктної освіти в Україні: системний аналіз та інноваційні підходи в професійній підготовці майбутніх педагогів та психологів	68
Матвієнко О. В., Химич М. А.	Особливості формування соціальної компетентності здобувачів освіти засобами мультимедійних технологій	80
Матвієнко О. В., Чжан Цзін	Особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов у контексті трансформацій сучасної педагогічної освіти	91
Медведев Р. П.	Адаптивне навчання з використанням штучного інтелекту: теоретичні засади реалізації у фаховому коледжі	104
Митник О. Я., Якимчук І. С.	Копінг-стратегії як чинник формування професійно-успішної особистості психолога	114
Нікіфоров Р. О.	Контент-аналіз інноваційних педагогічних стратегій у цифровому середовищі: ефективність і динаміка змін	123
Попов М. О.	Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації медіаосвіти молодших школярів	134

Попов О. А.	Толерантність як професійна цінність сучасного вчителя: педагогічні стратегії та умови формування	145
Рашковська І. В., Максименко Н. В., Грисюк В. О.	Роль м'якої іграшки у подоланні стресу та травматичних переживань у дітей під час війни	156
Топіха В. А.	Принципи навчання – запорука практичних дій учителя в освітньому процесі	168
Шулигіна Р. А., Гнатюк Ю. В.	Формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку засобом інтерактивної гри: аналіз проблеми, діагностика стану	181
Янковська І. М., Рогульська Т. В.	Використання техніки арт-флюїд у роботі з вимушено переміщеними учнями	196
Відомості про авторів		207
Правила оформлення та подання рукопису до наукового видання		215

CONTENT

Valentyna Boichuk	Logic of implementing pedagogical conditions for forming intercultural competence of adolescents in english lessons	9
Maksym Yevdokymov	Analysis of the problem of forming communicative competence in younger schoolchildren in contemporary psychological and pedagogical discourse	18
Victoriia Zhelanova, Yuliia Rii	Criteria, indicators and levels of formation of readiness of teachers of general secondary education institutions for professional self-improvement	30
Vira Korkh, Anna Kovalchuk	Formation of moral and value orientations in middle preschool children means of children's literature	39
Olena Matviienko, Viktoriia Kushnir	Effective collaboration in an inclusive classroom: pedagogical experience and ways of improvement	55
Olena Matviienko, Taras Olefirenko	Development of post-conflict education in Ukraine: systemic analysis and innovative approaches in the professional training of future teachers and psychologists	68
Olena Matviienko, Marta Khymych	Features of forming social competence of students by means of multimedia technologies	80
Olena Matviienko, Zhang Jing	Peculiarities of forming intercultural competence in future foreign language teachers in the context of transformations of modern teacher education	91
Roman Medvediev	Adaptive learning using artificial intelligence: theoretical principles of implementation in vocational college	104
Oleksandr Mytnyk, Ivan Yakymchuk	Coping strategies as a factor in the formation of a professionally successful psychologist's personality	114
Roman Nikiforov	Content analysis of innovative pedagogical strategies in the digital environment: effectiveness and dynamics of change	123
Mykyta Popov	Peculiarities of training future primary school teachers to organize media education for junior schoolchildren	134
Oleksandr Popov	Tolerance as a professional value of the modern teacher: pedagogical strategies and conditions for its formation	145

Ilona Rashkovska, Natalia Maksymenko, Viktoriia Hrysiuk	The multifaceted role of soft toys in overcoming stress and traumatic experiences in children during wartime	156
Vera Topikha	Principles of teaching are the key to practical actions of the teacher in the educational process of nus	168
Raisa Shulyhina, Yulia Hnatiuk	Formation of a culture of peer relationships in senior preschool children through interactive play: problem analysis, diagnostics of the condition	181
Inna Yankovska, Tetiana Rogulska	Using art-fluid technique in working with forcibly displaced students	196
Autors		207
Rules of registration and submission of the manuscript to the scientific publication		215

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.01

UDC 373.5.016:811.111]:316.7

LOGIC OF IMPLEMENTING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN ENGLISH LESSONS

Valentyna Boichuk

Postgraduate Student

at the Department of Educology

and psychological and pedagogical sciences,

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,

18/2, Bulvarno-Kudriavska Str., Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5803-5316>

e-mail: v.boichuk.asp@kubg.edu.ua

Abstract. *The logic of implementing pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of adolescents is described. The pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of adolescents are presented, namely: 1) the formation of adolescents' value attitude to intercultural communication; 2) the organization of the educational process on the basis of partnership interaction between the English teacher and adolescents and adolescents among themselves; 3) the use of interactive tools for English language training of adolescents in the context of the formation of their intercultural competence. The attention is focused on the process of implementing each of the conditions, in particular: through group and collective forms of learning, the use of author's material for the formation of speech skills and the development of speech abilities, the use of the most effective in the context of our study methods of teaching English, which are implemented in the relevant exercises for the effective formation of students' intercultural competence. It was found that in the process of implementing the formation of adolescents' value attitudes towards intercultural communication, we consider the following methods of teaching English as priority: communicative, brainstorming, reliance on physical actions, projects, associative bush, "web quest", audiovisual, role-playing games, "forum theatre". It was emphasized that in the process of implementing the organization of the educational process based on partnership interaction between the English teacher and adolescents and adolescents among themselves, the following methods of teaching English were used: communicative, simulation and interactive modelling, projects, communicative and game ("dialogue techniques"), audiovisual. It was determined that in the process of implementing interactive tools for English language training of adolescents in the context of forming their intercultural competence, the most effective are the following methods of teaching English: communicative and game ("dialogical techniques"), simulations and interactive modelling, training methods, role-playing games, communicative, projects, audiovisual.*

Key words: *pedagogical conditions, intercultural competence, adolescents, English, intercultural communication.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.01
УДК 373.5.016:811.111]:316.7

ЛОГІКА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Бойчук В. С.

аспірантка кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5803-5316>
e-mail: v.boichuk.asp@kubg.edu.ua

Анотація. У статті охарактеризовано логіку впровадження педагогічних умов формування міжкультурної компетентності підлітків. Презентовано педагогічні умови формування міжкультурної компетентності підлітків, а саме: 1) формування ціннісного ставлення підлітків до міжкультурної комунікації; 2) організація освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії вчителя англійської мови з підлітками та підлітків між собою; 3) використання інтерактивного інструментарію англомовної підготовки підлітків у контексті формування їх міжкультурної компетентності. Акцентовано увагу на процес реалізації кожної з умов, зокрема: через групову та колективну форми навчання, використання авторського матеріалу для формування мовленнєвих навичок та розвитку мовленнєвих умінь, застосування найефективніших у контексті нашого дослідження методів навчання англійської мови, які реалізуються у відповідних вправах для ефективного формування міжкультурної компетентності учнів. З'ясовано, що у процесі реалізації формування ціннісного ставлення підлітків до міжкультурної комунікації пріоритетними вважаємо такі методи навчання англійської мови як комунікативний, мозкового штурму, опори на фізичні дії, проєктів, асоціативний куш, «веб-квест», аудіовізуальний, рольових ігор, «форум театр». Підкреслено, що у процесі організації освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії вчителя англійської мови з підлітками та підлітків між собою, використовувалися такі методи навчання англійської мови як: комунікативний, симуляції та інтерактивного моделювання, проєктів, комунікативно-ігрові («діалогові техніки»), аудіовізуальний. Визначено, що у процесі реалізації інтерактивного інструментарію англомовної підготовки підлітків у контексті формування їх міжкультурної компетентності ефективними є такі методи навчання англійської мови як: комунікативно-ігрові («діалогові техніки»), симуляції і інтерактивного моделювання, тренінгові методи, рольові ігри, комунікативний, проєктів, аудіовізуальний.

Ключові слова: педагогічні умови, міжкультурна компетентність, підлітки, англійська мова, міжкультурна комунікація.

Introduction and current state of the research problem. The development of a modern information society cannot be imagined without the constant growing intercultural interaction in various spheres of human life – domestic, cultural, scientific, political, economic, etc. In the context of the formation of a global world community, the integration of Ukraine into the world and European space, the need for society to prepare a competitive, mobile and competent education seeker who would be well-oriented in various situations of intercultural communication is becoming increasingly urgent. The modernization of education and the implementation of the concept of the New Ukrainian School necessitate the need to update the educational content, structure, forms and methods of teaching. The main principles of the reform of school education in Ukraine are set out in regulatory documents, which declare the principles of multiculturalism and multiethnicity. Thus, the problem of effective formation of intercultural competence of education seekers is becoming relevant.

In accordance with the Recommendations of the European Parliament and the Council (EU) «On Key Competences for Lifelong Learning» (2006) [7], the requirements of the Law of Ukraine «On Education» (2017) [4], «On Complete General Secondary Education» (2020) [5], the State Standard of Basic Secondary Education (2020) [1], the Concept of Implementation of State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education «New Ukrainian School» for the Period Until 2029 (2016) [6], the task of general secondary education institutions has become the formation of key and subject competencies of students, among them are cultural competence and the ability to communicate in foreign languages, and it has also been determined that the goal of complete general secondary education is the comprehensive development, upbringing and socialization of the individual. Therefore, based on the above regulatory documents, we must state that the need for high-quality preparation of the younger generation for life in a globalized world forces scientists to look for optimal ways to form intercultural competence of education seekers, as the ability to communicate and adequately understand each other with representatives of other cultures.

Thus, the process of forming intercultural competence of future specialists of certain specialties – students of higher educational institutions was modelled by such scientists as S. Avkhutska (history teachers), O. Baibakova (social work specialists), I. Bakhov (translators), Ya. Hnatenko (bachelors in international economics), A. Gordiichuk, N. Kalashnik (foreign students), D. Kostenko (information technology specialists), O. Krychkivska (foreign economic activity specialists), O. Kondratieva (primary school teachers), S. Kostyuk (foreign students at the main stage of learning the Ukrainian language), A. Liubas (combat and operational support specialists), M. Motsar (translators), O. Pryshlyak (future specialists in socioeconomic professions), S. Radul (foreign language teachers), A. Saiful Din (translators), N. Samoilenko (humanitarian specialists), I. Safonov (foreign university students), O. Tishchenko (choreography teachers), A. Tokarev (foreign economic activity managers), Yu. Khalemendyk (masters of pedagogy). At the same time, only N. Ivanets (primary school) and A. Rutkovska (students of grades 9-11) were engaged in researching the mechanism of formation of intercultural competence of students of general secondary education, that is, the issue of formation of intercultural competence of adolescents has been studied extremely insufficiently, and accordingly, effective pedagogical conditions and logic of their implementation.

The purpose and objectives of the study. The purpose of this study is to clarify the logic of implementing pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons. To achieve this goal, the following tasks have been **formulated**: to reveal the essence of the concept of «pedagogical conditions», to present the logic of implementing pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons.

Research methods are the analysis and systematization of scientific literature to carry out a definitional analysis of the concept of «pedagogical conditions», observation and description of the logic of introducing this concept in the context of forming intercultural competence of adolescents in English lessons.

The statement of the main material research. The formation of optimal intercultural competence of students of basic secondary education depends not only and not so much on the educational goals and objectives set by teachers, but on the principles, content, methods, techniques, forms, means, other elements and circumstances of the holistic pedagogical process (including program and methodological support, educational and technical equipment, material and spatial environment of the educational institution, etc.), which provides for their interconnected and simultaneous and/or sequential application and use.

Interpreting pedagogical conditions as a set of circumstances and opportunities that contribute to a certain educational process, we have identified the following conditions regarding the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons:

1. Formation of adolescents' value attitude to intercultural communication.
2. Organization of the educational process based on partnership interaction between the English teacher and adolescents and adolescents among themselves.
3. Using interactive tools for English language training for adolescents in the context of forming their intercultural competence.

According to the results of the ascertaining stage of the experiment, considering the shortcomings we identified in the intercultural competence of students of the adaptation cycle of the secondary education institution and the above pedagogical conditions, we have developed a set of practical tasks and exercises for their practical implementation.

To implement the first condition, in order to form speech skills in using language material and develop speech skills, based on author's material, through group and collective forms, using such methods of teaching English as communicative, brainstorming, reliance on physical actions, projects, associative bush, «web quest», audiovisual, role-playing games, «forum theatre» [8], we have prepared and offered students of grades 5-6 appropriate practical exercises taking into account their age characteristics.

For example, in an English lesson, using a group form, the web quest method, combined with ICT, with the aim of developing speech skills, increasing the level of motivational-value, cognitive and activity components of intercultural competence of adolescents, we developed and performed the exercise «The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland», during which adolescents performed an analytical task – searching and systematizing information on the Internet. Using the information received (from sites selected by us in advance), students filled in a table about the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (table 1).

Examples of Internet resources for completing the web quest tasks: <https://www.britannica.com/place/United-Kingdom>,

<https://study-uk.britishcouncil.org/why-study/about-uk/holidays>, <https://www.youtube.com/watch?v=RvDIZoQLgIE>, <https://www.youtube.com/watch?v=wuluLd1U7ZI>

Thanks to this exercise, students learned and systematized information about the official language, the capital, special holidays in each part of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, and national holidays throughout the United Kingdom. At the same time, by completing these tasks, students learned to think critically, develop comparative analysis skills, the ability to generalize, isolate the main points, and draw conclusions. This technology was able to activate the activities of adolescents and motivate students to learn the values of representatives of other cultures through the study of their traditions and customs.

Table 1

The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

	England	Scotland	Wales	Northern Ireland
Official language	English	English, Scottish Gaelic	English, Welsh	Irish, English, Ulster Scots
Capital	London	Edinburgh	Cardiff	Belfast
Special holiday in each of the part of the UK	St George`s Day is England`s National Day which is usually celebrated on 23 April	St. Andrew`s Day in Scotland is official national day. It is celebrated on 30 November	Saint David`s Day is the feast of Saint David, the patron saint of Wales, and falls on 1 March each year	Saint Patrick`s Day is a bank holiday celebrated on 17 March; it is named after Saint Patrick, the patron saint of Ireland
Holidays in the UK	Christmas Day, Boxing Day, New Year`s Day, Good Friday, Easter Monday, May Day, Spring Bank Holiday, Summer Bank Holiday and Guy Fawkes Night celebrated on the 5 th of November			

So, during the implementation of the first condition, namely the formation of adolescents' value attitudes towards intercultural communication, adolescents realized that intercultural competence opens the way to direct communication with foreigners, understanding English-language literature, films or music; access to a large amount of educational and scientific information; employment; forms universal and national values; implies a tolerant attitude towards people of other races, peoples, countries, regions and a desire to avoid intercultural conflicts.

The pedagogical tools we used to form adolescents' value attitudes towards intercultural communication are given in the table 2.

To implement the second condition, to form speech skills using speech material and develop speech skills, based on author's material, through group and collective forms, using the same methods of teaching English, as well as simulation and interactive modelling, communicative and game («dialogue techniques»), we have prepared and offered additional practical exercises to students in grades 5-6.

For example, in an English lesson using a group form, the method of «dialogue technique», with the aim of developing speech skills, increasing the level of motivational-value, cognitive, activity and emotional-volitional components of intercultural competence of adolescents, we developed and performed the exercise «English meals», where students in groups answered quiz questions about a traditional English breakfast, what is «continental breakfast», «good plain food», «five o'clock tea», what dishes the English eat for lunch, what dish is traditional for them at Christmas, what other dishes are popular in the UK. Students expressed their opinions, considering the position of their partners, and made joint decisions in the team.

So, in the course of implementing the second condition, namely the organization of the educational process on the basis of partnership interaction between the English teacher and adolescents and adolescents among themselves, it was possible to establish effective subject-subject interaction between the teacher and students [2, 3], and students among themselves; to ensure the formation of positive motivation for cognitive activity; to control the level of students' assimilation of knowledge, the strength of this knowledge, and the formation of relevant skills and abilities.

Table 2

Purpose	Principles	Forms and methods	Age characteristics
– To stimulate students' interest in intercultural communication, understanding the usefulness and advantages of expanding the circle of friends and acquaintances from other countries; – Acceptance of the values of their own and other cultures, the desire to integrate into a multicultural society, the unity of worldview and behavioral manifestations; – Creating in the minds of adolescents a firm conviction regarding the readiness to perceive new information, the need for intercultural communication, the importance and possibility of mastering the English language.	Visibility, accessibility, awareness, feasibility, strength, and educational learning	Group and collective forms, communicative, brainstorming, based on physical actions, projects, associative bush, «web quest», audiovisual, role-playing games, «forum theatre»; individual	Increased emotionality, tendency to perceive visual information in the form of images rather than text, desire to belong to a group that is respected by other peers; ability for theoretical reasoning and introspection; manifestation of a selective attitude towards academic subjects; affirmation of one's own independence and individuality; tendency to take risks

The pedagogical tools we used to organize the educational process based on partnership interaction [3] between the English teacher and adolescents and adolescents among themselves are presented in the table 3.

Table 3

Purpose	Principles	Forms and methods	Age characteristics
– Supportive interaction, which provides a favourable psychological climate of interaction, a high level of development of social skills and communication skills; – Partnership between the teacher and the pupil and adolescents among themselves; – Mutual understanding of the participants in the interaction for the formation of proper intercultural competence of adolescents	Visibility, accessibility, awareness, feasibility, strength and educational learning, systematicity, dialogism, purposefulness, communicativeness, interconnected learning of language and culture	Group and collective forms, communicative, simulation and interactive modelling, projects, communicative and game («dialogue techniques»), «Openwork saw», audiovisual	Cooperation should help avoid conflicts when adolescents claim their own independence, self-respect, try to resist demands that limit their independence, resist care and control, the complexity and contradiction of the adolescent's internal position the adult must understand and accept, be a friend to the adolescent

To implement the third condition, to form speech skills in using language material and develop speech skills, based on the author's material, through group and collective forms, using the same, as well as training methods of teaching English and role-playing games, we prepared and offered additional practical exercises to students of grades 5-6.

For example, in an English lesson using a group form, the method of simulation and interactive modelling, with the aim of developing speech skills, increasing the level of cognitive, activity and emotional-volitional components of intercultural competence of adolescents, we developed and performed the exercise «*On the Bus*».

The students acted out the dialogue «*On the Bus*» in pairs, one student was a passenger, and the other was a controller. They learned how to ask where the bus was going, answer the controller's questions and ask at which stop to get off:

Passenger: Is this the right bus for the town centre?

– **Ticket inspector:** Yes, it is. Can I see your pass, please?

– **Passenger:** Yes, here you are. Can you tell me where to get off?

– **Ticket inspector:** Yes, certainly. It's the next stop.

– **Passenger:** Thank you.

Students learned to navigate artificially created situations of intercultural communication. They practiced making decisions necessary in each situation, using the rules of language etiquette when exchanging information with representatives of other cultures, and expanded their knowledge of the landmarks of the country of the language being studied. This allowed teenagers to realize the need for the knowledge they had acquired, to assess their own level of intercultural competence, to show activity for the effective performance of exercises, and to be interested in effective intercultural interaction.

Such communication between teenagers took place based on subject-subject interaction, stimulated the desire for self-disclosure and self-improvement of each student, and contributed to the growth of their self-confidence.

The pedagogical tools we used to use the interactive toolkit for English language training for teenagers in the context of forming their intercultural competence are indicated in the table 4.

Table 4

Purpose	Principles	Forms and methods	Age characteristics
– Motivation of students for intercultural communication and acquisition of the necessary knowledge, skills and abilities; – The presence of a common goal and methodology for achieving the expected result of forming a certain level of intercultural competence of students; – The use of various forms of verbal and non-verbal interaction	Visuality, developmental nature of learning, accessibility, awareness, feasibility, strength and educational learning, systematicity, consistency, dominant role of exercises, dialogism, purposefulness, communicativeness, interconnected learning of language and culture, authenticity of	Group and collective forms, communicative and game («dialogue techniques»), simulations and interactive modelling, training methods, role-playing games, communicative, projects, audiovisual	Creative thinking and creativity of students, broadens their horizons, makes them interested in learning foreign languages, expands their motivation for learning, forms in them the ability to understand another point of view and cooperate in a team; tendency to perceive visual information in the form of images,

Continued from Table 4

under the guidance of a teacher, including for the education and development of the personality of students; – Integrity and unity of all interactions in the lesson, based on the manifestations of creativity, personal success, educational experience, activity, initiative of students; – Creation of comfortable learning conditions	educational materials, development of student autonomy, integrated learning of speech activities and aspects of language		not text, increased emotionality, cooperation should help avoid conflicts when teenagers claim their own independence, self-respect, try to resist demands that limit their independence
--	--	--	--

It should be noted that the implementation of the pedagogical conditions we have defined in English lessons has provided an atmosphere of tolerance, openness, empathy, trust, optimistic mood, emotional upliftment, a high level of internal motivation, creativity and imagination of adolescents.

Thanks to the forms, methods and exercises used during the formative stage of the experiment, students learned to understand and respect the values of another culture, expanded their linguistic and cultural knowledge, and improved their practical skills and abilities.

The statement of the main material research. Creating effective pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of adolescents in English lessons is extremely important. Their combination of these conditions stimulates students' creative thinking, broadens their horizons, interests them in learning foreign languages, expands their motivation for learning, forms their ability to understand another point of view and cooperate in a team. As a result, students gain the ability to achieve mutual understanding with representatives of other cultures, which is one of the key competencies necessary for everyone in the context of the European integration of Ukraine. Prospects for further research in this area may be an increase in the number of scientific developments on improving curricula for increasing the intercultural competence of students in the adaptation cycle, as a component of a single curriculum for general secondary education institutions.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
2. Желанова В. В. Логіка формування навичок партнерства у майбутніх педагогів в освітньому середовищі ЗВО. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 91. С. 157-161.
3. Желанова В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і вихованців як засіб творчої самореалізації особистості. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. Вип. 2, С. 71-76.
4. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
7. Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
8. Boichuk, V., Zhelanova, V. (2022). Methodological support of intercultural communication of students in English lessons. *The Modern Higher Education Review*, (7), 64-79. URL: <https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/139/1752>

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State Standard of Basic Secondary Education]. (2020). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V. V. (2019). Lohika formuvannia navychok partnerstva u maibutnikh pedahohiv v osvitnomu seredovyschi ZVO [The logic of forming partnership skills in future teachers in the educational environment of higher education institutions]. *Problemy osvity – Problems of education : zbirnyk naukovykh prats*. DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity [DNU «Institute for Modernization of Educational Content»]. Vinnytsia: TOV «TVORY», 157-161 [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V. (2016). Subiekt – subiektna vzaiemodiiia vykhovatelii i vykhovantsiv yak zasib tvorchoi samorealizatsii osobystosti [Subject – subjective interaction of the educator and students as a means of creative self-realization of the individual]. *Pedahohichniy chasopys Volyni – Pedagogical Journal of Volyn*, 2, 71-76 [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine “On Education”]. (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine “On Complete Secondary Education”]. (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku [Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period until 2029]. (2016). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
7. Rekomendatsii Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady Yevropeiskoho Soiuzu «Pro osnovni kompetentnosti dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» [Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union on the Core Competences for Lifelong Learning]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_988#Text [in Ukrainian].
8. Boichuk, V., Zhelanova, V. (2022). Methodological support of intercultural communication of students in English lessons. *The Modern Higher Education Review*, (7), 64-79. Retrieved from: <https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/139/1752> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.02
UDC 373.3.091.33-027.22:793.5/.7

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONTEMPORARY PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Maksym Yevdokymov
PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0002-2865-5191>
e-mail: Emn080808@gmail.com

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the problem of developing communicative competence in primary school pupils in the context of contemporary psychological and pedagogical discourse. The relevance of the topic is determined by the transformational processes in Ukrainian education, in particular the implementation of the Concept of the New Ukrainian School, which provides for a shift in educational priorities from the acquisition of knowledge to the development of key competencies, among which communicative competence occupies a leading place. Communicative competence is considered not only as a linguistic ability, but as an integrated characteristic of personality, covering cognitive, emotional, social, and ethical aspects of interaction, involving conscious, ethical, and socially acceptable communication in various contexts.

The study identifies the key theoretical foundations for the formation of this competence and analyzes the approaches of domestic and foreign scientists to structuring its components, in particular grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills in primary school children, as well as to the analysis of factors that complicate or, conversely, contribute to the effective acquisition of communication experience.

The article highlights a number of effective educational practices, including: meaningful reading of literary texts, speech-oriented interdisciplinary teaching, the use of digital technologies, project activities, and interactive forms of group interaction. The leading role of the teacher as a facilitator of speech development, a partner in communicative interaction, and a bearer of sociocultural values is emphasized.

Conclusions are formulated regarding the need for a systematic update of speech education methods, professional training of primary school teachers, and the development of effective mechanisms for diagnosing communicative competence. Prospects for further research are related to the development of integrated models for the formation of this competence, the adaptation of educational technologies to modern social challenges and the needs of the child as an active subject of communication and socialization.

Key words: communicative competence, younger schoolchildren, primary education, speech development, psychological and pedagogical conditions, New Ukrainian School, interactive learning, interdisciplinary integration.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.02

УДК 373.3.015.31:316.77

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Євдокимов М. М.

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0002-2865-5191>
e-mail: Emn080808@gmail.com

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів у контексті сучасного психолого-педагогічного дискурсу. Актуальність теми зумовлена трансформаційними процесами в українській освіті, зокрема впровадженням Концепції Нової української школи, що передбачає зміну освітніх пріоритетів від засвоєння знань до розвитку ключових компетентностей, серед яких комунікативна посідає провідне місце. Комунікативна компетентність розглядається не лише як мовленнєва здатність, а як інтегрована характеристика особистості, що охоплює когнітивні, емоційні, соціальні та етичні аспекти взаємодії, передбачає усвідомлене, етично й соціально прийнятне спілкування в різних контекстах.

У дослідженні визначено ключові теоретичні засади формування цієї компетентності, проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних учених до структурування її компонентів, зокрема граматичного, соціолінгвістичного, дискурсивного та стратегічного. Особлива увага приділена психолого-педагогічним умовам розвитку комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку, а також аналізу чинників, які ускладнюють або, навпаки, сприяють ефективному засвоєнню комунікативного досвіду.

У статті виокремлено низку ефективних освітніх практик, серед яких: смислове читання художніх текстів, мовленнєво зорієнтоване міжпредметне навчання, використання цифрових технологій, проєктна діяльність, інтерактивні форми групової взаємодії. Підкреслюється провідна роль учителя як фасилітатора мовленнєвого розвитку, партнера у комунікативній взаємодії та носія соціокультурних цінностей.

Сформульовано висновки щодо необхідності системного оновлення методик мовленнєвої освіти, професійної підготовки вчителів початкової школи, а також розвитку дієвих механізмів діагностики комунікативної компетентності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інтегрованих моделей формування цієї компетентності, адаптацією освітніх технологій до сучасних соціальних викликів і потреб дитини як активного суб'єкта спілкування та соціалізації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, молодші школярі, початкова освіта, мовленнєвий розвиток, психолого-педагогічні умови, Нова українська школа, інтерактивне навчання, міжпредметна інтеграція.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У сучасному українському суспільстві, що стрімко трансформується під впливом глобалізаційних процесів, цифровізації та суспільних викликів, значно зростає попит на формування в особистості не лише знань і умінь, а й ключових життєвих і соціальних компетентностей. У цьому контексті особливе місце займає комунікативна компетентність – здатність ефективно, доцільно, змістовно й етично взаємодіяти з іншими людьми в різних сферах життєдіяльності. Початкова школа, як перша ланка загальної середньої освіти, має забезпечити підґрунтя для гармонійного формування цієї компетентності, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи мовленнєвого розвитку, соціальної поведінки, навичок культурного діалогу та партнерської взаємодії.

Згідно з положеннями Державного стандарту початкової освіти [3], комунікативна компетентність визначена як одна з ключових. Її формування тісно пов'язане з розвитком усного і писемного мовлення, здатністю до монологу й діалогу, вмінням слухати й бути почутим, аргументувати думку, добирати мовні засоби залежно від ситуації спілкування. Водночас у сучасному освітньому процесі нерідко спостерігаються труднощі в досягненні цієї мети. Зокрема, у практиці початкової школи переважає репродуктивне навчання, значна частина мовленнєвих завдань зводиться до механічного виконання вправ, недостатньо реалізуються міжпредметні та міжособистісні види діяльності, які могли б активізувати учнів у комунікативному аспекті.

Науковий аналіз засвідчує, що проблема формування комунікативної компетентності у молодших школярів має тривалу історію дослідження як у світовій, так і у вітчизняній педагогіці. Класичні підходи до її структурування були запропоновані у працях М. Canale та М. Swain [13], Л. F. Bachman та А. S Palmer [12], де розкрито складову будову компетентності: граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну. Їхні моделі стали основою для розроблення шкільних навчальних програм і концепцій мовної освіти, адаптованих під потреби початкового навчання. У дослідженнях останніх років (О. Нікітіна, Л. Кіндей [6]; О. Khoma [15]) акцент зміщується на розвиток лексичної й комунікативної компетентностей у початковій школі, а також на методичне забезпечення освітнього процесу в межах Нової української школи [5].

Українські вчені зосереджують увагу на психолого-педагогічних умовах розвитку комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку. Так, І. Олійник [7] підкреслює роль активного мовлення як засобу самовираження та пізнання світу. Н. Третяк, О. Мартіна та М. Гордійчук [17] доводять, що осмислене читання художнього тексту сприяє не лише розвитку емоційного інтелекту, а й поглиблює мовленнєву діяльність. Г. Подановська [8] обґрунтовує необхідність інтеграції дитячої літератури в навчальний процес з метою активізації комунікативної взаємодії в учнівському середовищі. У свою чергу, Т. Дука та О. Рябошапка [4] доводять ефективність міждисциплінарного підходу до формування компетентності – зокрема через поєднання мовно-літературної галузі з іншими освітніми напрямками. Модель формування комунікативної компетентності засобами міжпредметних зв'язків також запропонована О. Васильєвою [1], яка вказує на її значний потенціал для розвитку мовленнєвого мислення учнів.

Окремі дослідження зосереджені на пошуках інноваційних засобів і форм. Зокрема, О. Муковіз і Л. Красюк [16] пропонують використовувати уроки інформатики як засіб розвитку комунікативної компетентності через організацію парної й групової діяльності. Н. Пономарьова [10] обґрунтовує ефективність проєктної діяльності, що мотивує дітей до мовленнєвої активності, спонукає до дослідницької

взаємодії й самостійного конструювання висловлювань у різних формах. Усі ці підходи відображають сучасні тенденції інтеграції когнітивного, особистісного й соціального розвитку учня, що забезпечує цілісність компетентнісного підходу.

Попри широке теоретичне висвітлення проблеми, у реальному освітньому процесі нерідко спостерігається розрив між метою та результатами навчання. Часто комунікативна діяльність учнів має формальний характер, обмежена сценарними відповідями, механічними діалогами або тестовими завданнями. На заваді формуванню стійкої комунікативної компетентності стоять також такі чинники, як перевантаження навчального змісту, обмеженість часу на усні висловлювання, низький рівень сформованості рефлексивної культури учнів, недостатній арсенал методичних інструментів у вчителя. Це зумовлює потребу в глибшому дослідженні психолого-педагогічних аспектів комунікативного розвитку дитини в умовах сучасної школи, а також у впровадженні інноваційних підходів до навчання, які враховують вікові особливості, емоційний стан, ціннісні орієнтири та потенціал кожного учня.

Отже, проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів вимагає системного аналізу, переосмислення та оновлення методичних підходів, узагальнення кращого педагогічного досвіду, а також глибокого теоретичного осмислення з позицій сучасного психолого-педагогічного знання. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз досвіду й напрацювань, що стосуються побудови ефективного освітнього середовища, яке сприяє формуванню не лише мовленнєвих навичок, а й цілісної комунікативної культури учнів початкової школи.

Мета і завдання дослідження. Метою даного дослідження є вивчення та обґрунтування психолого-педагогічних особливостей формування комунікативної компетентності у молодших школярів, а також аналіз сучасних підходів і визначення ефективних освітніх практик, що сприяють розвитку комунікативних умінь в умовах Нової української школи.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких **завдань**:

- здійснити аналіз наукових джерел щодо сутності, структури та психолого-педагогічних засад комунікативної компетентності в молодшому шкільному віці;
- з'ясувати особливості мовленнєвого, когнітивного й соціального розвитку учнів початкової школи як передумови формування їхньої комунікативної компетентності;
- визначити основні проблеми, труднощі й суперечності, що виникають у процесі формування комунікативної компетентності у сучасній практиці початкової освіти;
- окреслити ефективні підходи, методи і педагогічні стратегії, які забезпечують розвиток комунікативних умінь молодших школярів у контексті компетентнісного підходу до навчання.

Реалізація зазначених завдань зумовила використання комплексу теоретичних **методів** дослідження: аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення наукових і нормативно-методичних джерел, що дозволило ґрунтовно дослідити сучасний стан проблеми та виявити потенціал її подальшого вирішення.

Результати дослідження мають практичне значення для вчителів початкових класів, методистів та науковців, оскільки сприятимуть глибшому розумінню процесу формування комунікативної компетентності у молодших школярів і можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм, підвищення ефективності мовленнєвої взаємодії в класі та створення розвивального комунікативного середовища відповідно до вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна парадигма початкової освіти в Україні кардинально змінюється в контексті реалізації Концепції Нової української школи [5], яка ґрунтується на дитиноцентричному підході, особистісно орієнтованому навчанні та розвитку ключових компетентностей. На зміну традиційній освітній моделі, з її акцентом на репродуктивну діяльність, приходить система, орієнтована на формування здатності дитини навчатися впродовж життя, співпрацювати, критично мислити, комунікувати в різних соціальних ситуаціях, діяти відповідально й етично.

Комунікативна компетентність у цьому контексті постає не лише як окремий елемент навчання української мови чи літератури, а як наскрізна складова усього навчального процесу. Вона розглядається як здатність учня ефективно взаємодіяти з іншими в різних сферах життєдіяльності, що включає мовленнєві, соціальні, емоційні й етичні аспекти спілкування. Це компетентність, яка поєднує знання про мову, навички використання мови в конкретних контекстах, а також установки, цінності, здатність до рефлексії, емпатії, діалогу та взаєморозуміння.

У науково-педагогічному дискурсі комунікативна компетентність визначається як інтегрована якість особистості, що охоплює не лише мовленнєві вміння, а й соціокультурні знання, емоційно-оцінні установки, здатність до продуктивної взаємодії, дотримання етичних норм спілкування та вміння вести діалог у різних життєвих ситуаціях [18]. Її формування в молодшому шкільному віці відбувається не ізольовано, а в контексті комплексного психолого-педагогічного впливу: через мовленнєву активність, особистісно зорієнтовану комунікацію, створення ситуацій морального вибору та осмисленого мовного вживання [11].

Комунікативна компетентність початково розглядалась як суто мовна категорія, однак сьогодні вона тлумачиться крізь призму когнітивного, емоційного, поведінкового й мотиваційного компонентів. Це вимагає системного підходу до її формування – з урахуванням індивідуального мовного досвіду дитини, її здатності до самовираження та розуміння іншого. Ефективне опанування цієї компетентності забезпечує гармонійну взаємодію не лише у навчальному, а й у побутовому та соціальному контекстах, готуючи дитину до участі в суспільному житті на демократичних засадах.

Ключовою особливістю комунікативної компетентності є її процесуальність і ситуативність: вона розгортається у взаємодії, а не в ізольованому від контексту мовленнєвому акті. Це означає, що мовленнєва діяльність учня повинна розглядатися не як результат, а як процес живого спілкування, у якому актуалізуються мовні знання, комунікативні наміри, емоційний фон і взаємне розуміння. Відповідно, мовленнєві завдання в початковій школі мають бути змістовими, варіативними, діалогічними та включеними в реальні або змодельовані життєві ситуації.

У педагогічній практиці формування комунікативної компетентності молодших школярів вимагає створення багатовимірного комунікативного простору: простору мовлення, простору культури і простору взаємодії. У такому середовищі дитина не лише вчиться говорити правильно, а й набуває досвіду соціальної відповідальності, вміння чути інших, вести дискусію, доносити власну думку переконливо та з повагою. Комунікативна діяльність тут стає засобом самопізнання, морального вибору, виявлення громадянської позиції.

Таким чином, формування комунікативної компетентності молодших школярів набуває значення не лише як навчальна мета, а як педагогічна стратегія цілеспрямованого розвитку особистості, здатної до ефективної, толерантної й етичної взаємодії. Цей процес має ґрунтуватися на сучасних досягненнях педагогічної науки,

психолінгвістики, теорії комунікації та філософії освіти, що підкреслюють значущість мови як інструмента мислення, соціалізації та творення демократичної культури повсякденного буття дитини.

Комунікативна компетентність є одним із ключових понять сучасної педагогіки, психолінгвістики та соціальної психології. Її вивчення бере початок із лінгвістичних досліджень другої половини ХХ століття, зокрема робіт Д. Гаймса, М. Канале та М. Свейна. У відомій моделі Канале-Свейна [13] комунікативна компетентність поділяється на чотири компоненти: лінгвістичний (знання граматики, лексики, фонетики), соціолінгвістичний (уміння використовувати мову відповідно до соціального контексту), дискурсивний (здатність до побудови зв'язного мовлення) і стратегічний (застосування компенсаторних стратегій при труднощах у спілкуванні). Цю модель пізніше поглибили L. F. Bachman та A. S. Palmer [12], додавши прагматичний і психологічний аспекти, що уможливають комунікацію в різних контекстах і з урахуванням індивідуальних особливостей комунікантів.

Узагальнюючи міждисциплінарні підходи, варто зазначити, що комунікативна компетентність у сучасному науковому дискурсі розглядається не лише як педагогічна чи мовленнєва категорія, а як інтегративна психолінгвістична та соціокогнітивна характеристика особистості. Вона поєднує здатність до мовленнєвої виразності із соціальною адаптивністю, емоційною гнучкістю, креативним мисленням та вмінням входити у конструктивний діалог у ситуаціях невизначеності. У цьому контексті важливо враховувати й дані когнітивної науки, що вказують на зв'язок розвитку комунікативних умінь із формуванням навичок самоусвідомлення, контролю емоцій, здатності до децентрації та емпатії. Згідно з дослідженнями Д. Гоулмана, саме розвиток емоційного інтелекту в ранньому віці значною мірою обумовлює якість комунікації в міжособистісній сфері, особливо в умовах інклюзії та культурного різноманіття [2].

Зіставлення українського досвіду з міжнародними практиками засвідчує, що формування комунікативної компетентності є одним із пріоритетів початкової освіти у багатьох країнах. У Фінляндії, наприклад, мовленнєві навички інтегруються в усі предмети навчального плану, а поняття «мовленнєво активне середовище» є базовим у підході до побудови уроку. В освітніх системах Канади та Великої Британії велика увага приділяється соціально-комунікативному тренінгу, навчанню через дискусії, командним проектам, а також формуванню культурної та мовної чутливості [14]. Спільним для більшості європейських моделей є орієнтація не стільки на знання мовних норм, скільки на здатність дитини вступати в смислову взаємодію, долати мовні бар'єри, виражати власну думку та поважати думку іншого.

Ці міжнародні підходи підтверджують доцільність визнання комунікативної компетентності як наскрізної, системоутворювальної компоненти освіти. Вони також актуалізують необхідність оновлення методичного забезпечення, створення умов для включення учнів у різні форми живого спілкування – як у навчальному, так і в позаурочному середовищі. У цьому світлі українська початкова школа потребує не лише запозичення успішних практик, а й розроблення власних, національно-специфічних підходів до розвитку комунікативної культури, що ґрунтуватимуться на гуманістичних засадах, дитиноцентризмі, інтеграції знань і соціального досвіду.

У сучасному українському освітньому просторі комунікативна компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що охоплює знання, вміння, ставлення та цінності, які дозволяють ефективно, етично й усвідомлено взаємодіяти з іншими людьми. Державний стандарт початкової освіти [3] трактує її як здатність

учня «використовувати усне і писемне мовлення для вираження думок, почуттів і поглядів, ведення діалогу, участі в дискусії, дотримання мовленнєвого етикету, розуміння і поваги до позицій інших». Це означає, що комунікативна компетентність не обмежується мовним знанням, а охоплює також соціально-моральні та емоційно-ціннісні аспекти мовленнєвої взаємодії.

У психолого-педагогічному аспекті важливо підкреслити, що комунікативна компетентність у дітей молодшого шкільного віку формується на ґрунті розвитку мислення, уяви, емоційного інтелекту, здатності до емпатії та рефлексії. Таке розуміння збігається з підходами сучасної педагогіки, яка вбачає в комунікативній компетентності не лише знання мовних норм, а насамперед здатність здійснювати ефективну, емоційно забарвлену, соціально значущу мовленнєву взаємодію. У цьому контексті комунікативна компетентність постає як засіб соціалізації, формування ідентичності та набуття досвіду взаєморозуміння в освітньому середовищі.

У вітчизняній педагогічній думці розвиток цього поняття пов'язується з роботами Н. Бібік, Л. Пометун, О. Савченко, І. Олійник, які підкреслюють, що комунікативна компетентність у контексті початкової школи є не лише мовленнєвою, а й соціокультурною та морально-етичною категорією. Вона реалізується через здатність учня не просто висловлювати думки, а й дотримуватися норм мовленнєвого етикету, виявляти емпатію, адаптувати мовлення до ситуації спілкування, враховуючи адресата, мету, інтенцію та контекст.

У контексті компетентнісного підходу, що лежить в основі Державного стандарту початкової освіти [3], комунікативна компетентність є наскрізною й базовою, що забезпечує реалізацію інших ключових компетентностей, зокрема соціальної, громадянської, культурної, інформаційно-цифрової. Вона розглядається не лише як засіб передачі інформації, а як інструмент соціальної взаємодії, механізм співпраці та запорука конструктивного співіснування в демократичному суспільстві.

Психолого-педагогічні підходи до формування комунікативної компетентності враховують вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Ефективне формування цієї компетентності можливе лише за умови активного залучення дитини до мовленнєвої діяльності в контекстах, що викликають емоційний відгук, інтелектуальну напругу та соціальну залученість. У цьому зв'язку важливою є не лише мовна правильність, а й ситуативна доречність, емоційна насиченість і здатність до діалогу.

З огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема дитиноцентризм, інклюзію, цифровізацію, комунікативна компетентність дедалі більше трактується як цілісна інтегрована характеристика особистості молодшого школяра, що визначає його готовність до конструктивного діалогу, прийняття іншого, толерантності, креативного самовираження та соціальної взаємодії в різних контекстах – навчальному, родинному, міжособистісному.

В умовах початкової школи комунікативна компетентність формується в тісному зв'язку з психічними процесами молодших школярів – їхнім мисленням, пам'яттю, увагою, а також із розвитком соціального досвіду, моральних уявлень, здатності до співпереживання. На думку І. Олійник [7], ефективне формування цієї компетентності потребує залучення дитини до різноманітних видів мовленнєвої активності в реальних чи змодельованих комунікативних ситуаціях, що відповідають її віковим особливостям і пізнавальним інтересам.

Дуже важливу роль у розвитку мовлення і комунікативної компетентності відіграє текст – як джерело мовних зразків, як інструмент для інтерпретації і як предмет для творчого переосмислення. Г. Подановська [8] переконливо доводить, що дитяча

художня література – казки, вірші, оповідання – є не лише змістовим наповненням уроків, а й стимулом до активного мовлення, засобом емоційного залучення, формування співпереживання, моральної оцінки поведінки героїв. Розігрування сцен, переказ текстів із додаванням власних висновків, створення альтернативних фіналів – усе це сприяє розвитку критичного мислення, аргументації, вміння висловлювати власну позицію.

Натомість дослідження Н. Третяк, О. Мартіна та М. Гордійчук [17] підкреслюють важливість смислового читання – тобто читання не лише з метою відтворення інформації, а з метою її осмислення, інтерпретації, порівняння, застосування у нових умовах. Саме в таких видах роботи розвиваються навички розгорнутого мовлення, пояснення, припущення, співставлення – що є основою формування продуктивної мовленнєвої діяльності.

Не менш значущим чинником формування комунікативної компетентності є організація міжпредметного навчання, в якому мова виступає не об'єктом вивчення, а засобом пізнання. Як зазначають Т. Дука й О. Рябошапка, якщо мовлення інтегрується в уроки математики (пояснення задачі, обговорення рішень), природознавства (усний звіт спостережень), інформатики (опис алгоритму), воно починає функціонувати як живий інструмент діяльності. Така інтеграція сприяє розвитку здатності до логічного викладу думки, послідовного аргументування, спільного вирішення проблем [4].

Ще один перспективний напрям – використання цифрових технологій. У дослідженні О. Муковіз та Л. Красюк обґрунтовується роль цифрових середовищ як платформи для спільної комунікативної діяльності. Наприклад, робота з інтерактивною дошкою, участь у вебквестах, мовні онлайн-ігри стимулюють дітей до висловлювання, обговорення, пошуку аргументів. Особливо важливим є те, що такі форми організації спілкування є привабливими, мотиваційно насиченими для дитини, сприяють ініціативі, зняттю психологічних бар'єрів [16].

Значне місце у формуванні комунікативної компетентності посідають інтерактивні методи навчання. Робота в парах, групові проекти, колективне обговорення, рольові ігри – усе це створює ситуації живої мовленнєвої взаємодії, де дитина вчиться домовлятися, слухати, відповідати, уточнювати, змінювати свою точку зору. К. Пономарьова у своєму дослідженні зазначає, що саме через такі форми відбувається природне мовленнєве розкріпачення учнів, формування навичок конструктивного діалогу [9].

Однак, незважаючи на потужний потенціал описаних методів, у сучасній шкільній практиці існують численні бар'єри, що гальмують розвиток комунікативної компетентності. По-перше, це переважання монологічного стилю викладання, за якого більшість мовлення належить учителю, а не учням. По-друге, формалізація мовленнєвих завдань: діти частіше виконують тести, ніж вступають у реальний діалог. По-третє, слабка увага до розвитку діалогічного мовлення, здатності слухати, уточнювати, погоджуватись чи аргументовано заперечувати.

Крім того, як доводять Л. Кіндей та О. Нікітіна, існує розрив між теоретичним розумінням комунікативної компетентності та її практичним формуванням: більшість учителів ототожнюють її з граматично правильною вимовою чи засвоєнням лексики, нехтуючи соціальними, етичними, стратегічними її компонентами [6].

Тому особливої уваги потребує підготовка вчителя до формування комунікативної компетентності. Педагог має бути не лише джерелом знань, а й фасилітатором мовленнєвого середовища, модератором діалогу, учасником комунікативної взає-

модії. Це вимагає володіння новітніми методиками, вміння працювати в партнерському режимі, відкритості до змін.

Таким чином, комунікативна компетентність – це не просто навчальна мета, а важливий показник якості сучасної освіти. Її розвиток у початковій школі потребує:

- системної перебудови уроку з акцентом на активне мовлення учнів;
- використання різноманітних інтерактивних і цифрових форм;
- міжпредметної інтеграції мовленнєвих практик;
- методичної підготовки вчителів до роботи в умовах діалогічного, партнерського навчання;
- створення психологічно безпечного середовища для вільного висловлювання.

Це не лише освітнє завдання, а й соціальна відповідальність: сформована комунікативна компетентність забезпечує здатність дитини до конструктивного спілкування, розв'язання конфліктів, критичного осмислення інформації та участі в демократичному суспільстві.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування комунікативної компетентності в молодших школярів набуває особливого значення в умовах трансформації сучасної освіти, що орієнтується на компетентнісний, дитиноцентричний та інтегрований підхід. Зміни, зумовлені реформою Нової української школи, цифровізацією освітнього процесу, а також викликами соціального, психологічного й культурного характеру, потребують переосмислення традиційних моделей навчання й оновлення методичних підходів до мовленнєвого розвитку учнів. Комунікативна компетентність вже не розглядається як окремих фрагмент навчання української мови, а як наскрізна інтегрована характеристика особистості, яка поєднує мовленнєві, соціальні, емоційні, етичні та когнітивні складники й забезпечує ефективну взаємодію в різних соціальних ситуаціях. Проведений аналіз свідчить про наявність значного теоретичного підґрунтя щодо природи, структури та засад формування цієї компетентності, зокрема у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Водночас на практиці часто спостерігається розрив між проголошеними цілями та реальними результатами: мовленнєва активність учнів залишається низькою, форми взаємодії – репродуктивними, а навчальний процес – недостатньо діалогічним і емоційно забарвленим.

Проблемним аспектом є також те, що багато педагогів ототожнюють комунікативну компетентність із правильністю мовлення, нехтуючи її стратегічним, соціокультурним, емоційно-ціннісним наповненням. Як засвідчує сучасна педагогічна практика, ефективне формування цієї компетентності можливе лише за умови створення цілісного комунікативного середовища, в якому дитина має змогу не лише відтворювати готові фрази, а й продукувати висловлювання, вступати в діалог, приймати участь у колективному обговоренні, розвивати критичне та емпатійне мислення. Особливо важливою у цьому контексті є роль учителя як фасилітатора мовленнєвої взаємодії, модератора моральних смислів, активного учасника навчального діалогу. Такий підхід вимагає не лише відповідної методичної підготовки, а й високого рівня професійної культури, емоційної зрілості та особистої комунікативної компетентності педагога.

Доведено, що міжпредметна інтеграція, використання художнього тексту як інструмента комунікації, організація групової діяльності, впровадження цифрових освітніх технологій і активізація проєктного підходу створюють сприятливі умови для розвитку продуктивного мовлення молодших школярів. Водночас ефектив-

ність таких підходів залежить від системного планування, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, гнучкого використання методів і форм взаємодії. Формування комунікативної компетентності потребує також переосмислення ролі мовлення як засобу пізнання, самовираження, соціального включення та конструктивного співжиття в демократичному суспільстві. У цьому аспекті мова постає не як технічний інструмент, а як ключовий засіб соціалізації, формування ідентичності, розвитку культури спілкування й критичного мислення.

Подальші дослідження доцільно зосередити на експериментальній перевірці моделей формування комунікативної компетентності в умовах інтегрованого навчання, розробленні цифрових освітньо-мовленнєвих ресурсів для початкової школи, вивченні психологічних механізмів мовленнєвої активності дітей, розробці системи діагностики рівнів комунікативної компетентності молодших школярів. Важливо також посилити міждисциплінарний діалог між педагогікою, психологією, лінгвістикою, соціологією та цифровою дидактикою для створення теоретично обґрунтованих і практично ефективних підходів до розвитку цієї базової для XXI століття компетентності. Тільки за умови глибокого розуміння її структури, механізмів формування та інструментів оцінювання можливе забезпечення високої якості освіти й виховання покоління, здатного до відповідального, продуктивного і гуманістично орієнтованого спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильєва О. В. Модель формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків. *Педагогічні науки*. 2014. № 66. С. 54-59. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2147>
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект : чому він може бути важливішим за IQ / пер. з англ. Київ : Наш Формат, 2016. 416 с.
3. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
4. Дука Т. М., Рябошапка О. В. Шляхи формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Академічні Студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Т. 2. № 4. С. 214-221. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.30>
5. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nush/NUSH-booklet.pdf>
6. Нікітіна О. О., Кіндей Л. Г. Особливості формування комунікативної компетентності учнів 1 класу НУШ. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2024. № 3 (31). С. 89-97. URL: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-10>
7. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 114. № 2. С. 116-120. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120>
8. Подановська Г. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі взаємозв'язку уроків літературного читання та роботи з дитячою книжкою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2021. 241 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0421U103396>
9. Пономарьова К. І. Формування мовної компетентності учнів початкової школи на уроках української мови. *Початкова освіта*. 2009. № 3. С. 10-12. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8027>
10. Пономарьова Н. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами проектної діяльності : магістерська робота. Харків : ХНПУ, 2023. 69 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/f87be4e4-6bec-4ae9-9991-a876315e4bba>

11. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : дис.... канд. пед. наук. Луцьк ; Тернопіль, 2018. 254 с.
12. Bachman L. F., Palmer A. S. *Language Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press, 1996. 378 p.
13. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. I. No. 1. P. 1-47. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
14. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
15. Khoma O. Development of primary school students' lexical competence at ukrainian language lessons. *Science and Education*. 2017. T. 22 № 2. C. 41-46. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-8>
16. Mukoviz O., Krasnyuk L. Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in younger school students in computer science lessons. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*. 2024. № 1(11). C. 6-15. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304897](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304897)
17. Tretiak N., Martina O., Hordiichuk M. Formation of the communicative competence of junior schoolchildren on the basis of semantic perception of a text. *Pedagogical education : theory and practice*. 2022. № 32. C. 176-187. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-176-187>
18. Tsaryk O. Communicative competence as a basis for successful implementation of international projects. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2022. No. 26. P. 41-45. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.41-45>

REFERENCES:

1. Vasylieva, O. V. (2014). Model formuvannia komunikatyvnoyi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy mizhpredmetnykh zv'iazkiv [Model of forming communicative competence of younger pupils by means of interdisciplinary links]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 66, 54-59. Retrieved from: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2147> [in Ukrainian].
2. Goulman, D. (2016). Emotsiyni intelekt : chomu vin mozhe buty vazhlyvishym za IQ [Emotional intelligence : why it may be more important than IQ] (pereklad z anhliiskoi). Kyiv : Nash Format [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Duka, T. M., & Riaboshapka, O. V. (2022). Shliakhy formuvannia komunikatyvnoyi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi osvity haluzi [Ways of forming communicative competence of younger pupils at language and literature lessons]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic Studies. Series “Pedagogy”*, 2 (4), 214-221. Retrieved from: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.2.30> [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. (2016). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nush/NUSH-booklet.pdf> [in Ukrainian].
6. Nikitina, O. O., & Kindei, L. H. (2024). Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoyi kompetentnosti uchniv 1 klasu NUSH [Features of forming communicative competence of 1st grade pupils of NUS]. *Scientific notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, № 3 (31), 89-97. Retrieved from: <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-10> [in Ukrainian].

7. Oliynyk, I. (2023). Movlennia diialnist yak osnova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Speech activity as a basis for forming communicative competence of younger pupils]. *New pedagogical thought*, 114 (2), 116-120. Retrieved from: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120> [in Ukrainian].
8. Podanovska, H. V. (2021). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na osnovi vzaiemozviazku urokiv literaturnoho chytannia ta roboty z dytiachoiu knyzhkoiu [Formation of communicative competence of younger pupils based on interrelation of literature reading lessons and work with children's book]. *Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from: <https://uacademic.info/ua/document/0421U103396> [in Ukrainian].
9. Ponomariova, K. I. (2009). Formuvannia movnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Formation of language competence of primary school pupils at Ukrainian language lessons]. *Pochatkova osvita – Primary education*, 3, 10-12. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8027> [in Ukrainian].
10. Ponomariova, N. V. (2023). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy proiektnoi diialnosti [Formation of communicative competence of younger pupils by means of project activity] : mahisterska robota. Kharkiv : KhNPU. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/f87be4e4-6bec-4ae9-9991-a876315e4bba> [in Ukrainian].
11. Soniak, N. L. (2018). Dydaktychni umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi roboty z tekstem [Didactic conditions for the formation of communicative competence of primary school students in the process of working with text]. *Candidate's thesis*. Luts'k ; Ternopil [in Ukrainian].
12. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press [in English].
13. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1> [in English].
14. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg : Council of Europe Publishing. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [in English].
15. Khoma, O. (2017). Development of primary school students' lexical competence at Ukrainian language lessons. *Science and Education*, 22 (2), 41-46. Retrieved from: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-8> [in English].
16. Mukoviz, O., & Krasnyuk, L. (2024). Pedagogical conditions for the formation of communicative competence in younger school students in computer science lessons. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 1 (11), 6-15. Retrieved from: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(11\).2024.304897](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304897) [in English].
17. Tretiak, N., Martina, O., & Hordiichuk, M. (2022). Formation of the communicative competence of junior schoolchildren on the basis of semantic perception of a text. *Pedagogical Education : Theory and Practice*, 32, 176-187. Retrieved from: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-176-187> [in English].
18. Tsaryk, O. (2022). Communicative competence as a basis for successful implementation of international projects. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 26, 41-45. Retrieved from: <https://doi.org/10.15330/msuc.2022.26.41-45> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.03

UDC 373.011.3-051:005.62

**CRITERIA,
INDICATORS
AND LEVELS OF
FORMATION OF
READINESS OF
TEACHERS OF
GENERAL SECONDARY
EDUCATION
INSTITUTIONS FOR
PROFESSIONAL SELF-
IMPROVEMENT**

Victoriia Zhelanova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Theory and History of Pedagogy,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
18/2, I. Shamo Boulevard, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9467-1080>
e-mail: v.zhelanova@kubg.edu.ua

Yuliia Rii

PhD Student
Department of Education and Psychological and
Pedagogical Sciences,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
18/2, I. Shamo Boulevard, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0008-9615-1466>
e-mail: y.rii.asp@kubg.edu.ua

Abstract. The article addresses the problem of forming the readiness of a teacher of a general secondary education institution (hereinafter referred to as a general secondary education institution) for professional self-improvement. The necessity of assessing the level of readiness of teachers of secondary vocational education for professional self-improvement is proved. The purpose of the article is to determine the criteria, indicators and levels of formation of readiness of teachers of secondary vocational education for professional self-improvement. The logic of substantiation of criteria, indicators and levels of formation of readiness of a teacher of secondary vocational education for professional self-improvement is revealed. It is determined that the criterion is a sign by which the level of formation of readiness for professional self-improvement is determined, and the indicator is a component of the criterion that reveals the essence and features of the readiness of a teacher of secondary vocational education for professional self-improvement. It is proven that the criterion basis of the study is based on the structure of the readiness of the teacher of the secondary vocational school for professional self-improvement, which contains motivational-value, cognitive-cognitive, operational-activity and reflective-analytical components.

It has been established that the motivational and value component of the structure of a teacher's professional self-improvement corresponds to the axiological criterion; the cognitive and cognitive component corresponds to the gnostic criterion; the operational and activity component corresponds to the praxeological criterion; and the reflective and analytical component corresponds to the reflective criterion. The requirements for determining criteria are disclosed, such as: objectivity, reliability, adequacy, additivity, agreement with the components of a teacher's readiness for professional self-improvement, the interdependence of the criterion with its indicators. A description of the low, medium, and high levels of readiness of a teacher of secondary vocational education for professional self-improvement is given.

Keywords: readiness of teachers of secondary vocational schools for professional self-improvement, criteria, indicators, levels of readiness formation, axiological criterion, gnostic criterion, praxeological criterion, reflective criterion of readiness for professional self-improvement.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.03

УДК 373.011.3-051:005.62

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Желанова В. В.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
бул. І. Шамо, 18/2, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9467-1080>
e-mail: v.zhelanova@kubg.edu.ua

Рій Ю. В.

аспірантка кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка,
бул. І. Шамо, 18/2, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0008-9615-1466>
e-mail: y.rii.asp@kubg.edu.ua

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування готовності вчителя закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) до професійного самовдосконалення. Доведено необхідність визначення рівня готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення. Метою статті є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення. Розкрито логіку обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення. Визначено, що критерій є ознакою, за допомогою якої визначається рівень сформованості готовності до професійного самовдосконалення, а показник – складником критерію, що розкриває сутність та особливості готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення. Доведено, що критеріальна база дослідження базується на структурі готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний компоненти.

Встановлено, що мотиваційно-ціннісному компоненту структури професійного самовдосконалення вчителя відповідає аксіологічний критерій; когнітивно-пізнавальному – гностичний критерій; операційно-діяльнісному – праксеологічний критерій, рефлексивно-аналітичному – рефлексивний критерій. Розкрито вимоги до визначення критеріїв, як-от: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження із складовими готовності до професійного самовдосконалення вчителя, взаємозумовленість критерію з його показниками. Подано характеристику низького, середнього, високого рівнів готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: готовність вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення, критерії, показники, рівні сформованості готовності, аксіологічний критерій, гностичний критерій, праксеологічний критерій, рефлексивний критерій готовності до професійного самовдосконалення.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У сучасному освітньому просторі України відбувається стрімка зміна освітньої парадигми пов'язана з реформуванням, модернізацією та кардинальними перетвореннями системи шкільної освіти. Ці об'єктивні детермінанти впливають на формування готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти характеризуються чітко визначеним переходом у відносинах між учнем і вчителем від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних, партнерських. На нашу думку, на сучасному етапі є актуальною проблема формування готовності вчителя до професійного самовдосконалення [2, с. 221].

У контексті розв'язання практичних завдань дослідження маємо на меті виокремити критерії, показники та рівні готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення, що уможливило б відстеження динаміки цього процесу. Відтак, оцінка рівня готовності вчителя до професійного самовдосконалення у сучасних умовах є доцільною та актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення критеріїв та показників сформованості готовності до самовдосконалення розв'язувало багато науковців, зокрема О. Бабаян, О. Діденко, Л. Дудікова, Ю. Карпенко, І. Кривенко, Н. Плахотнюк, М. Сідун, та інші. Проблематику формування професійної компетентності майбутніх фахівців у контекстному освітньому середовищі досліджено О. Поповою [3, с.72]. Фундаментальні теоретико-методологічні дослідження поняття «особистісно-професійний саморозвиток педагогів» як наукового феномена здійснювали О. Аніщенко, В. Галузяк, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Кучерявий, Н. Ничкало, О. Ярошенко та ін. Практичні аспекти означеної проблеми висвітлені Л. Мартинець, С. Мірошник, С. Сисоєва, Т. Федірчик, та ін. Дослідження проблеми педагогічного професіоналізму започатковані у працях І. Багаєвої, Н. Гузій [8, с. 72].

Отже, як бачимо, визначення й дослідження критеріальної бази і діагностичного інструментарію оцінки готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення залишається поза увагою науковців.

Мета і завдання представленої статті полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення.

Використані в дослідженні **методи:** аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення дали змогу охарактеризувати стан досліджуваної проблеми в наукових джерелах та дозволили визначити критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної якості у вчителів ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу дослідження. У попередніх дослідженнях [5, с. 16-17] нами було обґрунтовано доцільність аналізу самовдосконалення на засаді міждисциплінарної методології, визначено концептуальні детермінанти самовдосконалення вчителів ЗЗСО [4, с. 14-16], виділені та теоретично обґрунтовані структурні компоненти готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення [10, с. 175] Вважаємо доцільним виокремити такі, на нашу думку, найбільш суттєві структурні компоненти готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення, як-от:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.
2. Когнітивно-пізнавальний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.
3. Операційно-діяльнісний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.

4. Рефлексивно-аналітичний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення [10, с. 176].

Ґрунтуючись на поданій структурі готовності вчителя до професійного самовдосконалення, розглянемо критерії та показники готовності.

Визначаючи критерії та показники зазначеного феномену, зауважимо, що поняття «критерій» пов'язане з грецьким „*kriterion*”, що у перекладі означає – засіб для судження. У «Педагогічному словнику професійної освіти» поняття «критерій» визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [9].

Відомий український вчений-педагог С. Гончаренко поняття «критерій» визначає як «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило [1, с. 245]. Отже, *критерій* – це об'єктивна матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети, кількісна міра деякого явища.

З метою виокремлення критеріїв визначення готовності вчителя до професійного самовдосконалення вважаємо доцільним визначити певні вимоги до критеріїв. Дослідники (В. Дияк, С. Заскалета, В. Курило та ін.) подають перелік вимог, як-от: узгодження критерію із складовими явища, комплексність, можливість оцінювати розвиток, а також поточні і кінцеві результати педагогічного явища, відповідність меті і завданням, змісту досліджуваного явища, істотність і стійкість, взаємообумовленість.

М. Сотер у своєму дисертаційному дослідженні висловлює думку, що «критерії обов'язково повинні бути об'єктивними і валідними, обґрунтованими, визначати якість і ступінь сформованості вміння, мати певні показники, які формалізуються» [11, с. 124]. Науковці описують «загальні вимоги, які ставляться до визначення критеріїв: критерії мають відображати основні закономірності розвитку особистості; критерії мають забезпечити встановлення зв'язків між усіма складниками (компонентами) системи, яка підлягає вивченню; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними» [7, с. 117]. На основі аналізу зазначених наукових позицій, у розробці критеріїв готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО, будемо базуватися на *таких вимогах, як-от*: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження із складовими готовності до професійного самовдосконалення вчителя, взаємозумовленість критерію з його показниками.

Відтак, ми трактуватимемо, критерій як ознаку за допомогою якої визначається рівень сформованості готовності до професійного самовдосконалення, а показник як – складник критерію, що розкриває сутність та особливості готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення [6, с. 37].

Відзначимо, що у визначенні критеріальної бази дослідження ґрунтовною є структура готовності до професійного самовдосконалення вчителя, висвітлена вище, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний компоненти.

Зауважимо, що мотиваційно-ціннісному компоненту структури професійного самовдосконалення вчителя відповідає *аксіологічний критерій*; когнітивно-пізнавальному – *гностичний критерій*; операційно-діяльнісному – *праксеологічний критерій*, рефлексивно-аналітичному – *рефлексивний критерій*.

Отже, розглянемо критерії та показники готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення.

Аксіологічний критерій відображає професійно важливі мотиви, потреби, ціннісне ставлення та установки, які актуалізують професійне самовдосконалення вчи-

теля ЗЗСО. Даний критерій є інтегративним і визначається показниками представленими нижче.

Показниками аксіологічного критерію є такі:

- мотиви і потреби професійного самовдосконалення;
- ціннісне ставлення до професійного самовдосконалення;
- установка до професійного самовдосконалення.

Гностичний критерій відображає досконале володіння вчителем методичними та спеціальними знаннями: знання методики викладання, знання методів навчання, знання інноваційних педагогічних технологій та особливостей їх застосування. Означений критерій відображає процесуально-інструментальний аспект професійного самовдосконалення вчителя ЗЗСО.

Показниками гностичного критерію є:

- загальнопрофесійні і спеціальні знання;
- знання наукового тезаурусу;
- теоретичні і технологічні знання проблеми готовності до професійного самовдосконалення;
- особливості пізнавальних процесів, креативна активність, самостійність, творчість, критичність мислення.

Праксеологічний критерій демонструє професійні вміння та навички, необхідні для реалізації функцій моніторингу та забезпечення його ефективності, а також самооцінку вчителя щодо власної підготовленості та відповідності проведеного моніторингу еталонному зразку. Праксеологічний критерій виражається у використанні ефективних технологій і прийомів професійного самовдосконалення; використання технологій продуктивного використання часу; цілеспрямованій регуляції поведінки; самоуправлінню власним розвитком.

Показниками праксеологічного критерію є:

- уміння прогнозувати індивідуальну траєкторію самовдосконалення;
- володіння різними методами, ,прийомами комунікативного спілкування в процесі професійного самовдосконалення;
- розвиненість комунікативних умінь;
- сформованість вербальної педагогічної техніки
- володіння невербальними засобами педагогічної техніки.

Рефлексивний критерій виражається у сформованому вмінні здійснювати контроль-оцінювальну діяльність своєї діяльності, уміння усвідомлювати свої можливості та співвідносити їх з соціальними вимогами, сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та самооцінки. Цей критерій виражається у високому рівні розвитку особистості, моральних переконань, сформованості світоглядних орієнтацій, наявність структурованої «Я-концепції», розвиненість системи саморегуляції, цілеспрямованість, наполегливість, гнучкість мислення, упорядкованість і здібностей (комунікативних, вербальних, ораторських, організа-торських, вміння оцінювати і аналізувати власну професійну діяльність (самодіагностика); здатність до саморегуляції, саморозвитку; високий рівень особистісної та соціальної зрілості.

Показниками рефлексивного критерію є:

- сформованість професійно важливих якостей особистості до самовдосконалення (особистісна рефлексія);
- уміння оцінювати і аналізувати власну професійну діяльність (ретроспективна рефлексія);

- здатність до професійної саморегуляції (особистісна рефлексія);
- здатність до професійного самоусвідомлення, самоаналізу (особистісна рефлексія).

Аналізуючи вище сказане, відзначимо, що *готовність до професійного самовдосконалення вчителя ЗЗСО* розглядається нами як обов'язкова внутрішня структура особистості вчителя, що дозволяє не лише стати компетентним та успішним у своїй професії, досягнувши рівня майстерності, а й постійно прагнути до нових вершин професійного самовдосконалення.

Відповідно до зазначених критеріїв і показників були виокремлені рівні сформованості готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення: низький, середній і високий. Розкриємо їх.

Рівні сформованості готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення за аксіологічним критерієм.

Низький рівень визначається відсутністю або незначною вираженістю мотивів та потреб до професійного самовдосконалення; низьким статусом професійного самовдосконалення в ієрархії цінностей особистості; відсутністю установки до професійного самовдосконалення

Середній рівень характеризується нестійкими мотивами і потребами у професійному самовдосконаленні; ситуативним характером ціннісного ставлення до професійного самовдосконалення; не сформованою установкою до професійного самовдосконалення.

Високий рівень виявляється стійкими мотивами та потребами до професійного самовдосконалення; високим пріоритетом професійного самовдосконалення в ієрархії цінностей особистості; прагненням досягнути високих результатів у професійному самовдосконаленні; сформованою установкою на професійне самовдосконалення;

Визначимо рівні сформованості готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО за гностичним критерієм.

Низький рівень виявляється фрагментарним, неусвідомленим характером загальнопрофесійних і спеціальних знань; знанням наукового тезаурусу на низькому рівні; знання про теоретичні засади та інструменти професійного самовдосконалення вузькі; привалювання конвергентного мислення; пізнавальна пасивність; відсутність критичного мислення; знання про всі компоненти професійного самовдосконалення – поверхові.

Середній рівень характеризується недостатньо глибокими загальнопрофесійними і спеціальними знаннями; присутнє володіння певним науковим тезаурусом, але не завжди розкривається сутність понять у повному обсязі; недостатнє володіння теоретичними засадами та інструментами професійного самовдосконалення; креативна активність виражена недостатньо; критичне мислення має ситуативний характер; знання про всі компоненти професійного самовдосконалення – не стійкі.

Високий рівень визначається ґрунтовними, системними та стійкими знаннями про специфіку професійної діяльності; володінням науковими поняттями, правилами, нормами, теоріями і концепціями; чітким усвідомлення основних закономірностей, принципів, методів, форм, засобів, прийомів та технологій, необхідних для ефективного здійснення професійного самовдосконалення; високою пізнавальною активністю; володінням критичним мисленням; володінням універсальними методами, обґрунтованими на наукових ідеях та принципах.

Далі розглянемо рівні сформованості готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО за *праксеологічним критерієм*.

Низький рівень виявляється у відсутності вмінь планувати індивідуальну траєкторію самовдосконалення; не завжди вчитель володіє вміннями забезпечення ефективного протікання комунікативного процесу та вербальною і невербальною педагогічною технікою; не може визначати цілі й завдання роботи, ефективні методи і засоби навчання; повільно адаптується до нових соціальних умов.

Середній рівень характеризується недостатньо точним визначенням цілей і завдань професійного самовдосконалення, ефективних методів і засобів навчання, вчитель допускає методичні помилки під час планування й організації індивідуальної траєкторії професійного самовдосконалення; застосуванням теоретичних положень в типових професійних комунікативних ситуаціях; комунікативні вміння розвинені достатньо опосередковано; засоби вербальної і невербальної педагогічної техніки мають ситуативний характер.

Високий рівень визначається вмінням творчо застосовувати теоретичні положення в процесі планування індивідуальної освітньої траєкторії самовдосконалення; володінням комунікативними уміннями та навичками, необхідними для ефективного професійного самовдосконалення; розвиненими на високому рівні комунікативними вміннями; досконалим володінням вербальними та невербальними засобами педагогічної техніки.

Розглянемо рівні сформованості готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО за *рефлексивним критерієм*.

Низький рівень виявляється у сформованих на низькому рівні професійно значущих якостей особистості до самовдосконалення; вчитель не вміє або не виявляє бажання критично аналізувати власну професійну діяльність, не бачить потреби в самовдосконаленні; не володіє вміннями самоконтролю і корекції власної діяльності; здатність до професійного самоусвідомлення, самоаналізу, розвинені ситуативно.

Середній рівень характеризується недостатнім володінням професійними якостями; наявністю умінь здійснювати загальний аналіз і оцінку власної професійної діяльності; здатністю корекції власної поведінки, прагнення до самовдосконалення розвинені недостатньо і мають ситуативний характер; притаманна здатність до професійного самоусвідомлення, самоаналізу.

Високий рівень визначається притаманними професійно важливими якостями; здатністю адекватно оцінювати власний рівень професійної компетентності; вмінням аналізувати, оцінювати, корегувати власну діяльність; постійним прагненням до самовдосконалення, володіння вміннями самоконтролю, самоорганізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами нашого дослідження розроблено критеріальний інструментарій, що є основою для визначення готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО. Відповідно до структури зазначеного феномену виокремлено *аксіологічний критерій* (відображає професійно важливі мотиви, стимули, цінності, інтереси, прагнення особистості); *гностичний* (відображає досконале володіння вчителем методичними та спеціальними знаннями: знання методики викладання, знання методів навчання, знання інноваційних педагогічних технологій та особливостей їх застосування); *праксеологічний* (демонструє професійні вміння та навички, необхідні для реалізації функцій моніторингу та забезпечення його ефективності, а також самооцінку вчителя щодо власної підготовленості та відповідності проведеного моніторингу еталонному зразку); *рефлексивний* (виражається у сформованому вмінні здійснювати контрольню-оцінювальну функцію своєї діяльності, умінь усвідомлювати свої можливості та співвідносити їх з соціальними вимогами, сформованість са-

мосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності та самооцінки). До кожного критерію визначено і охарактеризовано *рівні (низький, середній, високий)* сформованості готовності до професійного самовдосконалення вчителів ЗЗСО.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці діагностичного інструментарію визначення рівнів сформованості готовності вчителів ЗЗСО до професійного самовдосконалення на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне : Волин. обереги, 2011. 519 с.
2. Єпіхіна М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до партнерської взаємодії з суб'єктами освітнього процесу. *Věda a perspektivy*. 2023. № 3 (22). С. 221-232.
3. Желанова В. В. Критерії та показники сформованості рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів у системі контекстного навчання у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Сер. Педагогіка, соціальна робота*. 2013. № 26. С. 72-74.
4. Желанова В. В., Паламар С. П. Самовдосконалення вчителів закладу загальної середньої освіти : концептуальна детермінація. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. Вип. 42 (2). С. 14-19.
5. Желанова В. В., Рій Ю. В. Дослідження феномену самовдосконалення в міждисциплінарному контексті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2023. № 5 (359). С. 15-21.
6. Заредінова Е. Р. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (2). С. 36-45.
7. Камінська С. В. Формування готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної іншомовної комунікації у різних формах позанавчальної роботи : дис. ... д-ра філософії : 011. Київ, 2025. 272 с.
8. Коломієць Н. Особистісно-професійний розвиток педагога : поняття і зміст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 4. С. 72-79. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250154>
9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / Уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Нічкало. Київ : Вища шк., 2000. 154 с.
10. Рій Ю. В. Феномен готовності особистості : сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (54). С. 173-177. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/303909>
11. Сотер М. В. Формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон ; Тернопіль, 2018. 297 с.

REFERENCES:

1. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]*. 2-he vyd., dopovn. y vypravl. Rivne : Volyn. oberehy [in Ukrainian].
2. Yepikhina, M. (2023). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do partnerskoi vzaïemodii z subiektamy osvitnoho protsesu [Criteria,

indicators and levels of readiness of future primary school teachers for partnership interaction with subjects of the educational process]. *Věda a perspektivy*, 3 (22), 221-232 [in Ukrainian].

3. Zhelanova, V. V. (2013). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti refleksyivnykh konstruktiv maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u systemi kontekstnoho navchannia u VNZ [Criteria and indicators of the formation of reflective constructs of a future primary school teacher in the system of contextual learning in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : Ser. Pedagogika, sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University : Ser. Pedagogy, Social Work*, 26, 72-74 [in Ukrainian].

4. Zhelanova, V. V., Palamar, S. P. (2024). Samovdoskonalennia vchyteliv zakladu zahalnoi serednoi osvity : kontseptualna determinatsiia [Self-improvement of teachers of general secondary education : conceptual determination]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedagogika – Pedagogical education : theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 42 (2), 14-19 [in Ukrainian].

5. Zhelanova, V. V., Riy, Yu. V. (2023). Doslidzhennia fenomenu samovdoskonalennia v mizhdystsyplinarnomu konteksti [Research of the phenomenon of self-improvement in an interdisciplinary context]. *Bulletin of the Luhansk National Taras Shevchenko University – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 5 (359), 15-21 [in Ukrainian].

6. Zaredinova, E. R. (2019). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti sotsiokulturnykh tsinnostei studentiv ZVO [Criteria, indicators and levels of formation of socio-cultural values of students of higher education institutions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical Sciences*, 6(2), 36-45 [in Ukrainian].

7. Kaminska, S. V. (2025). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoho transportu do profesiinoi inshomovnoi komunikatsii u riznykh formakh pozanavchalnoi roboty [Formation of readiness of future maritime transport specialists for professional foreign language communication in various forms of extracurricular work]. *Doctor's thesis* [in Ukrainian].

8. Kolomiets, N. (2021). Osobystisno-profesiinyi rozvytok pedahoha : poniattia i zmist [Personal and professional development of a teacher : concept and content]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu – Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 4, 72-79. Retrieved from: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250154> [in Ukrainian].

9. Honcharenko, S. (2000). Profesiina osvita : slovnyk [Professional education : dictionary] / compiled by. S. Honcharenko and others ; N. Nychkalo (Ed.). Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].

10. Rii, Yu. V. (2024). Fenomen hotovnosti osobystosti : sutnist, struktura ta taksonomiia typiv [The phenomenon of personality readiness : essence, structure and taxonomy of types]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser. Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Ser. Pedagogy. Social Work*, 1 (54), 173-177. Retrieved from: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/303909> [in Ukrainian].

11. Soter, M. V. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-sudnomekhanikiv do mizhkulturnoi komunikatsii [Formation of readiness of future ship mechanical engineers for intercultural communication]. *Candidate's thesis* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.04
UDC 373.2.015.31:17]:82-93

FORMATION OF MORAL AND VALUE ORIENTATIONS IN MIDDLE PRESCHOOL CHILDREN MEANS OF CHILDREN'S LITERATURE

Vira Korkh

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9686-0803>
e-mail: vera.korh18@gmail.com
v.m.korh@npu.edu.ua

Anna Kovalchuk

Applicant for the first (bachelor's) degree
of higher education in the
specialty 012 Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-4121-2615>
e-mail: 21fpp.k.anna@std.npu.edu.ua

Abstract. The article highlights the results of the theoretical and experimental study of the formation of moral and value orientations in children of middle preschool age by means of children's literature. The concept of moral and value orientations and their significance for the spiritual, axiological development of the child's personality are defined. The influence of children's literature as an effective means of forming moral and value orientations, which can simultaneously stimulate the imagination and emotions of the child, is described.

The stages of testing the methodology of formation of moral and value orientations of children of middle preschool age, based on the means of children's literature, are characterized: familiarization of children with the work of children's literature; a conversation about the content of the read children's literary work to clarify the main storylines, events, situations, characteristics of the main characters; consolidation of material, repeated reading, reflection on the read work to realize the values of the work.

The formative work with children's fiction is described to form moral and value orientations in children of middle preschool age (selection of a children's literary work of moral direction, reading with an adult, discussion of the actions of the characters and events of the work according to the plot, reflection, awareness of values).

The pedagogical conditions for the formation of moral and value orientations of children of middle preschool age are defined: careful selection and use of literary children's works of a humanistic direction; systematic work on moral and value development; ensuring the unity of influence on the intellectual, emotional and activity development of the individual.

The principles of selection of children's literary works are highlighted: high artistic value and regularity; accessibility for perception by children of middle preschool age; moral content and the presence of educational ideas; taking into account the gender aspect (the alternation of works with the main characters of different sexes); use of various literary children's works of classical and modern Ukrainian and foreign writers and poets, as well as folk works.

Psychological and pedagogical recommendations for parents and teachers of preschool education institutions on the formation of moral and value orientations in children have been developed.

Key words: *moral and value orientations, spiritual development, axiological sphere, children of preschool age, means of children's literature, institution of preschool education.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.04

УДК 373.2.015.31:17]:82-93

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО- ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Корх В. М.

кандидат психологічних наук, старший
викладач кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9686-0803>
e-mail: vera.korh18@gmail.com
v.m.korh@npu.edu.ua

Ковальчук А. О.

здобувачка першого (бакалаврського)
освітнього рівня вищої освіти спеціальності
012 Дошкільна освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-4121-2615>
e-mail: 21fpp.k.anna@std.npu.edu.ua

Анотація. У статті висвітлено результати теоретичного та експериментального дослідження формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури. Визначено поняття морально-ціннісних орієнтацій та їх значення для духовного, аксіологічного розвитку особистості дитини. Описано вплив дитячої літератури як ефективного засобу формування морально-ціннісних орієнтацій, який може водночас стимулювати уяву та емоції дитини.

Охарактеризовано етапи апробації методики формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку, в основі якої лежать засоби дитячої літератури: ознайомлення дітей із твором дитячої літератури; бесіда про зміст прочитаного дитячого літературного твору для уточнення основних сюжетних ліній, події, ситуацій, характеристики головних героїв; закріплення матеріалу, повторне читання, рефлексія про прочитаний твір для усвідомлення цінностей твору.

Описано формувальну роботу з дитячою художньою літературою для формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку (добір дитячого літературного твору морального спрямування, читання разом з дорослим, обговорення вчинків персонажів та подій твору згідно сюжету, рефлексія, усвідомлення цінностей).

Визначено педагогічні умови формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку: ретельний добір та використання літературних дитячих творів гуманістичного спрямування; систематична робота з морально-ціннісного розвитку; забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційний та діяльнісний розвиток особистості.

Висвітлено принципи відбору дитячих літературних творів: висока художня цінність та нормативність; доступність для сприйняття дітьми середнього дошкільного віку; моральне змістове наповнення та наявність виховної ідеї; урахування гендерного аспекту (чергування

творів з головними героями різної статі); використання різноманітних літературних дитячих творів класичних та сучасних українських і зарубіжних письменників і поетів, а також народних творів.

Розроблено психолого-педагогічні рекомендації для батьків та педагогів закладів дошкільної освіти з формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей.

Ключові слова: морально-ціннісні орієнтації, духовний розвиток, аксіологічна сфера, діти дошкільного віку, засоби дитячої літератури, заклад дошкільної освіти.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вирішення проблеми формування морально-ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як важливого компоненту аксіологічної сфери особистості дітей у сучасних соціальних умовах турбулентного, динамічного світу, де відбувається інтенсивна інформатизація, комп'ютеризація та цифровізація. За таких обставин зацікавленість у книгах знижується. Це ускладнює знайомство дітей зі світом літератури і через нього розуміння фундаментальних цінностей нашої рідної української культури.

Література як вид мистецтва спрямована на виховання високих духовних цінностей, краси, гуманізму та патріотизму. Невід'ємною частиною художньої літератури є дитяча література, яка має потужний виховний потенціал, сприяє формуванню та розвитку підростаючої особистості. На це, свого часу, вказували вітчизняні та зарубіжні вчені: Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Коцюбинський, А. Макаренко, А. Маслоу, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський і т. д.

Ціннісні орієнтації надають дитині можливість обирати між добром і злом, ґрунтуючись на особистому розумінні цієї потреби. Свобода вибору є фундаментом морально-ціннісних орієнтацій. Вони здатні контролювати поведінку дитини навіть за відсутності зовнішнього спостереження. Формуються ці орієнтації через свідомі та підсвідомі процеси під час набуття особистого досвіду. У сформованому вигляді вони становлять сукупність індивідуальних цінностей, які визначають напрямки та поведінкові рішення особистості. Дитячі художні твори, як засіб виховання гуманістичних почуттів та формування духовних цінностей, мають значні переваги в мистецтві. Ця перевага проявляється у здатності позитивно впливати на почуття та думки дитини, розвивати її емпатію та емоційність.

Мета і завдання дослідження. Метою даної статті є висвітлення результатів теоретичного та експериментального дослідження формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури. Відповідно до мети сформульовано наступні **завдання**: 1) визначити поняття морально-ціннісних орієнтацій та психолого-педагогічні особливості їх формування в дошкільному віці; 2) обґрунтувати доцільність використання дитячої літератури як засобу формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку; 3) проаналізувати результати експериментального дослідження формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури.

Методи дослідження. У дослідженні використано *теоретичні методи*: системно-структурований аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення основних положень психолого-педагогічної, методичної літератури; *емпіричні*: спостереження, бесіда, опитування, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний); *математично-статистичні*: якісна та кількісна обробка даних, графічний і табличний метод аналізу розподілу даних дослідження, узагальнення статистичних показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здавна, морально-духовний стан суспільства є одним із основних показників його благополуччя та розвитку загалом. Морально-ціннісні орієнтації відображають для особистості позитивну або негативну значущість явищ соціальної дійсності, таких як моральні принципи, вимоги, норми та правила, що регулюють суспільну та індивідуальну діяльність людини. Вони визначають поведінку з точки зору відповідності мотивів і прагнень інтересам та потребам суспільства. Це спрямованість особистості на засвоєння моральних цінностей суспільства, які регулюють її поведінку в усіх сферах суспільного життя та орієнтацію на них у процесі задоволення власних потреб [4, с. 6].

Цінності в педагогіці відіграють роль морального принципу виховання, стимулюють формування моральних відносин між вихователем та вихованцями і є ключовим засобом розвитку інтелектуальної культури. З психологічної точки зору, цінності відображають механізм регулювання життєдіяльності. У філософських науках цінності розглядаються як об'єкти інтересів особистості, що допомагають усвідомити сутність буття.

Ціннісні орієнтації можуть бути визначені як свідомі та підсвідомі переконання, які формуються протягом життя людини на основі її досвіду та взаємодії з навколишнім середовищем. Особливо важливим є період дошкільного дитинства, коли дитина починає активно засвоювати соціальні норми та цінності, а також формувати свої власні переконання.

Формування цінностей відбувається найефективніше в умовах створення змістовного, емоційно-позитивного виховного середовища, де дитина отримує можливість сприймати та усвідомлювати цінності через взаємодію з оточуючими людьми та культурою. Таким чином, засобами формування ціннісних орієнтацій у дітей можуть бути різноманітні форми виховної роботи, такі як література, мистецтво, спорт тощо, які допомагають дітям засвоювати соціальні норми та цінності, а також виховувати в них певні моральні якості.

Сучасна дошкільна освіта визначає пріоритетні орієнтири, на які спирається весь процес виховання у закладах дошкільної освіти (ЗДО), такі як: особистісний розвиток дітей, формування їх свідомості, забезпечення умов для духовного зростання та ціннісного ставлення дітей до навколишньої дійсності. У дитинстві проходить процес формування основ особистісної культури, що відповідає духовним цінностям людини, та встановлює основи світогляду дітей.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Закон України «Про дошкільну освіту» (2023), Базовий компонент дошкільної освіти (2021) [1] та освітні програми визначають пріоритети індивідуальної спрямованості навчання, тим самим надає особливого значення питанням розвитку дитини дошкільного віку як суб'єкта її власного життя. На думку авторів БКДО, модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація розвитку особистості дитини як основного ресурсу детермінації суспільних прогресивних рухів.

Основоположним компонентом дошкільної освіти є моральне виховання у змістовій лінії «Дитина в соціумі», яке передбачає формування у дітей соціально прийнятних навичок поведінки, формування емпатії, співпереживання іншим та вміння орієнтуватись у світі людських взаємин.

У змісті морально-ціннісного виховання, програми зазначають формування дружніх відносин з однолітками, поваги до старших, вміння допомагати та підтримувати ближнього, проявляти свої гуманні почуття та відносини до оточуючих, виховання особистої відповідальності. Попри перелічене, акцент ставиться на нав-

чанні праці у групі, колективізмі дітей. Тобто, не виховання співчуття чи співпереживання виходять на перший план, а саме формування міжособистісної взаємодії дітей у групі, щоб кожна дитина відчула себе частиною цього колективу.

Визнання дитини як головної цінності вимагає впровадження цієї ідеї в педагогічний процес. Згідно з Коментарем до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, основним завданням особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є розвиток у дитини здатності до самовизначення у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей, а також формування ціннісного ставлення до природи, рукотворного світу, людей і самої себе [3].

Українська дослідниця Т. Поніманська наголошує на важливості формування людяності в дитини дошкільного віку в процесі формування її життєвої компетентності. Вона вказує на значення самостійного регулювання поведінки на основі гуманістичних цінностей. Також вона відзначає, що моральною можна вважати не ту людину, яка знає, що чинить морально, а ту, яка не може діяти інакше, незважаючи на наявність винагороди за це [4]. «Дитина прилучається до світу людських цінностей не у формі споглядання, а діяльно, активно» [2, с. 36].

Твори літератури можуть стати надбанням мовної культури суспільства і допомагати збагачувати почуття людей. Літературні твори розкривають перед читачем широкий і різноманітний світ, освітлюють взаємини між людьми та формують відповідальне ставлення до оточуючого середовища. Для дітей книги є важливим джерелом духовного збагачення і розвитку. Культура читання та сприйняття дитячих літературних творів є невід'ємною складовою загальної культури дитини. Це твердження підтримують різні науковці, такі як А. Богуш, Л. Вовк, В. Гуменна, Л. Дрофань, М. Євтух, С. Золотухіна, Я. Кодлюк, І. Козак, Н. Кузьменко, М. Малиш, К. Чорна, Б. Якимович та ін.

Формування морально-ціннісних орієнтацій є важливою складовою процесу виховання дітей середнього дошкільного віку. Одним із засобів, які можуть використовуватися для цього, є дитяча література. Зміст дитячої літератури має великий потенціал для впливу на формування морально-ціннісних орієнтацій дітей. Казки, вірші та інші літературні твори містять повчальний зміст, який може допомогти дітям зрозуміти, що є правильним та неправильним у поведінці людини. Літературні герої стають прикладом для наслідування, а їхні дії та почуття стають об'єктом аналізу та обговорення.

Методика формування морально-ціннісних орієнтацій засобом дитячої літератури передбачає ряд дій вихователя та дітей. Спочатку вихователь має вибрати літературний твір, який має відповідати віковій групі дітей, містити певний повчальний зміст та бути доступним для розуміння. Потім діти повинні читати або слухати оповідання разом з вихователем, вивчати головних героїв, їх почуття та дії, аналізувати їх поведінку та приймати рішення про її правильність. Після цього можуть відбуватися обговорення в групі або в парах, де діти можуть висловлювати свої думки та власне бачення того, що сталося в творі.

Дитяча література володіє потужним виховним потенціалом і сприяє становленню й розвитку підростаючої особистості. На це, свого часу, вказували: О. Вишневський, Л. Глібов, Б. Грінченко, М. Драгоманов, Я. Коменський, М. Коцюбинський, А. Макаренко, А. Маслоу, О. Ожич, Й. Песталоцці, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші.

У формування моральних цінностей у дітей важливе місце займають дитячі художні твори, оскільки вони містять зразки поведінки та норм моралі, пояснюють їх на конкретних прикладах. Це допомагає дітям отримати чіткі орієнтири в систе-

мі цінностей, сформувати власну модель поведінки в суспільстві та закласти міцні моральні переконання. Дитяча література здатна захопити дітей, вводить їх у світ цікавих подій та отримує глибокий емоційний відгук. Переживання за літературних героїв викликає у дітей співчуття, милосердя, доброзичливість, гуманність та почуття радості від перемоги добра над злом.

З метою практичної перевірки ефективності впливу дитячої літератури на формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку, проведено експериментальне дослідження, у якому взяло участь 40 дітей. Дослідницька робота включала три етапи педагогічного експерименту: *констатувальний, формувальний та контрольний*.

Констатувальний етап проводився протягом одного тижня та включав роботу із двома групами (ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група) по 20 осіб. Метою констатувального експерименту було визначення рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку. Найбільш зрозумілими для дітей середнього дошкільного віку є такі важливі компоненти морального виховання як: моральні якості (скромність, чесність, ввічливість, гостинність), моральні категорії (повага, дружба, доброта, співчуття), і моральні норми.

Розроблена характеристика критеріїв (*когнітивний, оцінно-рефлексивний, почуттєво-ціннісний*), показників та рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку. Рівень сформованості морально-ціннісних орієнтацій дитини залежить від ступеня сформованості кожного з компонентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Критерії та показники рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку

№	Критерії	Показники
1	Когнітивний	– обізнаність дітей з моральними цінностями «дружба», «доброта», розуміння їх відображення в творах мистецтва; – обізнаність дітей з моральними якостями; – наявність уявлень про морально-ціннісні орієнтації особистості; – наявність знань практичного характеру – адекватної певним умовам та обставинам поведінки, зображеної у дитячих літературних творах, у зіставленні їх з особистим життєвим досвідом.
2	Оцінно-рефлексивний	– уміння знаходити прояви морально-ціннісних орієнтацій персонажів у дитячих літературних творах та в повсякденній дійсності; – розуміння моралі дитячої літератури, оцінка моральних вчинків і поведінки героїв цих творів, однолітків; – уміння і навички морально-етичної поведінки, дотримання їх у повсякденному житті; – морально-ціннісна зорієнтованість міжособистісного спілкування, здатність відстоювати власні моральні переконання.
3	Почуттєво-ціннісний	– адекватне емпатійне сприйняття цінностей, почуттів та емоцій, відображених у дитячих літературних творах, їх особистісне переживання та осмислення; – наявність емоційного ставлення, вираженого в особистісному осмисленні певної моральної цінності; – здатність піклуватися про старших та молодших.

Збір емпіричної інформації про *когнітивний, оцінно-рефлексивний та почуттєво-ціннісний* компоненти морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку здійснювався за допомогою дібраних методів.

Для визначення рівня сформованості у досліджуваних дітей морально-ціннісних орієнтацій, використано такі методи: бесіди з батьками; бесіди з дітьми «На якого персонажа ти хочеш бути схожим?» для визначення основних для дітей цінностей, розуміння моральних понять, рис характеру; дослідження ціннісних орієнтацій особистості з допомогою методики «Сюжетні малюнки» Р. Калініної.

На початку експериментальної роботи проведено індивідуальну бесіду з батьками дітей. На основі результатів цього етапу дослідження виділено джерела надходження до дітей інформації стосовно морально-ціннісних орієнтацій: книги, ЗМІ (телевізор, гаджети і т. д.), близький соціум та заняття. В ході розмови поставлено батькам питання відповідно до джерел надходження інформації.

Книги: «Чи читаєте Ви дітям художню літературу? Які саме книги і як часто?», «Читаючи книги, чи Ви зупиняєтесь на моральному змісті, чи пояснюєте вчинки героїв, правила поведінки висвітлені в творах?».

Близький соціум: «Чи хтось у вашій родині пояснює дитині правила поведінки?» та «Чи розповідаєте Ви, чи хтось з Вашої родини їй про цінності, такі як дружбу, доброту, справедливість, скромність, чесність, ввічливість й повагу?».

Засоби масової інформації: «Чи Ви контролюєте зміст інформації, що отримує Ваша дитина зі ЗМІ?», «Обираючи відео, фільм чи мультфільм для перегляду Вашою дитиною, чи враховуєте Ви його моральний зміст, якості героїв та головні цінності, що він несе?».

Заняття: «Чи розповідає Вам дитина, про які цінності, моральні норми вона дізнається на заняттях? Які та як часто?» «Як Ви вважаєте, звідки Ваша дитина отримує більше корисної інформації морального змісту: від Вас, вихователя, книг чи ЗМІ? Поясніть чому».

В результаті бесіди з батьками дітей, отримано емпіричні дані, що діти експериментальної групи найчастіше отримують інформацію направлену на формування морально-ціннісних орієнтацій від близького соціуму – 30%, із ЗМІ – 30%, із занять – 30% та 10% з книг. А діти ж контрольної групи більше такої інформації отримують від близького соціуму – 40%, потім із ЗМІ – 30%, із занять – 20% та з книг – 10% (рис. 1).

Отже, діти середнього дошкільного віку частіше отримують основу морально-ціннісних орієнтацій через близький соціум, що вказує на високий вплив родини і наголошує на важливості її, як важливого джерела формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей. Також, впливовим джерелом засвоєння інформації, направленої на формування морально-ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, є ЗМІ, що свідчить про швидкий розвиток технологій і заміну гаджетами паперових книг.

Для переліку пріоритетних цінностей дітей проведено бесіду, під час якої поставлено запитання про улюбленого героя і за які якості дитина вважає його таким («На якого персонажа ти хочеш бути схожим і чому?»). Бесіда проводилась індивідуально з кожною дитиною. Кожній дитині пропонувались такі запитання: «Хто твій улюблений герой? Звідки він? Чому він твій улюблений? Чим він тобі подобається? Чим ти хочеш бути на нього схожий?»

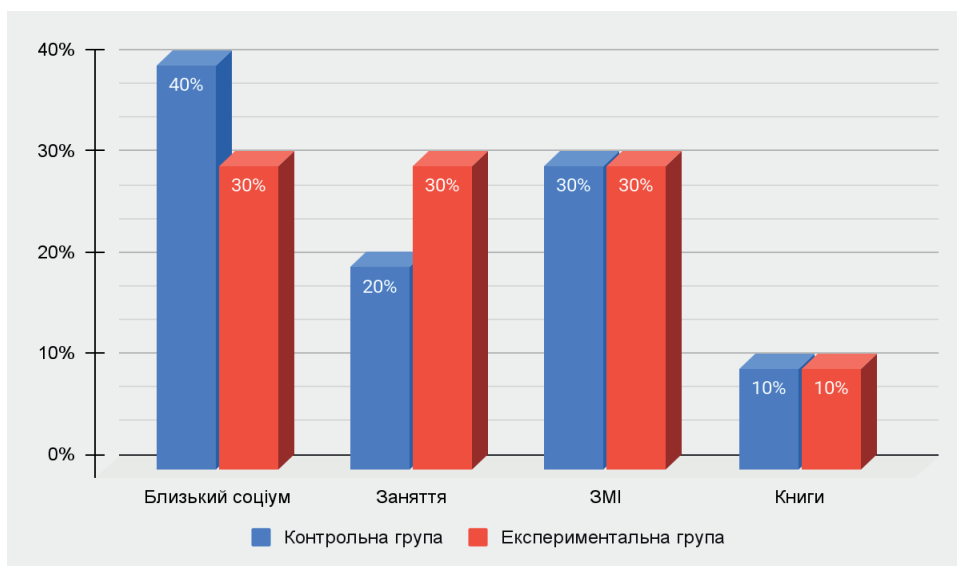


Рис. 1. Розподіл дітей КГ та ЕГ за джерелами надходження інформації про морально-ціннісні орієнтації (у %, n=40)

Найчастіше серед літературних героїв діти обирали Білосніжку, Попелюшку, Русалочку, Богатирів, Кирило-Кожум'яку, а серед героїв ЗМІ перевагу надавали Халку, Ельзі, ельфам, Алісі з Країни Чудес, Супермену, Софії Прекрасній, Людині-павуку.

Після опрацювання результатів виявлено, що в експериментальній групі лише 20% дітей улюбленими героями вважають героїв літературних творів та 80% супергероїв мультфільмів та кіно. Результати контрольної групи мають незначні відмінності – 30% обрали улюбленими літературних героїв, та 70% – героїв мультфільмів і кіно (рис. 2).

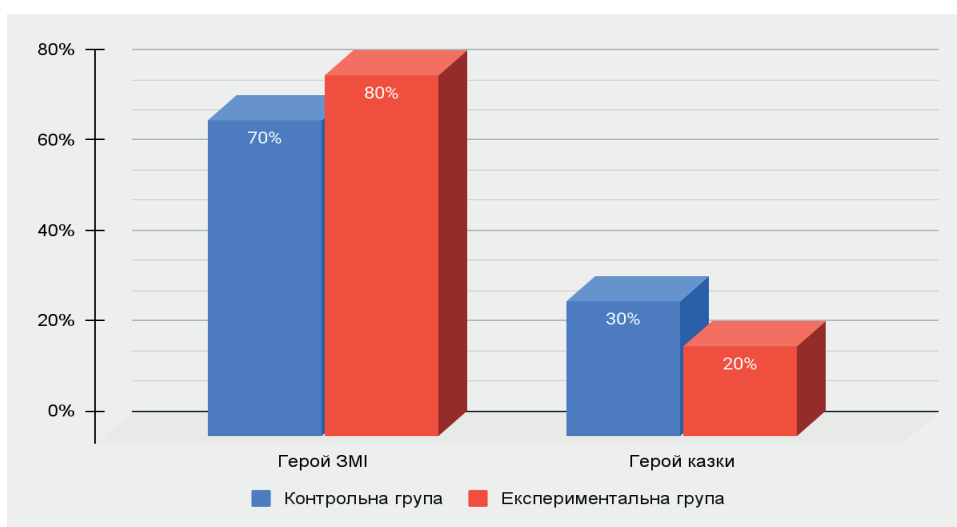


Рис. 2. Розподіл дітей ЕГ та КГ згідно обраних літературних персонажів (у %, n=40)

Аналізуючи відповіді дітей на поставлені запитання, було звернуто увагу на моральні якості та цінності, які діти даного віку виділяють, пояснюючи свій вибір героя. Звісно ж, майже всі хлопці хочуть бути схожими на сильних, хоробрих, відчайдушних персонажів, хто допомагає іншим, захищає. Дівчата ж обирають у своїх

персонажах доброти, привабливу зовнішність або одяг, розум, хоробрість і теж допомогу іншим. Також діти виділяли любов до природи, матеріальні цінності. Під час бесід з дітьми дошкільного віку було виявлено, що їхні моральні знання формуються на рівні ознак та понять. Більшість дітей обирають героями персонажів із засобів масової інформації, що може свідчити про недостатнє використання художньої літератури в закладах дошкільної освіти та сім'ях. Яскраві та динамічні мультфільми приваблюють дітей красивими та відважними героями, залишаючи в їхній свідомості сильні візуальні образи. Оскільки у дітей переважає наочно-образне мислення та ще недостатньо розвинена уява, вони легше сприймають зміст мультфільмів, ніж прослуханих казок. Проте діти, яким розповідають казки та обговорюють їхній моральний зміст, поведінку та вчинки героїв, обирають персонажів, керуючись гуманістичними, естетичними та навіть екологічними цінностями.

У дослідженні використано методику «Сюжетні малюнки» Р. Калініної для дослідження особистісних ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Оцінка проводилася за допомогою серії картинок, сюжетом яких є хороші та погані вчинки однолітків. Завдання дітей полягає в тому, щоб розсортувати запропоновані картки з картинками у дві групи: добрі та погані вчинки. Те, наскільки правильною чи аморальною дитина вважає ту чи іншу поведінку, дає уявлення про сформованість морального компоненту структури її особистості.

Проведення методики. Дослідження проводиться особисто з кожним вихованцем. Дитині озвучують інструкцію: «Розклади картинку так, щоб з одного боку лежали ті, на яких намальовані хороші вчинки, а з іншою – погані. Розкажуй і пояснюй, куди ти покладеш кожен малюнок і чому». У протоколі фіксуються відповіді і пояснення дитини та емоційні реакції.

Обробка результатів. 1 бал (низький рівень) – дитина неправильно трактує ситуації зображені на картці (з одного боку опиняються малюнки як з поганими так і з хорошими вчинками), емоційні реакції неадекватні або зовсім відсутні. 2 бали (середній рівень) – дитина правильно розкладає малюнки, але не може обґрунтувати свої дії, емоційні реакції не завжди доцільні. 3 бали (високий рівень) – дитина правильно розкладає малюнки, пояснює свої дії та вибір; емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці та жестикуляції.

В результаті діагностики за психодіагностичною методикою «Сюжетні малюнки» – 30 % дітей контрольної групи виконали завдання, тобто розклали всі малюнки правильно, обґрунтувавши моральну оцінку вчинків, які було зображено на малюнках супроводжуючи їх яскравими емоційними реакціями, у 60% сформований середній рівень, вони правильно розклали картки з малюнками, але не змогли обґрунтувати свої дії, емоційні реакції на вчинок були адекватні, але виражені слабо. Лише у однієї дитини в одній стовпці карток із зображеннями є як позитивні так і негативні вчинки. В експериментальній групі високий рівень показали 40% та 60% дітей – середній рівень, і жодна дитина не заплуталася у завданні.

Розподіл дітей КГ та ЕГ за результатами діагностики рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій на методикою «Сюжетні картинки» Р. Калініної на констатувальному етапі експерименту представлено на рисунку (рис. 3).



Рис. 3. Розподіл дітей КГ та ЕГ за рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій на констатувальному етапі (за результатами діагностики за методикою «Сюжетні картинки», у %, n=40)

Результати дослідження вказують на необхідність роботи з формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку. Аналіз даних констатувального етапу експерименту дозволив визначити рівні сформованості цих орієнтацій, базуючись на охарактеризованих вище компонентах та їх показниках.

Високий рівень: діти мають чітке розуміння моральних цінностей, розвинену мотивацію та віддають перевагу позитивним рисам характеру. Вони обирають героїв, орієнтуючись на їхні духовні якості, а не на зовнішній вигляд чи матеріальні аспекти.

Середній рівень: діти демонструють нестійке та поверхнєве розуміння моральних понять, схильні змінювати свої переконання та цінності залежно від ситуації. Їхня моральна поведінка є ситуативною, а вибір героїв базується як на позитивних, так і на негативних рисах, з акцентом на силу та авторитет.

Низький рівень: діти мало обізнані або зовсім не знайомі з моральними поняттями, нормами та правилами поведінки. Вибір ідеалів ґрунтується на популярності, авторитеті та силі, часто наслідуючи вибір інших дітей.

Провівши необхідні розрахунки, було отримано наступні результати (табл. 2):

Таблиця 2

Рівні сформованості морально-ціннісних орієнтацій в ЕГ та КГ дітей середнього дошкільного віку на початку експерименту (у %, n=40)

Рівні	Структурні компоненти						Усього у%	
	Когнітивний		Оцінно-рефлексивний		Почуттєво-ціннісний			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	4	3	2	3	4	4	30,3	30
Середній	5	5	5	4	6	5	50,3	50
Низький	1	2	3	3	0	1	10,3	20

За даними таблиці видно, що значна кількість (30,3% ЕГ та 30% КГ) досліджуваних дітей характеризуються високим рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій. Проте, частина (10,3% ЕГ та 20% КГ) досліджених дітей середнього дошкільного віку виявила низький рівень сформованості морально-ціннісних орієнтацій. Це означає, що не всі діти достатньо обізнані з моральними цінностями. Також, варто зазначити, що найгірші показники діти виявили у оцінко-рефлексивному критерії, тобто, є проблеми з розумінням моралі художньої літератури, оцінкою моральних вчинків і поведінки героїв цих творів, однолітків, дотриманням морально-етичної поведінки у повсякденному житті та здатністю відстоювати власні моральні переконання.

Отже, отримані результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчують потребу у формуванні морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку.

Аналіз теоретичних основ дослідження, визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку спонукали до розробки методики їх формування засобами дитячої літератури.

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав один тиждень з експериментальною групою дітей, де основним засобом впливу була дитяча література. Ефективне формування морально-ціннісних орієнтацій забезпечується такими *педагогічними умовами*: ретельний добір та використання літературних дитячих творів гуманістичного спрямування; систематична робота з морально-ціннісного розвитку; забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційний та діяльнісний розвиток особистості.

Відбір дитячих творів здійснювався за такими принципами: висока художня цінність та нормативність; доступність для сприйняття дітьми середнього дошкільного віку; моральне змістове наповнення та наявність виховної ідеї; урахування гендерного аспекту (чергування творів з головними героями різної статі); використання різноманітних літературних дитячих творів класичних та сучасних українських і зарубіжних письменників і поетів, а також народних творів.

Формування цінностей у дітей дошкільного віку має низку особливостей: морально-ціннісні орієнтації визначаються як свідомими, так і підсвідомими процесами; формуються в процесі набуття дітьми особистого досвіду; необхідно створити змістове, емоційно-позитивне, аксіологічно-виховне середовище; важливо забезпечити повноцінну емоційну залученість та активність; потрібно стимулювати діяльнісну активність через вирішення моральних задач, практику вчинків та моральних виборів.

Апробовано методику формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей середнього дошкільного віку засобами дитячої літератури.

Під час перших занять дітям було складно зрозуміти ціннісний зміст деяких прислів'їв та приказок, а також використовувати слова для опису характеру людей. Проте з плином часу діти стали краще аналізувати дії героїв у художніх творах, виділяти моральні норми та описувати характер героїв, виявляти недоліки поведінки. Діти були дуже зацікавлені використанням художнього слова, слухали уважно і виражали свої емоції, задавали багато запитань і просили повторно прочитати деякі частини. Однак, деякі діти не могли уважно дослухати казки до кінця і відволікались. Тому ведуча переривала оповідь, розпитувала дітей про описані ситуації, а потім діти знову зосереджувалися на розповіді.

Результати дослідження показали, що діти виявляють значний інтерес до художньої літератури, яка сприяє засвоєнню емоційно-ціннісних понять, розумінню емоцій та почуттів, опануванню моральних норм і правил поведінки, а також формуванню ціннісних орієнтацій. Діти порівнювали себе з героями творів, наслідували їхню поведінку та відтворювали зміст прочитаного у своїх іграх. Це свідчить про те, що художня література має значний вплив на формування морально-ціннісної сфери особистості дитини дошкільного віку. Правильно організована робота вихователя з дитячою літературою дозволяє ефективно формувати морально-ціннісні орієнтації у дітей середнього дошкільного віку.

Аналіз емпіричних даних після впровадження формувальної методики показав, що рівень сформованості морально-ціннісних орієнтацій у дітей експериментальної групи значно покращився, тоді як у контрольній групі цей рівень залишився майже незмінним. Це підтверджує ефективність апробованої методики та підкреслює важливий позитивний вплив дитячої літератури на формування морально-ціннісної сфери особистості дитини дошкільного віку.

Повторна діагностика на *контрольному етапі* експерименту (бесіда «На якого персонажа ти хочеш бути схожим?») після впровадження методики формувального етапу експерименту було отримано результати (рис. 4):

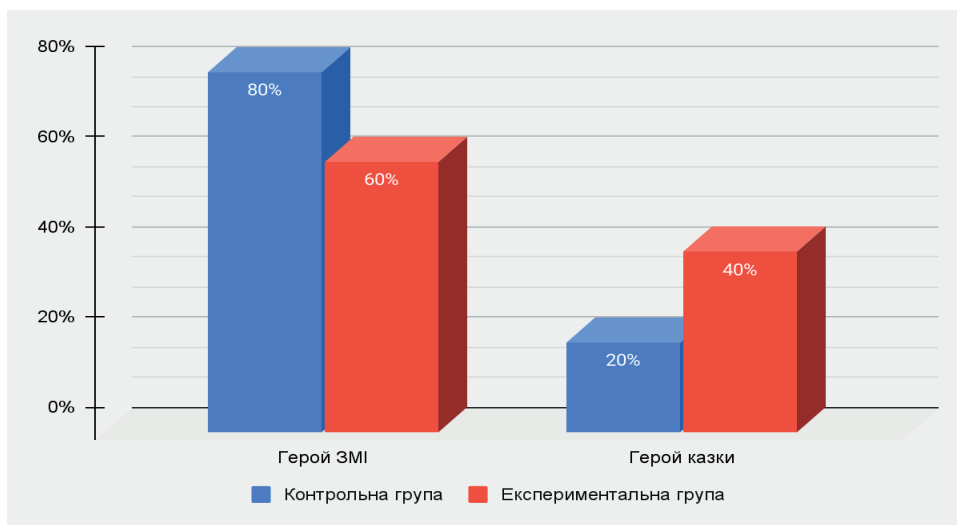


Рис. 4. Розподіл дітей КГ та ЕГ згідно обраних персонажів
(у %, n=40)

В результаті порівняльного аналізу результатів за даною методикою діагностики до та після формувального етапу експерименту, помічено зниження на 20 % ототожнення себе дітьми ЕГ з героями мультфільмів, натомість зросла на 20 % частка респондентів ЕГ, які ідентифікують себе з казковими героями. У КГ навпаки знизилась частка дітей, які обрали героїні казок та зросла частка досліджуваних з самоідентифікацією з героями засобів масової інформації.

Результати повторної психодіагностики дітей обох груп на контрольному етапі за методикою «Сюжетні малюнки» Р. Калініної після формувального експерименту візуалізовано на рисунку 5.



Рис. 5. Розподіл дітей КГ та ЕГ за рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій на контрольному етапі (у %, n=40)

Порівняльний аналіз результатів повторної діагностики за даною методикою Р. Калініної на контрольному етапі з результатами на констатувальному етапі свідчить про зникнення частки дітей з низьким рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій в обох досліджених групах дітей середнього дошкільного віку, удвічі (на 40%) зросла частка дітей ЕГ в високому рівні сформованості морально-ціннісних орієнтацій після формувального експерименту, відповідно на 40% знизилась частка дітей ЕГ з середнім рівнем; в КГ частка дітей з середнім рівнем лишилась незмінною після експерименту 50%, зафіксовано незначне зростання частки досліджених дітей контрольної групи з високим рівнем – на 10%, відповідно на 10% знизилась частка дітей КГ з низьким рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій на контрольному етапі експерименту.

Порівняльну динаміку рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку експериментальної та контрольної груп до та після експерименту (на констатувальному та контрольному етапах) продемонстровано в діаграмі (рис. 6).

Після проведення загального порівняльного аналізу рівня сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку до та після експерименту, було встановлено, що більшість з них знаходяться на середньому рівні (50% КГ та ЕГ). На 20% збільшилася кількість дітей, які досягли високого рівня в ЕГ, зменшено кількість дітей ЕГ з низьким рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій на 10%. У КГ частка дітей з високим рівнем (30 %) морально-ціннісних орієнтацій лишилась незмінною, на 10% знизилась частка дітей КГ з низьким рівнем сформованості морально-ціннісних орієнтацій. Отримані експериментальні результати свідчать про ефективність апробованої методики формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури.

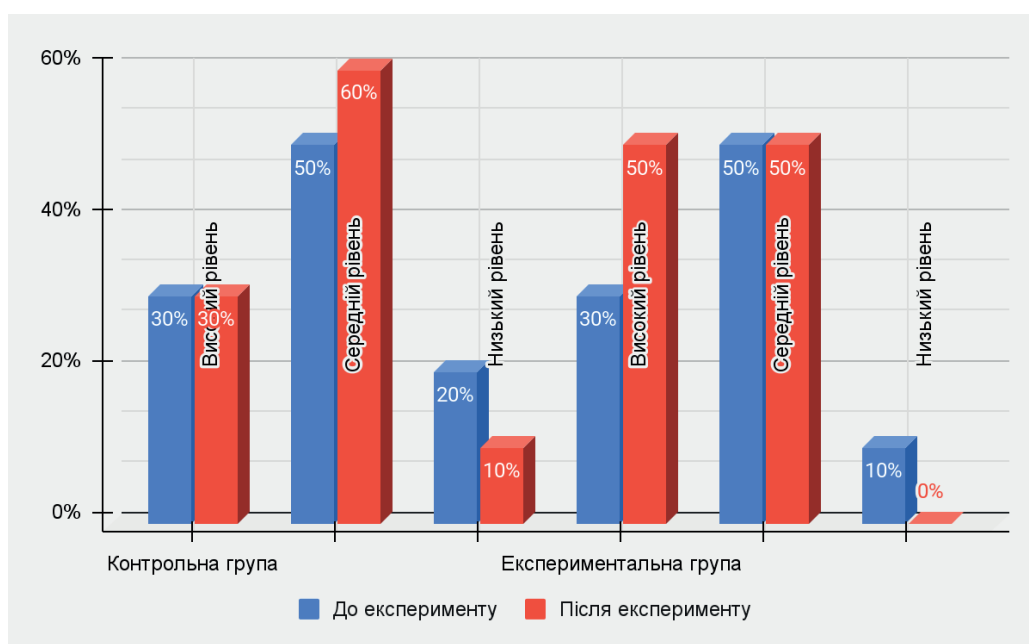


Рис. 6. Динаміка рівнів сформованості морально-ціннісних орієнтацій дітей ЕГ та КГ до та після експерименту (у %, n=40)

На основі отриманих даних експериментального дослідження розроблено *методичні рекомендації педагогам* щодо формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури в умовах закладу дошкільної освіти:

1. Важливо підбирати твори, які відповідають віковій категорії дітей та сповнені моральним змістом. Твори повинні бути цікавими та доступними для дітей, щоб вони могли легко зрозуміти зміст і навчатися від героїв творів.

2. Щоб діти зрозуміли моральний зміст твору, потрібно проводити з ними аналіз героїв твору та їх вчинків, виділяти моральні правила, описувати характер героїв, їх недоліки та переваги. Також можна використовувати дидактичні ігри та вправи, запитання, які допоможуть дітям зрозуміти зміст твору та його моральний вплив.

3. Діти можуть відтворювати вчинки героїв твору в ігровій формі, що дозволить їм краще засвоїти моральні правила та норми. Також можна використовувати рольові ігри, де діти виступають у ролі героїв твору та вчать принципам правильної поведінки, інсценізації, театральні вистави.

4. Створення сприятливого виховного аксіологічного середовища є чи не найголовнішим. Для того, щоб діти могли засвоїти цінності та норми, необхідно створювати сприятливе середовище, де вони можуть вільно висловлювати свої думки та емоції. Важливо уважно вислуховувати дітей та надавати їм можливість обговорити ситуації з дитячих творів.

5. Використовуйте дитячу художню літературу різних жанрів та напрямків, щоб збагатити досвід дітей та дати їм можливість відчувати різноманітність людських почуттів та моральних норм.

6. Важлива співпраця сім'ї та закладу дошкільної освіти. Розповідайте про те, що діти читають на заняттях, давайте поради щодо того, які книжки можна прочитати вдома з дітьми. Обговорюйте важливість формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку.

7. Намагайтеся постійно розвивати та вдосконалювати свою методику.

Рекомендації для батьків щодо формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей засобом дитячої літератури:

1. Приділяйте час для того щоб читати дитині книжки, які піднімають морально-етичні питання.
2. Після прочитання дитячого художнього твору, обговоріть з дитиною сюжет і зверніть її увагу на основні моральні повчання, які можна винести з твору.
3. Дозволяйте дитині виражати свої думки та почуття щодо героїв історії. Підтримуйте її у висловленні власної думки.
4. Використовуйте художні дитячі тексти як засіб формування морально-ціннісних орієнтацій у повсякденному житті. Нагадуйте дитині ситуації з творів.
5. Запропонуйте дитині скласти власну історію про героя, який діє правильно та дотримується моральних норм.
6. Звертайте увагу на слова, якими користується дитина, звертаючись до когось. Слідкуйте, щоб вона використовувала добрі слова, що відображають її позитивні моральні якості.
7. Демонструйте на власному прикладі дотримання моральних норм та правил, діти за цим уважно стежать.
8. Найголовніше, читати літературу повинні й дорослі, тобто батьки, щоб власним прикладом показувати дитині важливість читання літератури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у статті визначено поняття морально-ціннісних орієнтацій та психолого-педагогічні особливості їх формування в дошкільному віці; обґрунтовано доцільність використання дитячої літератури як засобу формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку; проаналізовано результати педагогічного дослідження та експериментально доведено ефективність методики формування морально-ціннісних орієнтацій дітей середнього дошкільного віку засобом дитячої літератури. Наголошено на принципах коректного добору та використання літературних дитячих творів з гуманістичним спрямуванням з метою забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційно-ціннісний та діяльнісний розвиток особистості. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у глибшому вивченні питання індивідуального добору та використання літературних дитячих творів для формування морально-ціннісних орієнтацій кожної дитини з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей та особистісного потенціалу. Плануємо висвітлити у наступних публікаціях аспект формування аксіологічних основ ментального здоров'я дітей середнього дошкільного віку в умовах воєнного стану в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Київ. 2021. 38 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponentadoshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novaredakciya>
2. Поніманська Т. І., Козлюк О. А., Марчук Т. В. Виховання людяності : методичний посібник. Київ : Міленіум. 2008. 138 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Академвидав. 2006. 239 с.
4. Коберник О. М. Формування морально-ціннісних орієнтацій учнів у процесі розв'язування життєвих задач. *Науковий вісник Донбасу*. Луганськ. №4 (16). 2011. URL: <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11komrzz.pdf>

5. Савко Л. М., Попович Н. Ф. Дитяча література як засіб морального виховання дітей дошкільного віку. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-17 травня 2019 р., м. Мукачєво) / ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачєво : МДУ, 2019. С. 640-642.*

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)]. Nova redaktsiia. (2021). Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogokomponentadoshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-novaredakciya> [in Ukrainian].
2. Ponimanska, T., Kozliuk, O., Marchuk, T. (2008). Vychovannia liudianosti [Education of humanity] : metodychnyi posibnyk. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
3. Ponimanska, T. (2006). Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy] : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
4. Kobernyk, O. (2011). Formuvannia moralno-tsinnisnykh oriiientatsii uchniv u protsesi rozv'iazuvannia zhyttievykh zadach [Formation of moral and value orientations of students in the process of solving life problems]. *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas*, 4 (16) [in Ukrainian].
5. Savko, L., Popovych, N. (2019). Dytiacha literatura yak zasib moralnoho vychovannia ditei doshkilnoho viku [Children's literature as a means of moral education of preschool children]. *Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv – Current trends in the development of science and education in the context of deepening European integration processes : zbirnyk tez dopovidei III Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (16-17 travnia 2019 r., m. Mukachevo) / T. D. Shcherban (Ed.) ta in. Mukachevo : MDU, 640-642* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.05

UDC 37.043.2:37.064.2]:[005.336.4-048.78]

EFFECTIVE COLLABORATION IN AN INCLUSIVE CLASSROOM: PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND WAYS OF IMPROVEMENT

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Viktoriia Kushnir

Student of the Second (Master's)
Level of Higher Education
Speciality A3 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0003-2796-5718>
e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the role of teamwork among participants in the educational process in the context of inclusive education in general secondary education institutions. The relevance of the issue is determined by the current transformations in Ukrainian education aimed at implementing the principles of equal access, partnership pedagogy, and ensuring the full inclusion of children with special educational needs in the school environment. In inclusive practice, multidisciplinary cooperation between teachers, IRC specialists, social educators, psychologists, administrators, and parents is considered a key condition for ensuring the quality of the educational process and the socialization of the child.

The article highlights the results of an empirical study conducted at a Kyiv lyceum, which revealed the interdependence between teamwork and the adaptation of students with SEN to school life. It is argued that systematic, consistent, and open communication within the psychological and pedagogical team creates a favorable educational environment, increases the child's motivation to learn, and contributes to the formation of positive social experience. The main barriers that hinder effective interaction are identified: teacher overload, lack of specialized knowledge and skills in inclusive work, lack of time, limited resources, and insufficient awareness among parents about the developmental characteristics and support needs of children with SEN.

The publication proposes a number of constructive solutions, including: organizing regular interdisciplinary meetings, introducing individual educational trajectories, creating algorithms for interaction within the support team, improving the professional competence of those involved in the process, and establishing partnerships with families. Particular attention is paid to describing examples of successful experiences in implementing an inclusive model of cooperation. The article contains analytical conclusions on the feasibility of implementing comprehensive strategies for interprofessional interaction and their adaptation to the specifics of each educational institution. Prospects for further research are outlined in terms of developing models of sustainable partnership in inclusive education, as well as improving institutional support for the team approach.

Key words: inclusive education, interdisciplinary cooperation, team interaction, psychological and pedagogical team, special educational needs, educational environment, primary school, partnership.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.05

УДК 37.043.2:37.064.2]:[005.336.4-048.78]

ЕФЕКТИВНА СПІВПРАЦЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Кушнір В. В.

студентка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0009-0003-2796-5718>
e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз ролі командної взаємодії учасників освітнього процесу в контексті інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Актуальність проблематики зумовлена сучасними трансформаціями української освіти, спрямованими на реалізацію принципів рівного доступу, педагогіки партнерства та забезпечення повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами в шкільне середовище. В інклюзивній практиці мультидисциплінарна співпраця педагогів, фахівців ІРЦ, соціальних педагогів, психологів, адміністрації та батьків розглядається як ключова умова забезпечення якості освітнього процесу та соціалізації дитини.

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження, проведеного на базі київського ліцею, що дало змогу виявити взаємозалежність між злагодженістю командної роботи та адаптацією учнів з ООП до шкільного життя. Обґрунтовано, що системна, послідовна та відкрита комунікація в межах психолого-педагогічної команди формує сприятливе освітнє середовище, підвищує мотивацію дитини до навчання, сприяє формуванню позитивного соціального досвіду. Виокремлено основні бар'єри, які ускладнюють ефективну взаємодію: перевантаження педагогів, нестача спеціалізованих знань і навичок інклюзивної роботи, дефіцит часу, обмеженість ресурсної бази, а також недостатня поінформованість батьків щодо особливостей розвитку й підтримки дітей з ООП.

У публікації запропоновано низку конструктивних рішень, серед яких: організація регулярних міждисциплінарних нарад, впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, створення алгоритмів взаємодії в команді супроводу, підвищення фахової компетентності учасників процесу, налагодження партнерства з родинами. Особливу увагу приділено опису прикладів успішного досвіду впровадження інклюзивної моделі співпраці. Стаття містить аналітичні висновки щодо доцільності впровадження комплексних стратегій міжпрофесійної взаємодії та їх адаптації до специфіки кожного освітнього закладу. Перспективи подальших досліджень окреслено у площині розробки моделей сталого партнерства в інклюзивному навчанні, а також удосконалення інституційної підтримки командного підходу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, міждисциплінарна співпраця, командна взаємодія, психолого-педагогічна команда, особливі освітні потреби, освітнє середовище, початкова школа, партнерство.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження: Метою освіти в сучасному суспільстві стає створення умов для самореалізації особистості. Визначення самореалізації особистості, розуміється як якісна характеристика взаємопов'язаних індивідуальних особистісних відмінностей зі способами діяльності, які зумовили б успішну реалізацію особистості в сучасному світі.

Ціннісно-цільове спрямування сучасної освіти полягає у підтримці формування цілісних особистісних якостей, які відображають рівень загального розвитку людини. Досягнення цієї мети передбачає:

- врахування та діагностику індивідуальних особливостей кожного учня;
- створення сприятливих умов для їх розвитку;
- забезпечення рівних можливостей для соціальної адаптації всіх школярів, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Одним із сучасних освітніх підходів, що забезпечує можливість спільного навчання всіх дітей, є реалізація реформи Нової української школи та розвиток інклюзивної освіти на рівні початкової школи [5]. Такий підхід створює умови для участі в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами, яких включають до різноманітних учнівських колективів відповідно до принципів різноманітності.

Термін «інклюзивна освіта» міститься в головних міжнародних документах: Стандартних правилах урівняння можливостей інвалідів ООН [15], Декларації прав дитини ООН [11], Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами [17], Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами [13].

Інклюзивна освіта (франц. *«Inklusif»*) – що включає в себе; лат. *«Include»* – роблю висновок, включаю, залучаю) – це один із напрямів трансформації системи загальної освіти, який базується на визнанні права кожної дитини – незалежно від її фізичного, психічного, соціального чи етнічного статусу – на доступ до якісного навчання. До інклюзивного освітнього середовища мають бути залучені діти з особливостями психофізичного розвитку, внутрішньо переміщені особи, біженці, діти-мігранти, обдаровані учні, а також представники інших різноманітних соціальних груп. Метою інклюзивного підходу є створення умов для повноцінного розкриття потенціалу кожної дитини, її гармонійної соціалізації та розвитку здібностей у сучасному суспільстві. Але, в Україні сьогодні інклюзивна освіта – це не лише державна політика чи вимога законодавства. Це відображення зрілості суспільства, його готовності приймати кожну дитину такою, якою вона є.

Питання інклюзивної освіти – одне з найактуальніших у сучасній педагогіці. Це не мода і не тимчасове явище – це відповідь українського суспільства на потребу кожної дитини бути побаченою, прийнятою та почутою. Особливо це стало важливим у воєнних умовах, коли тисячі дітей пережили травми, втратили домівки, друзів, звичне життя.

Повномасштабна війна, внутрішнє переміщення сімей, знищена інфраструктура та постійне психологічне напруження серед дітей і дорослих – усе це створює додаткові бар'єри. В таких умовах постає запитання: як зробити інклюзивну освіту справді ефективною, живою, гнучкою?

Інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до навчання всіх учнів з урахуванням різноманітності індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб [2]. Даний вид освіти відкриває доступ до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я не тільки в спеціалізованих установах, а й у звичайному навчальному закладі. Це дозволяє уникнути ізолюваності учнів, які мають будь-які девіації або відмінності від реального суспільства; показати різноманіття учнівської аудиторії, де акцент ставиться не на відмінностях учнів, а на їх кращих сторонах та здібностях. А також у всієї освітньої спільноти формується толерантне та емпатійне ставлення до ближнього у взаємодії один з одним та світом, зокрема.

Концепція інклюзивної освіти ґрунтується на ключовому демократичному принципі: кожна дитина є цінною особистістю та повноцінним членом суспільства. Освітній процес в інклюзивних закладах приносить користь не лише учням з особливими освітніми потребами, але й усім дітям, їхнім родинам і суспільству загалом. Спільне навчання сприяє всебічному розвитку дітей з особливими потребами – інтелектуальному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному – завдяки взаємодії з однолітками, які мають типовий розвиток. Такі діти слугують прикладом поведінки, що стимулює інтерес до пізнання, формування навичок та цілеспрямоване використання нових знань.

Інклюзивне середовище також сприяє формуванню дружніх стосунків між усіма учнями. Завдяки щоденній взаємодії діти вчаться сприймати різноманітність як норму, виявляють емпатію, доброзичливість і готовність допомагати іншим, що сприяє вихованню толерантності та соціальної згуртованості.

Аналіз зарубіжних матеріалів науковців з Міжнародних науково-практичних конференцій, Міжнародних семінарів-майстерень з питання інклюзивної освіти дозволив зробити висновок, що інклюзивна освіта сприймається як:

- інклюзія є динамічним процесом зростання участі кожного учня в академічному та соціальному житті школи, а також як процес зменшення ступеня ізолюваності учнів у всіх освітніх процесах, які функціонують в школі;
- інклюзія прагне до реструктуризації культурної складової шкільного життя, її правил, внутрішніх норм та установок, задля того щоб залучити різноманіття учнівського складу, з їх індивідуальними відмінностями та особливими потребами;
- інклюзія стосується кожного учня в школі, не тільки особливо вразливих категорій, таких як діти-інваліди та діти з обмеженими можливостями здоров'я;
- інклюзія спрямована на модернізацію шкіл з урахуванням сучасного світу, створення комфортних умов перебування, не тільки для учнів, а й для педагогів, які мають співпрацювати з різноманітним учнівською аудиторією.

Отже, різноманіття та відмінності дітей один з одним видається не проблемою, яка потребує вирішення, а потужним ресурсом, який можна використовувати в освітньому процесі, також це є професійний виклик (challenge) для педагога. Розширюючи склад учнів, інклюзія передбачає наявність близьких, заснованих на дружбі відносин між школярами та педагогами.

У нашому науковому дослідженні ми детально проаналізували праці провідних українських дослідників: Л. Будяк, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Мірошніченко, Н. Софій та інших, і вони всі наголошують на одному: без командної співпраці вчителя, батьків, асистента, психолога та логопеда – інклюзія не працює.

Особливо цінною є думка Н. Софій, яка писала, що інклюзивна школа – це не тільки школа для дітей з ООП, а школа для всіх, де кожен має право бути собою. Це

дуже глибока ідея, яка змінює сам підхід до освіти. Тепер важливо не «пристосувати» дитину до школи, а змінити школу так, щоб вона підходила кожному учневі [8].

А. Колупаєва, послідовно й чітко пояснює суть інклюзії не як формальної присутності дітей з ООП у класі, а як повноцінної участі у всіх освітніх процесах. Вона наголошує, що «інклюзія – це не послуга, а цінність», і саме з цієї точки зору має працювати вся система освіти [4].

У методичних рекомендаціях МОН України щодо організації інклюзивного навчання [6], дуже детально прописані ролі кожного учасника освітнього процесу, включно з батьками, асистентами вчителя, фахівцями ІРЦ. Але головне, що у цих рекомендаціях акцент робиться на «командність», а не на «ієрархію». Це великий крок уперед: учитель не головний і не другорядний – він частина єдиної системи.

Практичний посібник під редакцією Н. Софій також заслуговує на особливу увагу. В ньому багато прикладів реальних ситуацій у школі, пояснення, як діяти в конфліктних або складних випадках. Це джерело цінне не лише теоретично, а й практично: воно ніби говорить з учителем «однією мовою».

Цікаві ідеї містяться в роботах Т. Ілляшенко, зокрема щодо ролі психолога в інклюзивному класі. Авторка описує, як правильно організовувати спостереження за дитиною, як будувати діалог з батьками, не травмуючи ні їх, ні дитину. Усе подано дуже тактовно і водночас глибоко. Наприклад, вона зазначає: «іноді достатньо просто бути поруч і мовчати – це вже підтримка» [3].

Тому, інклюзія – це не тільки про методики й програми. Це про довіру, відкритість, підтримку і повагу. Це коли вчитель не боїться сказати «я не знаю, але я хочу дізнатись», а батьки – не бояться просити про допомогу, але і прислухатись, що є дуже важливим. Це коли дитина з ООП не просто «присутня» на уроці, а є активною частиною класу, має друзів і свій голос, працює та навчається.

У процесі дослідження було встановлено, що саме вивчення реальних освітніх практик і конкретних прикладів взаємодії в інклюзивному середовищі сприяє трансформації української школи – від формального освітнього простору до живої, чутливої системи, орієнтованої на потреби кожної дитини. Така трансформація, на нашу думку, відповідає сучасному вектору наукових пошуків у галузі освіти – формування школи, заснованої на принципах гуманності, суб'єктності та партнерства.

З огляду на це, сучасна педагогічна наука потребує більшої кількості досліджень, які ґрунтуються на емпатійному досвіді, ціннісному ставленні до дитини, а також фокусуються на створенні середовища довіри між школою, батьками й суспільством. Саме такі підходи, на нашу думку, є ключовими не лише для ефективного впровадження інклюзивної освіти, а й для побудови нової освітньої культури в Україні.

Мета і завдання дослідження. Метою даного дослідження є вивчення, аналіз та узагальнення сучасного педагогічного досвіду ефективної співпраці в інклюзивному класі, а також обґрунтування практичних шляхів її вдосконалення з метою створення підтримувального, безпечного та партнерського освітнього середовища, де кожна дитина – зокрема з особливими освітніми потребами – може реалізувати свій потенціал.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**:

Здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до організації інклюзивного навчання та принципів ефективної командної взаємодії в інклюзивному середовищі.

Виявити проблеми, труднощі та бар'єри, що виникають у процесі співпраці між педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Проаналізувати результати впровадження практичних форм взаємодії (тренінгів, спільного планування, підтримувальних заходів) у контексті підвищення ефективності інклюзивного навчання.

Сформулювати практичні рекомендації щодо вдосконалення партнерської взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного освітнього середовища для забезпечення повноцінного розвитку кожної дитини.

Реалізація зазначених завдань передбачала використання комплексу емпіричних та теоретичних **методів дослідження**: анкетування, спостереження, аналіз документації, опрацювання педагогічних щоденників, а також узагальнення результатів тренінгових занять і опитувань, що дозволило ґрунтовно охарактеризувати сучасний стан, виклики та перспективи ефективної взаємодії в інклюзивному класі.

Результати дослідження мають прикладне значення для вчителів, асистентів, адміністрації шкіл, батьків, а також фахівців психолого-педагогічного супроводу, оскільки можуть бути використані для формування інклюзивної шкільної культури, побудови партнерських відносин та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме інклюзивна освіта сприятиме: розвитку здібностей дитини; визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»; задоволенню особливих освітніх потреб; створенню системи підтримки; участі педагогів, психологів та батьків у психологічній підтримці та навчанні учнів з особливими освітніми потребами.

Слід наголосити, що з реалізацією інклюзивної освіти постає питання до шкільної культури в інклюзивних умовах. Науковці зауважують, що створення інклюзивної культури в школі, сприяє формуванню безпечної, толерантної спільноти, яка розділяє ідеї співпраці та стимулює розвиток всіх учнів. Така шкільна культура створює загальні інклюзивні цінності, які поділяються та приймаються усіма учнями, педагогами, психологами, адміністраторами та батьками.

Необхідно зауважити, що вчителі, які працюють в інклюзивних класах змістовніше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також продуктивно співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (психологами, логопедами, соціальними працівниками та інші). Інклюзивна система освіти також має позитив у тому, що під час спільного навчання діти мають змогу змалку вчитися розуміти та толерантно ставитися до людських відмінностей.

Розробка інклюзивної політики школи передбачає:

- розвиток школи для всіх;
- підтримка багатоманіття.

Для її реалізації необхідна присутність інклюзивних підходів у всіх шкільних програмах. Інклюзивна політика передбачає врахування індивідуальних здібностей, можливостей кожного школяра, шанобливе ставлення до потреб та інтересів своїх учнів, підтримка та супровід всіх учнів в освітньому процесі.

Інклюзивна практика навчання реалізує ідеї загальної інклюзивної культури та освітнього напрямку шкільного закладу. При впровадженні такої практики на уроках обов'язково враховується індивідуальні відмінності та особливі потреби учнів, вони заохочуються до активної участі у здобутті освіти, заснованої на досвіді та знаннях, отриманих в школі та поза нею.

Сучасна інклюзивна освіта орієнтована на створення таких умов, які б сприяли гармонійному особистісному розвитку кожної дитини, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Основною метою проведеного дослідження стало вивчен-

ня процесів співпраці між учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на практиці початкової школи.

Експериментальна частина дослідження відбулася у 3-А класі ліцею №112 імені Т. Шевченка м. Києва, де навчалося 33 учні, з них двоє – з офіційними висновками ІРЦ, які потребували адаптованого навчання. У дослідженні використовувався комплекс методів: анкетування, спостереження, бесіди, аналіз шкільної документації, а також щоденників асистента вчителя.

Перша ситуація стосувалася учня з розладами аутистичного спектра. На початку навчального року спостерігалися ознаки соціальної замкненості, труднощі у взаємодії з однолітками та повільне виконання завдань. Команда супроводу – вчитель, асистент, психолог і батьки – впровадила індивідуальні стратегії адаптації: візуальні підказки, поетапне включення у навчальні процеси, посилену емоційну підтримку. Уже за півтора місяця фіксувалися позитивні зрушення – учень почав реагувати на звернення вчителя, поступово долучався до командної роботи. Наприкінці експерименту його рівень виконання навчальних завдань майже не відрізнявся від результатів однолітків.

Інша ситуація стосувалася учениці з поведінковими порушеннями. Дівчинка регулярно порушувала дисципліну, проявляла агресію та відмовлялася від взаємодії. Було створено структуроване середовище з чіткими правилами, організовано психологічну підтримку. Втім, батьки не долучались до командної роботи, заперечували наявність труднощів, що ускладнило процес налагодження співпраці. Освітні результати учениці залишалися стабільно низькими, а рівень конфліктності – високим.

Паралельно проводилося опитування серед 30 батьків, 6 педагогів і асистента вчителя. На початку навчального року 86% педагогів зазначили, що не мали спеціальної підготовки з питань інклюзії, а 60% батьків учнів без ООП висловлювали побоювання, що інклюзивне навчання негативно позначиться на динаміці класу. Родини учнів з особливими освітніми потребами проявляли бажання бути більш залученими, однак не володіли інформацією про можливі форми такої участі.

У відповідь на виявлені труднощі була ініційована серія тренінгів для педагогів, асистентів і батьків. Три тематичні тренінги – «Ефективна командна взаємодія», «Партнерство з батьками у межах ІПР», «Комунікація без бар'єрів» – охоплювали практичні вправи, рольові ігри та аналіз ситуацій з освітнього середовища. Загалом у тренінгах взяли участь 28 осіб. Найбільшу практичну цінність учасники відзначили у вправі «Узгодження очікувань», яка допомогла критично поглянути на розбіжності у сприйнятті ролей педагога, асистента та батьків.

Також було проведено додаткове анкетування трьох груп: педагогів, батьків дітей з ООП та батьків інших учнів класу. Питання стосувались рівня обізнаності з інклюзивною освітою, готовності до взаємодії, участі в розробці ІПР, а також загального задоволення комунікацією зі школою. Аналіз супроводжувався спостереженнями за навчальним процесом, вивченням документації, обговореннями з усіма сторонами.

На старті проєкту більшість вчителів і батьків не мали чіткого розуміння функціонування інклюзивної моделі: 86% педагогів не проходили відповідного навчання, а батьки дітей з ООП здебільшого не знали, що можуть впливати на зміст ІПР. У той же час, 60% батьків учнів без ООП мали упередження щодо інклюзії. Виявлена потреба в посиленні обізнаності та формуванні партнерської культури в школі стала підґрунтям для подальших змін у практиці інклюзивного навчання.

Одна з основних проблем – формальність. Команди супроводу збиралися нечасто, ІПР переглядалися лише двічі на рік, без глибокого аналізу змін та лише з уст

вчителя та асистента. Співпраця відбувалася радше за потреби, ніж за системою. Не було спільного бачення, часто виникали непорозуміння між батьками та учителем з асистентом. Як зауважує А. Колупаєва, інклюзивна освіта – це не просто про доступ до класу, а про рівність у правах, участі й відповідальності [4, с. 15].

Результати після проходження тренінгів переконливо засвідчили їхню практичну ефективність. Зокрема, 90% учасників зазначили, що краще зрозуміли функціональну роль команди психолого-педагогічного супроводу, а 86% повідомили про зростання впевненості у процесі планування індивідуальних програм розвитку (ІПР). Особливої уваги заслуговує той факт, що батьки стали не просто пасивними спостерігачами, а активними учасниками: ініціювали зустрічі, долучались до обговорень, а також відкрито взаємодіяли з педагогами. Як свідчать підсумкові анкети, саме готовність до щирого діалогу була визначена ключовою цінністю, сформованою внаслідок участі у тренінговому циклі.

Первинне анкетування, проведене до початку тренінгів, демонструвало значний брак інформованості. Лише 18% педагогів змогли чітко окреслити свої функції в команді супроводу, а досвід співпраці з батьками в межах ІПР мали лише 12%. Серед батьків цей показник був ще нижчим: лише 9% знали про своє право впливати на освітній маршрут дитини. Більше половини опитаних (64%) фіксували труднощі у взаємодії між педагогами та батьками, а 48% вказували на відсутність спільного бачення щодо освітніх потреб дитини.

Повторне опитування після завершення тренінгів засвідчило суттєві позитивні зрушення: 100% респондентів виявили краще розуміння командних функцій, 86% відзначили зростання впевненості у плануванні ІПР, а 74% батьків почали систематично брати участь у зустрічах і плануванні. Крім того, 81% педагогів повідомили про покращення комунікації з родинами учнів. Тренінги отримали високі оцінки – понад 90% учасників визнали їх корисними й готові надалі використовувати практики у житті.

Суттєву роль у досягненні таких результатів відіграв не лише зміст тренінгів, а й їхнє емоційне наповнення: вправи на розвиток емпатії, рольові моделі, ситуаційні кейси сприяли глибшому взаєморозумінню та подоланню стереотипів. У центрі уваги поступово опинилася спільна мета – добробут дитини.

Значну увагу було приділено й роботі з класним колективом. Педагог провів цикл тематичних занять, присвячених темам дружби, прийняття, підтримки, що дало змогу сформувати безпечне середовище в класі. Учні вчилися працювати в парах і групах, розпізнавати емоції, допомагати одне одному. Такі вправи сприяли розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту та довіри в колективі.

Значну роль відіграло середовище: візуальні підказки, адаптовані завдання, комфортні робочі місця. Також вчитель проводив заняття з формування емпатії в класі. Це знижувало рівень тривожності, покращувало емоційний клімат, сприяло прийняттю [9, с. 66].

Діти з ООП брали участь у шкільних заходах, що позитивно впливало на їхню соціалізацію [1, с. 49]. Співпраця з батьками вийшла за межі формальних зборів – відбувалися індивідуальні зустрічі, де обговорювались досягнення й потреби дітей. Батьки згодом відзначили, що почали відчувати себе не просто запрошеними гостями, а співтворцями освітнього середовища.

Практика також показала: адміністративна підтримка є критичною для якісної реалізації інклюзії. У досліджуваному класі заступник директора регулярно відвідував засідання команди супроводу, координував взаємодію фахівців, забезпечу-

ючи належну організацію процесу. Це підвищувало рівень відповідальності всіх учасників і сприяло формуванню системного підходу на рівні навчального закладу.

Інклюзивна модель позитивно вплинула не лише на учнів з ООП. Решта школярів також отримали суттєві переваги: розвивалися навички співпраці, емпатії, рефлексії. Таким чином, інклюзія постала як потужний ресурс не лише індивідуального, а й колективного розвитку.

У багатьох країнах світу ефективна інклюзивна освіта базується на партнерстві та командній роботі. Так, у Фінляндії, яка вважається одним із провідних прикладів інклюзії, ключову увагу зосереджено на ранньому виявленні індивідуальних освітніх потреб дитини та гнучкому підході до розробки навчальних програм. Важливою складовою є тісна співпраця педагогів, фахівців і батьків, що забезпечує системний підхід до розвитку дитини. Особлива увага приділяється професійній підготовці вчителів до роботи в інклюзивному середовищі [12].

У США та Канаді активно впроваджується модель багаторівневої системи підтримки (Multi-Tiered Systems of Support, MTSS), зокрема її варіант – Response to Intervention (RTI). Цей підхід дозволяє своєчасно виявляти труднощі в навчанні, забезпечувати диференційовану підтримку та зменшувати ризики соціальної ізоляції дитини [14].

Австралія демонструє комплексний підхід до інклюзивної освіти, зокрема через реалізацію оновленої національної освітньої рамки *Belonging, Being and Becoming*. Документ підкреслює необхідність створення сприятливого середовища, що підтримує відчуття приналежності, розкриття потенціалу дитини, а також залучення родини до освітнього процесу. Акцент робиться на формуванні толерантного ставлення, повазі до різноманітності та усуненні бар'єрів у навчанні [10].

У Румунії вагомим чинником ефективної інклюзії визначено партнерство між школою та родиною. Дослідження підтверджують, що співпраця між педагогами й батьками сприяє підвищенню адаптаційних можливостей учнів з особливими освітніми потребами, а також створює основу для цілісного супроводу їхнього розвитку [16].

Таким чином, міжнародний досвід підкреслює важливість системного підходу до інклюзії, що охоплює професійну підготовку педагогів, тісну взаємодію з батьками, адаптацію навчального середовища та зміну суспільних установок. Ці чинники є визначальними для ефективного педагогічного партнерства й формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Підсумовуючи, досвід показав: навіть в умовах обмежених ресурсів, але за наявності взаємної поваги, системної співпраці та людського підходу – можливо створити таку школу, де кожна дитина почуватиметься цінною. Інклюзія – це не про досконалу модель, це про щоденну практику спільних зусиль, що змінює культуру школи в цілому.

Отже, досвід цього класу підтвердив: навіть за мінімальних ресурсів, але за умови доброї волі, системної співпраці та готовності чути одне одного – можна досягти багато. Інклюзія – це не готова формула, а процес, що формується щодня. І якщо кожен на своєму місці докладе зусиль, то школа стане тим місцем, де кожен учень – важливий.

Таким чином, результати підтвердили гіпотезу: ефективна співпраця між усіма учасниками освітнього процесу – запорука успішної інклюзії. Інклюзія не є набором формальних інструкцій – це процес живої командної взаємодії, де кожен голос має значення. Якщо вчитель, асистент, психолог, батьки працюють разом – школа стає простором для розвитку кожної дитини [8, с. 14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження переконливо доводить: якісне впровадження інклюзивної освіти неможливе без системної, гнучкої й взаємодовірливої співпраці всіх учасників освітнього процесу – вчителів, асистентів, батьків, фахівців ІРЦ, адміністрації. Не існує універсального рецепта для успішної інклюзії, адже кожна дитина, як і кожна ситуація, є унікальною. Водночас, ефективною виявляється саме та модель, де дорослі не просто формально взаємодіють, а дійсно слухають і чують одне одного, мають спільне бачення й діють як єдина команда.

Досвід роботи в умовах інклюзивного навчання у 3-А класі ліцею №112 імені Т. Шевченка м. Києва підтвердив: навіть за мінімального ресурсного забезпечення, але за наявності професійної мотивації та доброзичливої взаємодії, можна створити безпечне, приймаюче та розвивальне освітнє середовище для кожної дитини. Яскравою ілюстрацією стала позитивна динаміка учня з аутизмом, який завдяки підтримці команди зміг адаптуватися, навчатися у своєму темпі, долучатися до спільної роботи й відчувати свою приналежність до класного колективу.

Разом із тим, випадок іншої учениці засвідчив: без залучення батьків, навіть найкращі педагогічні стратегії мають обмежену ефективність. Роль родини – фундаментальна, адже коли школа й дім не співпрацюють, дитина втрачає цілісність підтримки, опиняючись між двома світами. Це підтверджує тезу, що інклюзія – це не лише про дитину з ООП, це про дорослих поруч, які створюють або не створюють умови для її зростання.

Розвиток загальних інклюзивних цінностей та відносин співробітництва між учасниками освітнього процесу може привести до змін і в інших складових «інклюзивної культури». Саме інклюзивна культура, яка формується в школі, змінює політику і практику освіти та навчання. Відтак велика увага приділяється педагогу, компетентному професійно працювати в умовах інклюзії, а саме до:

Інклюзивної готовності педагога – складна інтегральна суб'єктна якість особистості педагога, що спирається на комплекс компетенцій і зумовлює можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в гетерогенному освітньому просторі.

Інклюзивної толерантності педагога – особлива соціально-психологічна якість особистості педагога, що виражається в бажанні та вмінні зрозуміти, визнати, приймати «іншого» учня таким, яким він є, що становить основу соціальної та професійної взаємодії та спілкування в системі освітніх відносин.

Інклюзивної компетентності – професійно-особистісна характеристика педагога, здатного і готового застосовувати знання, вміння та навички для вирішення професійно-педагогічних та соціальних завдань в інклюзивному освітньому просторі.

Інклюзивного мислення педагога – інтелектуальна діяльність, детермінована умовами інклюзивного освітнього простору, в ході якої відбувається відображення та творче перетворення в свідомості майбутнього фахівця об'єктивних характеристик освітнього процесу, його моделювання відповідно до цілей, завдань та виявляється в здатності та вмінні вирішувати педагогічні ситуації та педагогічні завдання з урахуванням освітніх потреб усіх учнів.

На основі анкетування, спостережень та аналізу динаміки учнів можна стверджувати: коли школа будує партнерські відносини з батьками, залучає фахівців, надає підтримку вчителю – діти зростають не лише академічно, а й соціально, емоційно, особистісно. Позитивна динаміка спостерігається не лише у дітей з ООП – інклюзивне середовище оздоровлює весь клас, формує спільноту, де є місце кожному.

Інклюзія передбачає зміни. Це безперервний процес навчання та активної участі всіх учнів і дорослих у житті закладу. Це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю [7, с. 31].

Таким чином, інклюзивна освіта вимагає переосмислення фокусу та перспективних траєкторій для досліджень: замість пошуку «проблем у дитині», варто враховувати, що ми, як освітяни, батьки, суспільство, можемо змінити у собі та в системі, щоб кожна дитина почувалася гідно, захищено й мала змогу реалізувати свій потенціал. Такий підхід наближає нас до освіти нового зразка – не лише доступної, а й глибоко людської, співчутливої, гнучкої, орієнтованої на розвиток кожного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гриньова М. В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Полтава : ПУП НУ, 2020. 110 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Ілляшенко Т. Д. Психолого-педагогічний діагноз у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2024. № 6. С. 34-41. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/06>
4. Колупасева А. А. Сутність і зміст інклюзивного навчання. Київ : Науковий світ, 2018. 96 с.
5. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainshkolacompressed.pdf>
6. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання у 2023/2024 н. р. / МОН України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/inklyuzivne-navchannya-metodichnirekomendaciyi-na-2023-2024-navchalnij-rik>; <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendatsii-ta-informatsiyi-materiali>
7. Пашенко О. В., Гриценко І. А., Софій Н. З. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Київ : Арт Економі, 2012. 184 с.
8. Софій Н. Інклюзивна освіта як чинник якісної трансформації школи. Київ : Літера ЛТД, 2020. 78 с.
9. Хлебик С. В. Толерантність у початковій школі. Київ : Педагогічна думка, 2021. 94 с.
10. Australian Government Department of Education [AGDE]. *Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0)* / Australian Government Department of Education for the Ministerial Council, 2022. URL: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf>
11. Convention on the Rights of the Child. United Nations, 1989. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
12. Halinen I., Järvinen R. Towards inclusive education : the case of Finland. *Prospects*. 2008. Vol. 38, No. 1. P. 77-97. URL: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
13. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. UNESCO, 1997. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114141>
14. Jimerson S. R., Burns M. K., VanDerHeyden A. M. From response to intervention to multi-tiered systems of support : advances in the science and practice of assessment and intervention. *Handbook of Response to Intervention*. Boston, MA, 2015. P. 1-6. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1
15. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations, 1993. 34 p. URL: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
16. The role of school-family partnership in the implementation of inclusive education in romania / D. Mara et al. *The New Educational Review*. 2011. Vol. 26. No. 4. P. 228-237. URL: <https://doi.org/10.15804/tner.11.26.4.18>

17. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education : adopted by the World Conference on *Special Needs Education* : Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. UNESCO, 1994. 39 p. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

REFERENCES:

1. Hrynova, M. V. (2020). Sotsializatsiia ditey z osoblyvymy potrebamy v umovakh zahalnoosvitnoho zakladu [Socialization of children with special needs in the conditions of general education institution]. Poltava : PUP NU [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”] vid 05.09.2017. № 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
3. Illiashenko, T. D. (2024). Psykholoh-pedahohichniy diahnoz u systemi osvity ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological-pedagogical diagnosis in the education system of children with special educational needs]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriya : Psykholohiia – Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series : Psychology*, 6, 34–41. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/06> [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A. (2018). Sutnist i zmist inkliuzyvnoho navchannia [Essence and content of inclusive education]. Kyiv : Naukovyi svit [in Ukrainian].
5. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainskashkolacompressed.pdf> [in Ukrainian].
6. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u 2023/2024 n. r. [Methodical recommendations for organizing inclusive education in 2023/2024 academic year] / MON Ukrainy. (2023). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/inklyuzivne-navchannya-metodichnirekomendaciyi-na-2023-2024-navchalnij-rik>; <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendatsii-ta-informatsiyni-materiali> [in Ukrainian].
7. Pashchenko, O. V., Hrytsenok, I. A., & Sofii, N. Z. (2012). Inkluiuzivna osvita v umovakh profesiino-tekhnicnoho navchalnoho zakladu [Inclusive education in conditions of vocational technical education institution] : navch.-metod. posib. Kyiv : Art Ekonomi [in Ukrainian].
8. Sofii, N. (2020). Inkluiuzivna osvita yak chynnyk yakisnoi transformatsii shkoly [Inclusive education as a factor of qualitative school transformation]. Kyiv : Litera LTD [in Ukrainian].
9. Khlebluk, S. V. (2021). Tolerantnist u pochatkovii shkoli [Tolerance in primary school]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
10. Australian Government Department of Education [AGDE]. *Belonging, Being and Becoming : The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0)* / Australian Government Department of Education for the Ministerial Council. (2022). Retrieved from: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf> [in English].
11. Convention on the Rights of the Child. United Nations. (1989). Retrieved from: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> [in English].
12. Halinen, I., & Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education : the case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77–97. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2> [in English].
13. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. UNESCO. (1997). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114141> [in English].
14. Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2015). From response to intervention to multi-tiered systems of support : advances in the science and practice of assessment and intervention. *Handbook of Response to Intervention*, 1–6. Boston, MA. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_1 [in English].

15. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations. (1993). Retrieved from: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> [in English].

16. Mara, D., et al. (2011). The role of school-family partnership in the implementation of inclusive education in Romania. *The New Educational Review*, 26 (4), 228-237. Retrieved from: <https://doi.org/10.15804/tner.11.26.4.18> [in English].

17. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education : adopted by the World Conference on *Special Needs Education : Access and Quality*. (1994). Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.06

UDC 37:316.48-021.68]:378.091.3:[373+159.9]-051:[001.895+303.732.4](477)

DEVELOPMENT OF POST-CONFLICT EDUCATION IN UKRAINE: SYSTEMIC ANALYSIS AND INNOVATIVE APPROACHES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Taras Olefirenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: to@udu.edu.ua

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the problem of post-conflict education development in Ukraine in the context of prolonged armed conflict and humanitarian crisis affecting all spheres of public life. The authors justify the need for a radical transformation of the system of professional training of teachers and psychologists, taking into account new socio-cultural, psycho-emotional, and educational challenges. Particular emphasis is placed on the introduction of trauma-informed pedagogy as an innovative approach that ensures not only effective learning but also the psycho-emotional recovery of students.

The article contains a thorough review of theoretical sources, international experience, and the results of the implementation of the educational project “EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme”, implemented at the Faculty of Education of the Dragomanov Ukrainian State University. Within the framework of the project, new educational modules, interactive trainings, body-oriented practices, digital tools for self-regulation and emotional support were developed and tested, aimed at preparing teachers and psychologists to work with children who have experienced traumatic experiences, loss of home, loved ones, or prolonged exposure to stress.

The article examines in detail the key symptoms of post-traumatic conditions in school-age children (PTSD, anxiety, social isolation, decreased motivation, aggression, or apathy), which are significant barriers to learning, and defines the role of the teacher as a mediator and source of support. The authors argue that modern specialists must have knowledge of psychotraumatology, crisis pedagogy, and methods of emotional hygiene, as well as be capable of self-reflection, empathetic listening, and humane support for students.

The article proposes strategic directions for the modernization of teacher education: the introduction of special courses and modules on trauma-informed pedagogy, the development of skills for working with digital support resources, and the creation of school programs for emotional learning and the development of mindfulness competencies. The authors emphasize that education in a post-traumatic society should serve the function of personal rehabilitation, psychological stabilization, and restoration of trust in oneself and the world.

The article makes an important contribution to the development of a scientific and methodological basis for the implementation of trauma-informed education in Ukraine and serves as a basis for further

research in the field of humanizing the educational environment, training teachers and psychologists to work in crisis conditions, and forming sustainable educational communities in a post-conflict context.

Ke ywords: education, vocational education, post-conflict education, trauma-informed pedagogy, psycho-emotional support, teacher training, psychologist training, emotional intelligence, safe educational environment, body-oriented practices, educational rehabilitation.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.06

УДК 37:316.48-021.68]:378.091.3:[373+159.9]-051:[001.895+303.732.4](477)

РОЗВИТОК ПОСТКОНФЛІКТНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ТА ПСИХОЛОГІВ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Олефіренко Т. О.

кандидат педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3278-8125>
e-mail: to@udu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено всебічний аналіз проблеми розвитку постконфліктної освіти в Україні в умовах тривалого збройного конфлікту та гуманітарної кризи, що охопила всі сфери суспільного життя. Автори обґрунтовують необхідність докорінної трансформації системи професійної підготовки педагогів та психологів, з урахуванням нових соціокультурних, психоемоційних і освітніх викликів. Особливий акцент зроблено на впровадженні травма-інформованої педагогіки як інноваційного напрямку, що дозволяє забезпечити не лише ефективне навчання, а й психоемоційне відновлення здобувачів освіти.

Стаття містить ґрунтовний огляд теоретичних джерел, міжнародного досвіду та результатів впровадження освітнього проєкту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme», реалізованого на базі Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. У межах проєкту розроблено та апробовано нові освітні модулі, інтерактивні тренінги, тілесноорієнтовані практики, цифрові інструменти саморегуляції та емоційної підтримки, спрямовані на підготовку педагогів та психологів до роботи з дітьми, які мають досвід травматичних переживань, втрати дому, близьких або тривалого перебування в умовах стресу.

У статті детально розглянуто ключові симптоми посттравматичних станів у дітей шкільного віку (ПТСР, тривожність, соціальна ізоляція, зниження мотивації, агресивність або апатія), що є суттєвим бар'єром до навчання, й визначено роль учителя як медіатора і носія підтримки. Автори аргументовано доводять, що сучасний фахівець повинен володіти знаннями з психотравматології, кризової педагогіки, методів емоційної гігієни, а також бути здатним до саморефлексії, емпатійного слухання та гуманного супроводу учня.

У статті запропоновано стратегічні напрямки модернізації педагогічної освіти: впровадження спеціальних курсів і модулів з травма-інформованої педагогіки, формування навичок роботи з цифровими ресурсами підтримки, створення шкільних програм емоційного навчання та розвитку майндфулнес-компетенцій. Автори підкреслюють, що освіта в умовах посттравматичного суспільства має виконувати функцію особистісної реабілітації, психологічної стабілізації та відновлення довіри до себе і світу.

Стаття робить важливий внесок у розвиток науково-методичного підґрунтя для впровадження травма-інформованої освіти в Україні та слугує основою для подальших досліджень у сфері гуманізації освітнього середовища, підготовки педагогів та психологів до роботи в кризових умовах та формування стійких освітніх спільнот у постконфліктному контексті.

Ключові слова: освіта, професійна освіта, постконфліктна освіта, травма-інформована педагогіка, психоемоційна підтримка, професійна підготовка педагога, професійна підготовка психологів, емоційний інтелект, безпечне освітнє середовище, тілесноорієнтовані практики, освітня реабілітація.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У сучасних соціокультурних умовах, що сформувалися внаслідок повномасштабного вторгнення в Україну, питання підготовки майбутнього педагога та психолога виходить за межі традиційних парадигм і потребує докорінного переосмислення. Змінилися не лише вимоги до професійної компетентності педагога та психолога, а й сам зміст та функції освітнього процесу як такого. Сьогодні педагоги та психологи – це фахівці, які мають бути носіями психосоціальної підтримки, агентами відновлення та посередниками між дитиною і світом, що часто є для неї ворожим, нестабільним та травмувальним. Підготовка таких фахівців вимагає впровадження інноваційно-педагогічних стратегій, заснованих на міждисциплінарному підході та обміні міжнародним досвідом.

Саме тоді, коли національна система освіти функціонує в умовах тривалої гуманітарної кризи, масової міграції, втрати особистісної стабільності та високого рівня травматизації населення, професійна педагогічна освіта не може залишатися осторонь від соціальних процесів у середині держави. Традиційне уявлення про професійну підготовку майбутніх педагогів та психологів як суто інструментальний процес формування компетентностей стрімко змінюється. На перший план виходить потреба в такій освіті, яка здатна не лише навчати, а й відновлювати. Освіта, що відновлює, – це педагогічна та соціокультурна стратегія, спрямована на підтримку людини, яка живе в посттравматичному середовищі, і яка в процесі навчання потребує не лише знань, а передусім психологічної безпеки, сенсової орієнтації, емоційного відновлення та особистісної підтримки.

Станом на 2023 рік, за результатами дослідження, опублікованого в журналі *European Psychiatry*, близько 36% дорослого населення України мають симптоми одного або кількох психічних розладів, зокрема тривожного розладу, депресії та ПТСР [10]. Особливо вразливою до наслідків війни є молодь – студенти, учні закладів професійної та професійно-технічної освіти. Значна частина здобувачів освіти перебуває в стані підвищеної тривожності, втрати мотивації, емоційного виснаження, що суттєво впливає на їхнє навчання, засвоєння інформації та соціальні контакти. У таких умовах освіта має стати середовищем не лише для навчання здобувачів освіти, а й для їх відновлення – простором підтримки, довіри та внутрішньої стабілізації.

Мета і завдання дослідження. Головною метою статті є здійснити аналіз сучасного стану та перспектив розвитку постконфліктної освіти в Україні, визначити ключові проблеми та виклики освітньої системи в умовах післявоєнного відновлення,

а також запропонувати інноваційні підходи та практичні рекомендації щодо її модернізації; розкрити особливості впровадження міжнародного проєкту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» на Педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Для досягнення цієї мети поставлено низку **завдань**:

- проаналізувати сучасний стан освітньої системи України в умовах постконфліктного періоду та визначити ключові виклики й можливості для її відновлення;
- вивчити зарубіжний досвід впровадження травма-інформованої освіти у підготовку майбутніх педагогів та психологів;
- розкрити практичні рекомендації щодо впровадження ефективних механізмів адаптації та модернізації освітньої системи в контексті результатів впровадження міжнародного проєкту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» на Педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використовувалися теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз наукових психолого-педагогічних джерел; методи систематизації, узагальнення, порівняння для виявлення закономірностей функціонування досліджуваного феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна травма – це психологічна реакція людини на події, які сприймаються як загроза або порушення нормальної життєдіяльності, що може призвести до розладів психічного здоров'я.

Л. Бондаревська та І. Лещенко, досліджуючи вплив травматичних подій на особистість, дійшли висновку, що переживання стає травматичним не стільки через частоту або повторюваність події, скільки через її суб'єктивну значущість для людини. Саме ця значущість зумовлює розвиток деструктивних змін у психіці [1]. У контексті російсько-української війни ця особливість набуває особливої актуальності, оскільки емоційна насиченість і глибина переживань мають потужний вплив на психоемоційний стан здобувачів освіти. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне зосередити увагу цієї статті на необхідності впровадження в освітній процес ефективних програм травма-інформованої педагогіки.

Підтвердженням обґрунтованості наших поглядів слугують результати дослідження О. Петренко, яка зазначає, що внаслідок російсько-української війни з понад семи мільйонів українських дітей близько 4,3 мільйона були змушені залишити свої домівки, а сотні – загинули чи зазнали поранень. Це яскраво свідчить про те, що діти, як найбільш уразлива категорія населення, особливо потребують фахової психолого-педагогічної підтримки. Водночас дорослі, які покликані цю підтримку забезпечувати, мають бути підготовленими до використання сучасних інформаційно-технологічних засобів для її організації, оцінювання та систематизації вже наявних ресурсів [5].

Підтримуємо наукову позицію Т. Головатенко, яка вказує на необхідність застосування комплексної формальної підготовки майбутніх учителів до впровадження травма-інформованого підходу в освіті. Науковиця пропонує ввести в процес підготовки фахівців до впровадження травма-інформованого підходу окремих модулів, курсів або вибіркового блоку дисциплін. «До прикладу, такий освітній компонент може охоплювати загальну тематику, яка може бути уточненою з урахуванням потреб програми: вступ до травма-інформованого підходу; різновиди негативного дитячого досвіду та його вплив на розвиток людини; співпраця із громадами задля допомоги тим, хто пережив травму; створення травма-чутливого шкільного сере-

довища; лідерство та благополуччя шкільного персоналу. Запропонована тематика може розглядатися також у межах мікрокваліфікації або в межах системи підвищення кваліфікації» [3, с. 50].

Аналіз зарубіжних джерел з означеного питання засвідчує підвищення інтересу до травма-інформованої освіти в сучасних умовах. Зокрема, S. Collier, K. Trimmer, I. Bryce, G. Krishnamoorthy зазначають, що допомога з урахуванням травми в шкільному середовищі – це підхід, який забезпечує задоволення унікальних потреб учнів, які пережили травму, та пом'якшує бар'єри для отримання освіти та нерівності в добробуті, з якими стикається ця вразлива група населення. Це одна з відповідей на зростаючу базу доказів, пов'язану з підтримкою дітей, які пережили негативні ситуації [8].

Дослідники зазначають, що, вочевидь вчитель відчуває мотивацію та енергію для вивчення альтернативних практик у класі, коли його повідомляють про процеси підтримки дитини та включають до них. Це ще більше підкреслює прогалину, яка існує, коли зовнішні зацікавлені сторони не враховують вчителів, коли обставини учня змінюються. Їхні дослідження засвідчили той факт, що вчителі знаходяться в оптимальному становищі для підтримки учнів, які зазнають жорстокого поводження та нехтування в дитинстві. Однак для цього вони повинні бути поінформовані про те, що дитина переживає несприятливі обставини [6].

Нашу увагу також привернули дослідження таких зарубіжних науковців, як M. Walter, T. Wynard. Вчені зазначають, що велика кількість ресурсів, доступних для навчання майбутніх та нинішніх викладачів взаємодії з травмою є безцінною. Однак обережність є надзвичайно важливою, щоб гарантувати, що оновлені педагогічні методи та контент не призведуть до випадкової ретравматизації учнів. Така обережність є важливою для того, щоб навчання та ресурси, що базуються на травмах, ефективно підтримували як викладачів, так і учнів, яким вони служать, не завдаючи додаткової шкоди [15].

Важливий внесок у наукове осмислення цього питання зробила С. Вітвицька [2], яка у своїх працях акцентує увагу на необхідності гуманітаризації професійної освіти як основи для формування гармонійної, соціально відповідальної особистості. Вона підкреслює, що гуманітарний підхід у професійній підготовці передбачає не лише включення елементів загальнокультурної підготовки, а й створення навчального середовища як простору довіри, діалогу, емоційної підтримки. В умовах суспільних викликів і нестабільності, коли здобувачі освіти можуть мати досвід втрати, вимушеного переміщення чи стресу, освітній процес набуває додаткового значення – як засіб внутрішнього відновлення та повернення віри у майбутнє. У такому контексті завдання педагогів полягає не лише у забезпеченні якісної професійної підготовки, а й у чутливому супроводі особистісного становлення кожного здобувача освіти.

Не менш важливими є результати досліджень Childhood Education International, яка спільно з українськими освітніми установами впроваджує програми для викладачів щодо навчання в умовах кризи. Курси включають теми з основ травмоорієнтованого підходу, соціально-емоційного навчання, розвитку емпатії та підтримувальних практик у класі. Висновки експертів свідчать, що викладач, який володіє такими навичками, здатен суттєво знизити рівень тривожності у студентів, збільшити їхню залученість до освітнього процесу та допомогти у формуванні внутрішньої стійкості [7].

Одним із найпоширеніших наслідків є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який проявляється у вигляді страхів, підвищеної тривожності, порушень сну, депресивних станів та гіперзбудження. Діти можуть страждати від повторюваних флешбеків травматичних подій, уникати ситуацій, які нагадують їм про пережите,

або демонструвати емоційну відчуженість. Т. Бетанкур зазначає, що учні з ПТСР можуть мати значні труднощі у концентрації уваги, що негативно впливає на їхню академічну успішність і загальне функціонування в навчальному середовищі [9].

Соціальна ізоляція є ще однією поширеною проблемою. Діти, які пережили конфліктні події, можуть відчувати труднощі у взаємодії з ровесниками через брак довіри до оточення або страх нових соціальних контактів. Е. Мастен та А. Нараян підкреслюють, що втрата соціальних зв'язків та порушення звичної структури життя змушують дітей замикатися в собі, що ускладнює їхню інтеграцію в нове середовище. Деякі учні уникають спілкування, неохоче беруть участь у групових заняттях або демонструють тривожну поведінку при взаємодії з іншими [11].

Ще одним серйозним викликом є зниження навчальної мотивації. Пережитий стрес і постійне психоемоційне напруження виснажують психічні ресурси дитини, що ускладнює зосередження на навчальному процесі. К. Пантер-Брик, М. Грімонт та М. Еггерман наголошують, що учні, які пережили травматичні події, часто відчують апатію до навчання, зниження самооцінки та невпевненість у власних силах, що може призвести до відставання в академічних досягненнях [12].

Агресивна поведінка або, навпаки, апатія також є типовими реакціями на пережитий стрес. В. Тол, С. Сонг., М. Джорданс, зазначають, що діти, які перенесли серйозні психоемоційні потрясіння, можуть демонструвати підвищену дратівливість, імпульсивність або агресію як захисну реакцію на стресові тригери. Водночас інші учні можуть впадати в стан емоційного виснаження, коли будь-яка активність здається їм непосильним завданням, що сприяє ще більшій соціальній ізоляції [13].

Слід зазначити, що посттравматичний освітній простір є не просто термінологічною новацією, а об'єктивною психосоціальною реальністю, яка змінює саму природу педагогічної взаємодії. Як підкреслює В. Van Der Kolk [14], травма не є лише спогадом – вона «вбудовується» у тіло, модифікує нейрофізіологічні патерни реагування, що проявляється у дітей у вигляді порушення концентрації, дратівливості, агресивних чи апатичних реакцій, підвищеної тривожності, страху перед оцінюванням, зниження мотивації до навчання. За цих умов застосування традиційних методик викладання, орієнтованих на стандартизований результат, виявляється неефективним, а подекуди й травмувальним. Тому фахівець має бути здатним побачити за зовнішньою поведінкою дитини її внутрішній стан, розпізнати сигнали дистресу й відреагувати не шаблонно, а з урахуванням контексту.

У рамках міжнародної співпраці між Українським державним університетом імені Михайла Драгоманова та Університетом Вітаутаса Магнуса (Литва) успішно реалізовується важливий освітній проєкт «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme». Цей проєкт – масштабна освітня ініціатива, що впроваджується за фінансової підтримки Європейського Союзу. У тісній співпраці з провідними міжнародними та українськими освітніми організаціями, програма зосереджується на розробці та впровадженні сучасних методик роботи з дітьми, які зазнали впливу травматичних подій внаслідок війни.

Проєкт «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» вирізняється своїм комплексним підходом до постконфліктної освіти, що включає як безпосередню психологічну підтримку, так і довгострокові освітні реформи. Він не лише задовольняє потреби вчителів та учнів у подоланні травми та кризових ситуацій, але й наголошує на створенні безпечного та інклюзивного навчального середовища.

Унікальність цього проекту полягає в тому, що він включений в довгострокові навчальні плани підготовки майбутніх педагогів і підвищення кваліфікації вже працюючих й гарантує, що педагогіка, орієнтована на травму, стане фундаментальним аспектом підготовки фахівців. Цей підхід передбачає практичну реалізацію через пілотні курси та масштабні тренінги, що забезпечує ефективне застосування теоретичних знань. Завдяки ефективному управлінню та заходам контролю якості, програма має на меті підтримувати та широко розповсюджувати найкращі практики, роблячи значний внесок у стійкість та відновлення освітнього сектору України в умовах триваючої війни.

У межах реалізації міжнародного проекту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» професорсько-викладацьким складом Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова було організовано тематичний воркшоп «Створення безпечного та сприятливого навчального середовища». Захід мав на меті актуалізацію теоретичних засад травма-інформованої педагогіки та впровадження практичних моделей взаємодії, що враховують психоемоційний стан здобувачів освіти, які перебувають у стані підвищеної вразливості.

Програма воркшопу включала комплексні лекційно-практичні модулі, присвячені створенню простору психологічної безпеки, розвиткові навичок емоційної саморегуляції учасників освітнього процесу, моделюванню комунікативних стратегій, що мінімізують ризик ретравматизації. Особлива увага приділялася принципам емпатійної взаємодії, профілактики професійного вигорання педагогів та психологів, а також адаптації навчального середовища відповідно до потреб учнів з досвідом проживання в умовах кризи чи втрати.

Ще одним із результатів проектної діяльності стало розробка і впровадження курсу **«Проектування та реалізація безпечного освітнього середовища у початковій школі»**. Особлива увага на курсі приділяється підготовки майбутніх вчителів початкової школи та практикуючих вчителів до роботи з дітьми, які пережили травматичні події, та створенню умов для їх повноцінного навчання і розвитку, а саме:

- розробка педагогічних стратегій, що створюють атмосферу довіри, захищеності й емоційної підтримки в класі;
- інтеграція методів, які сприяють подоланню психологічних наслідків стресу та війни у дітей молодшого шкільного віку;
- підготовка фахівців до роботи в умовах післякризового суспільства з акцентом на емпатію, підтримку і педагогічну майстерність.

Значущою особливістю проекту стала атмосфера довіри, емпатії та взаємопідтримки. Учасники не лише здобували знання – вони створювали простір для спільного відновлення, що особливо важливо в умовах постконфліктного середовища.

Наступним науковим продуктом для українських педагогів та психологів в межах проекту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» став освітній тренінг **«Постконфліктна освіта з тілесно-орієнтованої терапії для подолання психологічної травми»**, який був спрямований на формування у слухачів базових навичок тілесно-орієнтованої роботи з особами, які пережили травматичний досвід. Особлива увага приділялася інтеграції сучасних цифрових технологій для забезпечення емоційної підтримки та розвитку навичок саморегуляції. Загальний обсяг програми становив 3 кредити ЄКТС (90 академічних годин), з яких 30 годин було передбачено на аудиторну підготовку, що реалізовувалась у форматі шести тренінгових занять тривалістю по 5 годин кожне.

Під час занять учасники:

- вивчали взаємозв'язок між тілесними і психологічними реакціями на стрес;
- опановували техніки виявлення тілесних сигналів напруги;
- працювали з пригніченими емоціями та відновлювали контакт з ресурсними станами;
- знайомилися з цифровими інструментами психологічної підтримки (боти Wysa, Woebot, Replika);
- розробляли власні сценарії цифрової взаємодії;
- створювали індивідуальні стратегії самопідтримки й профілактики професійного вигорання.

Протягом усього курсу особлива увага приділялася не лише роботі з іншими, а й власному стану педагога як фігури підтримки. Учасники зазначили, що пройдені практики дали їм можливість не просто опанувати методики, а сформувати більш глибоке відчуття себе, своєї межі та ресурсу.

Серія тренінгів довела свою ефективність як для педагогів, що працюють із дітьми вразливих категорій, так і для фахівців, які шукають нові способи відновлення власної емоційної рівноваги. Інтеграція тілесно-орієнтованих практик, емоційної роботи й цифрових рішень створила комплексну модель підтримки, адаптовану до українських реалій.

Розв'язання цих проблем потребує комплексного підходу, що включає психологічну підтримку, освітні адаптації та соціальну взаємодію. Психологічна підтримка передбачає індивідуальне та групове консультування, психотерапевтичні сесії з використанням когнітивно-поведінкової терапії, терапії переживання травми та арт-терапії. Навчання дітей технік подолання стресу, таких як дихальні вправи, медитація, майндфулнес є ефективним методом для формування навичок саморегуляції. Важливим є створення безпечного навчального середовища, що забезпечить комфортне та спокійне перебування дітей у школі. Індивідуалізація навчання, адаптація програм та гнучке оцінювання знань допомагають компенсувати когнітивні труднощі.

Ключову роль відіграє підготовка педагогів, оскільки вони не тільки навчають, а й виконують роль наставників, які можуть створити сприятливі умови для соціальної реабілітації учнів. Важливою складовою є навчання методам роботи з травмованими дітьми, підвищення кваліфікації у сфері психологічної підтримки та впровадження методик ненасильницької комунікації. Це сприяє створенню довірливого середовища, у якому учні можуть почуватися в безпеці та поступово відновлювати власний емоційний баланс. Важливим є також розвиток навичок емоційного інтелекту у педагогів, що дозволяє їм краще розуміти психологічні потреби учнів, бути більш емпатійними та ефективно вирішувати конфлікти у класі [4].

З огляду на зазначене вище, професійна підготовка вчителя має включати засвоєння основ психотравматології, кризової педагогіки, принципів травмоорієнтованого підходу до навчання. Проте варто наголосити, що не йдеться про підготовку педагога як «недопсихолога». Справжня мета – сформувати у майбутнього педагога чутливість до емоційного стану учня, здатність створити безпечне й підтримувальне середовище, розвинути навички превентивної підтримки, а також вміння своєчасно залучати фахівців. Такі компетентності не можуть бути сформовані в умовах лише лекційного навчання – вони потребують практичних форматів: тренінгів, інтервізійних груп, моделювання кейсів, театру ситуацій, психопедагогічної рефлексії в малих групах.

Перспективним напрямом формування таких компетентностей є впровадження елементів майндфулнес-практик у процес професійної підготовки. Згідно з метааналізом досліджень, здійсненим С. Zenner, S. Herrnleben-Kurz та Н. Walach [16], регуляр-

не використання вправ уважності позитивно впливає на рівень тривожності, саморегуляцію та загальну емоційну стабільність школярів. У контексті підготовки фахівців ці практики стають інструментом не лише саморегуляції, а й розвитку навичок присутності, емпатійного слухання, врівноваженої реакції на виклики середовища. Вони сприяють формуванню педагогічної суб'єктності нового типу – суб'єктності, яка не базується на авторитарності чи знанні, а на співбутті, розумінні й відкритості.

Окремої уваги потребує питання збереження психоемоційного ресурсу самого педагога. Робота з травмованими дітьми передбачає ризик вторинної травматизації – явища, яке ще недостатньо усвідомлене в українському освітньому дискурсі, але є критично важливим. Хронічне співпереживання болю інших, відчуття безсилля, невизначеність і перевантаження призводять до емоційного вигорання, що, у свою чергу, нівелює гуманістичну функцію педагога. Тому підготовка педагогів до діяльності у посттравматичному просторі має включати модулі з емоційної гігієни, формування навичок самоспостереження, вміння своєчасно звертатися по допомогу, а також створення структур супервізійної підтримки в межах шкільних колективів.

Саме тому в нових підходах до підготовки фахівців усе більшого значення набуває включення до навчального процесу методів артпедагогіки, наративної педагогіки, методик тілесно-орієнтованої підтримки, технік з емоційної саморегуляції. Практики колективної рефлексії, візуалізацій, роботи з казкою, а також досвід моделювання безпечного середовища через гру чи співтворчість – усе це інструменти відновлювальної освіти.

Такі підходи потребують також переосмислення ролі педагога. Він більше не може залишатися лише джерелом інформації – від нього очікується розуміння емоційного клімату групи, здатність до емпатії, вміння підтримати, розпізнати ознаки стресу, залучити до допомоги фахівців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, професійна підготовка педагогів та психологів в умовах посттравматичного суспільства має ґрунтуватися на чотирьох основних засадах: розвитку психоемоційної стійкості, формуванні емпатійної комунікації, розвитку адаптивного мислення та етичного супроводу дитини в її навчальному шляху. Ці компоненти мають бути органічно інтегровані у всі рівні педагогічної освіти – від теоретичної підготовки до практичного досвіду. Не йдеться про нову методiku чи окремий курс. Ідеться про нову педагогічну етику, в якій головне – не викладати, а бути поруч; не мати відповіді, а тримати дитину за руку в її пошуку; не формувати особистість, а допомагати їй зберегти цілісність у світі, що руйнується. У цьому – сутність гуманістичної місії вчителя XXI століття, вчителя посттравматичної доби, вчителя, який не боїться сказати: «Я з тобою. Ми пройдемо це разом».

У контексті повномасштабної війни в Україні та тривалої гуманітарної кризи, що сформувала постконфліктний освітній простір, дослідження підтверджує нагальну потребу переосмислення професійної освіти як платформи не лише для передачі знань, а й для психологічного відновлення здобувачів освіти. Аналіз теоретичних і практичних аспектів травма-інформованої педагогіки, а також досвіду впровадження міжнародного проєкту «EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme» засвідчує, що сучасна освітня система України потребує інноваційних підходів, які інтегрують знання про психологічну травму, механізми підтримки емоційного благополуччя та створення травма-чутливого навчального середовища.

Особливу увагу слід приділити комплексній підготовці фахівців у сфері освіти, що передбачає не лише теоретичне ознайомлення з проблематикою травми, а й розвиток практичних навичок виявлення, супроводу та підтримки здобувачів

освіти, які пережили травматичний досвід. Наукові дані свідчать, що підвищення рівня емоційного інтелекту педагогів та психологів, а також їх обізнаності з методами травма-інформованої педагогіки є ключовим чинником успішної адаптації освітнього процесу до реалій воєнного та післявоєнного часу.

Інтеграція травма-інформованих практик у професійну підготовку педагогів та психологів повинна відбуватися на всіх рівнях освітньої системи, включно з модульними курсами, підвищенням кваліфікації та впровадженню нових стандартів педагогічної освіти. Такий підхід сприятиме формуванню соціально відповідальної, гуманістично орієнтованої освіти, яка не лише готує фахівців, але й підтримує психологічне здоров'я та соціальну стійкість здобувачів освіти.

Таким чином, розробка та впровадження травма-інформованих освітніх стратегій є не лише актуальним, а й стратегічно важливим напрямом розвитку національної освіти в умовах постконфліктної реконструкції України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних моделей професійної підготовки педагогів та психологів з урахуванням специфіки травматичного досвіду учнів різних вікових категорій, що передбачатиме диференційований підхід до навчальних програм, інтеграцію елементів психоемоційної підтримки та тренінгів з розвитку емоційного інтелекту. Не менш важливим є емпіричне вивчення ефективності впровадження травма-інформованих підходів у різних регіонах України з урахуванням їхніх соціокультурних, економічних і психологічних особливостей, а також оцінка впливу таких підходів на якість навчання, психологічний стан учнів та педагогів. Також слід зосередитись на розробці комплексних методичних рекомендацій і цифрових ресурсів для педагогів і психологів, які забезпечать інструментарій для виявлення ознак травми, надання першої психологічної допомоги та подальшого супроводу здобувачів освіти в навчальному процесі.

Аналіз довгострокових наслідків впровадження травма-інформованої педагогіки в аспекті формування стійкості особистості, соціальної інтеграції та професійної самореалізації учнів у постконфліктному суспільстві також має стати предметом подальших наукових пошуків. Вкрай важливими є міждисциплінарні дослідження, що поєднуюватимуть педагогіку, психологію, соціологію та інформаційні технології для створення інноваційних освітніх платформ і систем моніторингу психологічного благополуччя у закладах освіти. Реалізація окреслених напрямів сприятиме не лише теоретичному поглибленню проблеми травма-інформованої освіти, але й практичній трансформації освітньої системи України у напрямі гуманізації, соціальної відповідальності та сталого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондаревська Л. Л., Лещенко І. Т. Вплив психічної травми на переживання суб'єкта. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2020. Том 31 (70). № 3. С. 60-64.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
3. Головатенко Т. (2023). Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання : досвід розвинених країн. *Освітнологія*, 2023. № 12. С. 42-54. URL: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.4>
4. Матвієнко О., Олефіренко Т. Емоційне благополуччя дітей та педагогів : проблеми та практика підтримки в умовах військової агресії. *Освітньо-науковий простір*, 2023. № 3 (2). С. 71-79.

5. Петренко О. Питання психолого-педагогічної підтримки дітей під час війни: інформаційно-технологічне забезпечення. *Іноватика у вихованні*, 2022. № 15. С. 67-76. URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.475>
6. Amedu A. N., Dwarikat V., Aigbodion V. V. (2025). Addressing students' traumatic experiences and impact of social supports : Scoping review. *European Journal of Trauma & Dissociation*. Volume 9, Issue 1, March URL: <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100512>
7. Childhood Education International. (2023). *New Wellbeing Initiatives in Ukraine*. URL: <https://ceinternational1892.org>
8. Collier S., Trimmer K., Bryce I., Krishnamoorthy G. Validating the barriers and enablers for teachers accessing professional development of trauma informed pedagogy. *Social Sciences & Humanities Open*, 6 (2022), P. 1-7. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100332>
9. Interventions for Children Affected by War / T. S. Betancourt et al. *Harvard Review of Psychiatry*. 2013. Vol. 21, № 2. P. 70-91. URL: <https://doi.org/10.1097/hrp.0b013e318283bf8f>
10. Martsenkovskiy, D., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., Bondjers, K., Fox, R., Karatzias, T., Martsenkovska, I., Martsenkovsky, I., Pfeiffer, E., Sachser, C., Vallières, F., & Hyland, P. (2024). Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry*, 67 (1). URL: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12>
11. Masten A. S., Narayan A. J. Child Development in the Context of Disaster, War, and Terrorism : Pathways of Risk and Resilience. *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 63, No. 1. P. 227-257. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
12. Panter-Brick C., Grimon M., Eggerman M. Caregiver-child mental health : a prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. Vol. 55, No. 4. P. 313-327. URL: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12167>
13. Tol W. A., Song S., Jordans M. J. D. Annual Research Review : Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. Vol. 54, No. 4. P. 445-460. URL: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12053>
14. Van der Kolk B. The body keeps the score : Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York : Viking, 2014. 464 p.
15. Walter Melissa C., Wynard Tammy S. Preparing educators to support SEL : The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning : Research, Practice, and Policy*, 5 (2025). URL: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100071>
16. Zenner C., Herrnleben-Kurz S., Walach H. Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. Article 603. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

REFERENCES:

1. Bondarevskaya, L. L., & Leshchenko, I. T. (2020). Vplyv psykichnoi travmy na perezhyvannya subiekta [The impact of psychological trauma on the subject's experience]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya : Psykholohiia – Scientific Notes of Vernadsky National University. Series : Psychology*, 31 (70), 60-64 [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S. S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher school pedagogy]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
3. Holovatenko, T. (2023). Tendentsii pidhotovky vchyteliv do vprovadzhennia travma-informovanoho navchannia : dosvid rozvynenykh krain [Trends in teacher training for trauma-informed education : experience of developed countries]. *Osvitolohiia – Education*, 12 (12), 42-54. Retrieved from: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.4> [in Ukrainian].
4. Matviienko, O., & Olefirenko, T. (2023). Emotsiine blahopoluchchia ditei ta pedahohiv : problemy ta praktyka pidtrymky v umovakh viiskovoi ahresii [Emotional well-being of children : problems and practice of support in conditions of military aggression].

and teachers : challenges and support practices in the context of military aggression]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and scientific space*, 3 (2), 71-79 [in Ukrainian].

5. Petrenko, O. (2022). Pytannia psykholohop-pedahohichnoi pidtrymky ditei pid chas viiny : informatsiino-tekhonohichne zabezpechennia [Psychological and pedagogical support of children during the war : information-technological provision]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 15, 67-76. Retrieved from: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.475> [in Ukrainian].

6. Amedu, A. N., Dwarikat, V., & Aigbodion, V. V. (2025). Addressing students' traumatic experiences and impact of social supports : Scoping review. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 9(1), Article 100512. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2025.100512> [in English].

7. Childhood Education International. (2023). *New Wellbeing Initiatives in Ukraine*. Retrieved from: <https://ceinternational1892.org> [in English].

8. Collier, S., Trimmer, K., Bryce, I., & Krishnamoorthy, G. (2022). Validating the barriers and enablers for teachers accessing professional development of trauma informed pedagogy. *Social Sciences & Humanities Open*, 6, 100332. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100332> [in English].

9. Betancourt, T. S., et al. (2013). Interventions for children affected by war. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70-91. Retrieved from: <https://doi.org/10.1097/hrp.0b013e318283bf8f> [in English].

10. Martsenkovskiy, D., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., et al. (2024). Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry*, 67(1). Retrieved from: <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12> [in English].

11. Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism : Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 227-257. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356> [in English].

12. Panter-Brick, C., Grimon, M., & Eggerman, M. (2013). Caregiver-child mental health : A prospective study in conflict and refugee settings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(4), 313-327. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12167> [in English].

13. Tol, W. A., Song, S., & Jordans, M. J. D. (2013). Annual research review : Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4), 445-460. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12053> [in English].

14. Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score : Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York : Viking [in English].

15. Walter, M. C., & Wynard, T. S. (2025). Preparing educators to support SEL : The foundational role of trauma-informed training. *Social and Emotional Learning : Research, Practice, and Policy*, 5. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100071> [in English].

16. Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 603. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.07

UDC 37.091.212:316.4.063]:005.336.2

FEATURES OF FORMING SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Marta Khymych

Student of the Second (Master's) Level of Higher
Education Speciality A3 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-8230-6749>
e-mail: 24pf.m.khymych@std.udu.edu.ua

Abstract. The article reveals the theoretical and practical aspects of forming social competence of students in the context of digital transformation of the modern educational environment. It substantiates the importance of developing socially significant personal qualities (empathy, tolerance, emotional sensitivity, ability to cooperate) as key elements of social competence in the context of new sociocultural challenges, in particular war, globalization, and changing communication models.

The aim of the study was to scientifically substantiate the feasibility of integrating multimedia technologies into the process of forming social competence, as well as to identify effective practices and methodological approaches to its implementation in primary school. The methodological foundations were determined, the criteria and levels of social competence formation were characterized, and the author's program "Virtual World of Real Friendship" was developed, combining interactive tasks, online games, digital simulations, video essays, and visual projects.

An experimental study conducted in general secondary education institutions has shown that the use of multimedia tools (Kahoot!, Canva, Powtoon, LearningApps, Padlet) significantly increases the level of communicative activity of students, contributes to the formation of emotional sensitivity, reflective thinking, and social cohesion. The article presents empirical data confirming the effectiveness of multimedia pedagogy as a tool for the social development of younger schoolchildren.

Particular attention is paid to the role of the teacher as a facilitator of educational interaction, a bearer of humanistic values, and a coordinator of psychosocial support. The necessity of professional training for teachers to work with multimedia resources and the formation of their digital educational competence is substantiated. Emphasis is placed on the expediency of an interdisciplinary approach in studying this problem, combining pedagogy, psychology, sociology, and media education.

The materials of the article are of practical importance for researchers, teachers, methodologists, primary school teachers, and developers of educational programs. The proposed results can be used to improve educational strategies, develop teaching and methodological resources, and organize a system of psychosocial support in conditions of educational crises and post-crisis recovery.

Key words: social competence, digital transformation of education, learners, multimedia technologies, primary school, emotional sensitivity, facilitation, psychosocial support, digital pedagogy.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.07

УДК 37.091.212:316.4.063]:005.336.2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Химич М. А.

студентка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-8230-6749>
e-mail: 24pf.m.khymych@std.edu.edu.ua

Анотація. У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації сучасного освітнього середовища. Обґрунтовано важливість розвитку соціально значущих особистісних якостей (емпатії, толерантності, емоційної чуйності, здатності до співпраці) як ключових елементів соціальної компетентності в контексті нових соціокультурних викликів, зокрема війни, глобалізації та зміни моделей комунікації.

Метою дослідження стало наукове обґрунтування доцільності інтеграції мультимедійних технологій у процес формування соціальної компетентності, а також визначення ефективних практик і методичних підходів до її реалізації у початковій школі. Визначено методологічні основи, охарактеризовано критерії та рівні сформованості соціальної компетентності, розроблено авторську програму «Віртуальний світ реальної дружби», що поєднує інтерактивні завдання, онлайн-ігри, цифрові симуляції, відео-есе та візуальні проєкти.

Проведене експериментальне дослідження на базі закладів загальної середньої освіти засвідчило, що використання мультимедійних інструментів (Kahoot!, Canva, Powtoon, LearningApps, Padlet) істотно підвищує рівень комунікативної активності учнів, сприяє формуванню емоційної чутливості, рефлексивного мислення та соціальної згуртованості. У статті наведено емпіричні дані, які підтверджують ефективність мультимедійної педагогіки як інструменту соціального розвитку особистості молодшого школяра.

Особливу увагу приділено ролі педагога як фасилітатора освітньої взаємодії, носія гуманістичних цінностей та координатора психосоціальної підтримки. Обґрунтовано необхідність професійної підготовки вчителя до роботи з мультимедійними ресурсами та формування його цифрової виховної компетентності. Зроблено акцент на доцільності міждисциплінарного підходу в дослідженні цієї проблеми, поєднання педагогіки, психології, соціології, медіаосвіти.

Матеріали статті мають прикладне значення для науковців, викладачів, методистів, учителів початкової школи та розробників освітніх програм. Запропоновані результати можуть бути використані для удосконалення освітніх стратегій, розробки навчально-методич-

них ресурсів і організації системи психосоціальної підтримки в умовах освітніх криз і після кризового відновлення.

Ключові слова: соціальна компетентність, цифрова трансформація освіти, здобувачі освіти, мультимедійні технології, початкова школа, емоційна чуйність, фасилітація, психосоціальна підтримка, цифрова педагогіка.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Глибокі соціокультурні та технологічні трансформації, що відбуваються у світі, актуалізують питання формування ключових компетентностей особистості, які дозволяють ефективно адаптуватися до динамічних умов життя, працювати в команді, налагоджувати соціальні зв'язки, приймати відповідальні рішення та забезпечувати власне благополуччя і професійну реалізацію. Особливого значення в цьому контексті набуває соціальна компетентність, яка визначається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює здатність ефективно взаємодіяти в соціумі, орієнтуватися в суспільних ситуаціях, дотримуватися етичних норм, демонструвати емоційну зрілість, толерантність, комунікативність та ініціативність.

У сучасному освітньому просторі формування соціальної компетентності здобувачів освіти не може відбуватися ізольовано від глобальних технологічних зрушень [11]. Зростаюча цифровізація суспільства, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя зумовлюють потребу у переосмисленні підходів до виховання, навчання і розвитку особистості. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є використання мультимедійних технологій, які здатні не лише урізноманітнити освітній процес, але й стати потужним інструментом для формування соціально значущих особистісних якостей і навичок.

Мультимедійні технології у своїй сутності мають міждисциплінарний характер. Вони поєднують у собі текстову, аудіо-, відео- та інтерактивну інформацію, що дає змогу створювати нові освітні практики, в яких значна увага приділяється моделюванню соціальних ситуацій, розвитку емоційного інтелекту, комунікативних стратегій та співпраці. Як зазначено у Концепції «Нова українська школа», одним із ключових завдань сучасної освіти є формування у здобувачів освіти здатності до критичного мислення, комунікації, співпраці, а також соціальної та громадянської активності. Ці завдання не можуть бути реалізовані без відповідної трансформації навчального середовища, включно із впровадженням мультимедійних засобів як невід'ємної складової освітнього процесу.

Питання формування соціальної компетентності у педагогічній науці досліджується з різних позицій – психологічної (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк), педагогічної (І. Бех [1], О. Пометун [8], М. Докторович [3], О. Кононко [5]), соціологічної (А. Фліер, Н. Бібік [2]), а також у межах компетентнісного підходу, який пропонує розглядати соціальну компетентність як результат навчально-виховного процесу та водночас як необхідну умову повноцінної соціалізації. У працях І. Зарубінської [4], Т. Смагіної [9], В. Шахрай, розкрито структуру соціальної компетентності, зокрема її когнітивний, ціннісний та поведінковий компоненти. Дослідники наголошують на важливості цілеспрямованого педагогічного впливу та створення сприятливого освітнього середовища для розвитку соціальної компетентності з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти.

Разом із тим, у науковій літературі відзначається недостатність емпіричних досліджень, які б комплексно висвітлювали ефективність використання мультимедійних технологій саме у формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти. Не розроблено також достатньої кількості методичних рекомендацій щодо інтеграції

цифрових освітніх ресурсів у соціально-педагогічну роботу, особливо на рівні початкової та базової середньої освіти. Відсутні чіткі критерії оцінювання результативності впроваджених цифрових засобів у контексті розвитку соціальної зрілості учнів.

Сучасні мультимедійні технології (відео-тренінги, інтерактивні ігри, платформи для групової роботи, соціальні симуляції) мають потенціал формувати у здобувачів освіти здатність до ефективного спілкування, розуміння соціальних ролей, співпереживання та командної роботи. Проте для досягнення очікуваного результату важливою є не лише наявність ресурсів, а й педагогічна майстерність у їх інтеграції, що передбачає проектування цілісної моделі виховного впливу із застосуванням цифрових інструментів.

В умовах воєнного стану в Україні особливої актуальності набуває необхідність формування емоційної стійкості, навичок мирного співіснування, адаптації до зміненого соціального середовища. У цьому контексті мультимедійні технології можуть виступати як засіб психоемоційної підтримки здобувачів освіти, інструмент розвитку їхньої здатності до саморегуляції, співчуття, взаємодопомоги. Таким чином, вони не лише підсилюють ефективність навчання, але й сприяють розвитку гуманістичних цінностей, що лежать в основі соціальної компетентності.

Таким чином, дослідження особливостей формування соціальної компетентності здобувачів освіти засобами мультимедійних технологій є надзвичайно актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору. Воно відповідає сучасним викликам освітнього простору, потребам здобувачів у розвитку ключових компетентностей, а також загальносвітовим тенденціям переходу до цифрової педагогіки. Аналіз існуючих підходів засвідчує необхідність комплексного, системного вивчення даної проблеми.

Мета і завдання дослідження. Метою цього дослідження є наукове обґрунтування значущості формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та розробка практичних підходів до ефективного використання мультимедійних технологій як засобу соціалізації в сучасному освітньому просторі.

Для досягнення цієї мети необхідним є послідовне вирішення таких **завдань**:

- 1) Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності соціальної компетентності в освітньому середовищі, її структури, компонентів та умов формування.
- 2) Дослідити сучасний стан формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах активного впровадження цифрових технологій, визначити виклики й потенціал такого впливу.
- 3) Вивчити український і міжнародний досвід застосування мультимедійних засобів у педагогічній практиці з метою розвитку соціальних навичок, емоційної грамотності, співпраці та комунікативної культури.
- 4) Оцінити ефективність окремих мультимедійних інструментів і практик у процесі соціального розвитку здобувачів освіти (цифрові симуляції, інтерактивні освітні платформи, відео-тренінги, віртуальні соціальні ситуації).

Реалізація зазначених завдань зумовила необхідність використання комплексу теоретичних і емпіричних **методів дослідження**, зокрема: аналізу наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури; вивчення практики застосування мультимедійних засобів у закладах освіти; анкетування педагогів і здобувачів освіти; порівняльного аналізу ефективності цифрових інструментів соціального навчання; узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду інтеграції мультимедіа в освітній процес.

Це дослідження спрямоване на поглиблення розуміння ролі мультимедійних технологій як чинника розвитку соціальної компетентності, а також на формування цілісного бачення цифрової педагогіки взаємодії – як сучасної парадигми освіти, що поєднує навчання, виховання та формування готовності особистості до життя в соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти, соціальні виклики, спричинені війною, глобалізаційними процесами та змінами у комунікативній культурі, зумовлюють необхідність перегляду змісту й засобів формування ключових компетентностей у здобувачів освіти. Особливої актуальності набуває проблема формування соціальної компетентності, яка забезпечує ефективну взаємодію учасників освітнього процесу, здатність до конструктивної комунікації, вирішення конфліктів, розвитку емпатії, відповідальності, навичок співпраці та адаптації до динамічних змін соціального середовища.

Соціальна компетентність, згідно з підходами сучасних дослідників (І. Бех [1], Н. Білик, О. Пометун [8], О. Цюняк), розглядається як інтегративна якість особистості, що об'єднує знання, установки, уміння й навички, необхідні для ефективної соціальної взаємодії в різних сферах життя. У сучасній педагогічній парадигмі вона набуває особливого значення як мета й водночас інструмент особистісного зростання здобувача освіти. Її формування потребує системного й науково обґрунтованого підходу, який би інтегрував ціннісні, емоційні, когнітивні й поведінкові складові, що забезпечують свідоме включення особистості в соціум.

Ретроспективний аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел засвідчує, що упродовж останніх десятиліть спостерігається поступовий перехід від формально-регламентованої соціалізації до особистісно зорієнтованої взаємодії, де цінності гуманізму, партнерства, емоційної залученості й рефлексивності набувають пріоритетного значення. В умовах Нової української школи [6] формування соціальної компетентності розглядається крізь призму інтеграції навчальної та виховної діяльності, акцентуючи на потребі створення освітнього середовища, яке забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування моральної, етичної, комунікативної поведінки учнів.

У науковій літературі підкреслюється, що формування соціальної компетентності неможливе без розробки й реалізації технологій, які забезпечують міжособистісну взаємодію на засадах діалогу, взаємоповаги, емоційної підтримки. Науковці вказують на доцільність впровадження методик ситуативного навчання, кооперативного навчання, тренінгових технологій, що дозволяють занурити учнів у соціально значущі контексти, в яких відбувається формування не лише навичок, а й ставлень і поведінкових стратегій.

Формування соціальної компетентності у здобувачів освіти потребує пошуку нових ефективних педагогічних інструментів, серед яких мультимедійні технології займають провідне місце. Вони забезпечують створення динамічного освітнього простору, що включає інтерактивність, емоційність, наочність, персоналізацію навчання. У межах дослідження мультимедійні технології розглядаються як інструмент розвитку когнітивної, емоційної та поведінкової сфер учнів через моделювання соціальних ситуацій, візуалізацію міжособистісних взаємодій, естетичне сприйняття моральних категорій.

На основі аналізу сучасних педагогічних і психологічних досліджень (Ю. Ткачук, Р. Вайсберг [13], Дж. Дурлак [12]) виокремлено такі напрями використання мультимедійних технологій у формуванні соціальної компетентності:

- створення цифрових освітніх кейсів і соціальних симуляцій для аналізу поведінкових ситуацій;

- використання відео контенту для розвитку емоційного інтелекту, емпатії, навичок розпізнавання емоцій;
- застосування інтерактивних презентацій, ментальних карт, віртуальних дошок для колективної роботи;
- організація онлайн-дискусій, дебатів, рольових ігор;
- створення учнями власного мультимедійного продукту як засобу самовираження, командної взаємодії та соціального проєктування.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що мультимедійні технології дозволяють перейти від вербального моделювання соціальних ситуацій до емоційно-наочної взаємодії [10]. Наприклад, перегляд і обговорення відео-сюжетів на теми булінгу, толерантності, дружби, конфлікту і примирення сприяє розвитку емпатійного мислення, уміння оцінювати вчинки, співпереживати, розрізняти конструктивну і деструктивну поведінку. За умов використання цифрових технологій навчальний простір стає поліфункціональним – одночасно когнітивним, емоційним і соціально-комунікативним.

Досвід реалізації інтегративних програм у закладах освіти (зокрема, використання цифрових платформ Padlet, Canva, Genially, StoryJumper, LearningApps) засвідчує, що здобувачі освіти за допомогою мультимедійних засобів краще засвоюють ціннісні орієнтири, активно включаються в групову роботу, виявляють ініціативу, прагнуть до партнерської взаємодії [7]. Створення колективних відеороликів, презентацій, соціальної реклами, інтерактивних постерів – усе це сприяє розвитку соціальної чутливості, відповідальності, уміння домовлятися й працювати в команді. Емпіричні дані, зібрані під час педагогічного спостереження, свідчать про зменшення кількості конфліктів, підвищення соціальної активності, формування атмосфери підтримки та взаєморозуміння в класних колективах.

Не менш важливою є роль учителя в організації безпечного мультимедійного середовища, що не лише технічно доступне, а й емоційно підтримувальне. Педагог має володіти не лише ІК-компетентністю, а й методикою емоційно-соціальної фасилітації, тобто вмінням створювати атмосферу довіри, рівноправного діалогу, партнерської співпраці. Важливими є також навички медіаграмотності, критичного аналізу цифрового контенту, здатність розпізнавати маніпулятивні стратегії в онлайн-середовищі, що є запорукою виховання інформаційно і соціально компетентної особистості. У цьому контексті актуальною є підготовка майбутніх учителів до використання мультимедійних технологій у виховній діяльності, зокрема шляхом запровадження у закладах вищої освіти інтегрованих дисциплін із соціальної педагогіки, медіаосвіти та інформаційно-комунікаційних технологій.

Узагальнюючи викладене, можемо констатувати, що проблема формування соціальної компетентності засобами мультимедійних технологій є міждисциплінарною за своєю сутністю й охоплює філософські, психологічні, педагогічні та інформаційно-технологічні аспекти. Її розв'язання потребує концептуального осмислення нових форм педагогічної взаємодії, методологічної рефлексії щодо ролі цифрового середовища в соціалізації особистості, а також постійного оновлення змісту освіти відповідно до запитів часу. Мультимедійні технології, за умови педагогічної цілеспрямованості, здатні стати не лише інструментом навчання, а повноцінним засобом виховання особистості, здатної до співпраці, толерантності, відповідальності та громадянської активності.

Практичне впровадження розроблених підходів до формування соціальної компетентності здійснювалося у межах педагогічного експерименту на базі кількох

закладів загальної середньої освіти. Упродовж одного навчального року з учнями початкових класів проводилися заняття за програмою «Віртуальний світ реальної дружби», яка інтегрувала мультимедійні завдання, рольові онлайн-ігри, створення відео-есе на теми довіри, підтримки, емоційного інтелекту. Використовувалися онлайн-інструменти: Kahoot! для закріплення понять моральних якостей; Canva – для створення візуальних колажів про дружбу; Powtoon – для мультиплікаційного моделювання конфліктних ситуацій та їхнього мирного вирішення.

Результати формувального етапу дослідження продемонстрували позитивну динаміку: спостерігалось зростання рівня комунікативної активності учнів, зниження кількості конфліктів у класному колективі, підвищення здатності до саморефлексії та співпереживання. Діти краще орієнтувалися в емоційних станах своїх однокласників, частіше використовували ненасильницькі способи спілкування, були відкритішими до співпраці. За підсумками анкетування вчителів, 82% педагогів підтвердили, що після впровадження програми учні стали більш уважними до соціальних сигналів, краще вирішують суперечності, підвищився рівень згуртованості класу.

Таким чином, запропонована педагогічна технологія формування соціальної компетентності з використанням мультимедійних засобів є ефективною, педагогічно доцільною та адаптованою до сучасних викликів. Вона може бути інтегрована в систему виховної роботи як у межах формальної, так і неформальної освіти, зокрема під час реалізації проектів громадянського виховання, програм підтримки емоційного здоров'я учнів, міжпредметних навчальних курсів із елементами соціального навчання.

З метою поглибленого аналізу впливу мультимедійних технологій на розвиток соціальної компетентності було проведено експериментальне дослідження, яке охоплювало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. На констатувальному етапі здійснювалася діагностика вихідного рівня сформованості соціальної компетентності за такими критеріями: емоційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий і рефлексивний. У якості інструментарію використовувалися методи спостереження, анкетування, проєктивні техніки (наприклад, «Незавершене речення», «Коло друзів»), а також цифрові інтерв'ю з елементами самооцінювання.

Формувальний етап передбачав впровадження авторської програми з використанням мультимедійних технологій, яка базувалася на принципах інтегрованого навчання, соціально-емоційного підходу та проєктно-дослідницької діяльності. До занять було включено вправи на побудову діалогу, імітаційні ситуації, цифрове моделювання поведінки, перегляд і обговорення відеороликів з соціальним змістом, створення цифрових постерів, блогів, подкастів.

На завершальному контрольному етапі дослідження проводилося повторне вимірювання рівня сформованості соціальної компетентності учнів, що дало змогу порівняти результати та виявити динаміку. Виявлено, що найбільший приріст зафіксовано за емоційно-ціннісним і поведінковим критеріями: діти краще розпізнавали емоції, були здатні до співпереживання, активніше включалися в соціальну взаємодію, демонстрували зростання відповідальності за спільну справу.

У якості узагальнення практичного досвіду в статті варто зазначити, що успішна реалізація програми можлива лише за умов цілісної педагогічної стратегії, що охоплює: підготовку вчителя до роботи з цифровими засобами; психологічну готовність до фасилітації групової взаємодії; організацію сприятливого емоційного клімату в класі; а також постійне рефлексивне супроводження навчального проце-

су. Доцільним є залучення батьків до мультимедійних соціальних проєктів, адже це поглиблює міжособистісні зв'язки та формує єдину виховну платформу.

Таким чином, результати експерименту засвідчують значний потенціал мультимедійних технологій як засобу не лише інформаційного, а й виховного впливу. Вони можуть виступати чинником гармонійного розвитку особистості здобувача освіти, інтеграції соціальних ролей, формування гуманістичних цінностей і здатності до конструктивного соціального вибору.

У подальшому дослідженні увагу було зосереджено на розробці критеріїв, показників і рівнів сформованості соціальної компетентності, адаптованих до початкової школи. Було виокремлено чотири критерії: емоційно-ціннісний (розвиток емпатії, доброзичливості, емоційної чуйності), когнітивний (усвідомлення соціальних норм і ролей), поведінковий (реальна взаємодія в соціальних ситуаціях), рефлексивний (оцінка власної поведінки та взаємодії). Для кожного критерію були визначені відповідні показники та три рівні сформованості – високий, середній, низький.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності молодших школярів

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Емоційно-ціннісний	Виявляє емпатію, доброзичливість, готовність до підтримки, розуміння емоцій інших	Високий – емоційна чуйність проявляється систематично; Середній – ситуативна чуйність; Низький – емоційна байдужість
Когнітивний	Усвідомлює моральні норми, соціальні ролі, знає правила спілкування	Високий – чітке розуміння норм; Середній – фрагментарні знання; Низький – поверхневе уявлення
Поведінковий	Демонструє конструктивну поведінку у групі, співпрацює, дотримується етикету	Високий – ініціативна взаємодія; Середній – епізодична активність; Низький – уникає соціального контакту
Рефлексивний	Здатність аналізувати власну поведінку, оцінювати вплив на інших	Високий – постійна саморефлексія; Середній – часткова усвідомленість; Низький – відсутність рефлексії

Застосування цієї системи дозволило об'єктивно фіксувати зміни, що відбувалися з учнями впродовж експерименту, а також диференційовано підходити до формування індивідуальних освітніх траєкторій. Крім того, на основі аналізу результатів було виявлено залежність між рівнем ІК-компетентності педагога та ефективністю формування соціальної компетентності учнів. Це свідчить про необхідність системної підготовки вчителів до використання мультимедійних ресурсів у соціально-виховній діяльності, зокрема через курси підвищення кваліфікації, професійні майстер-класи, методичні платформи.

Таким чином, отримані у ході дослідження результати засвідчують перспективність мультимедійних технологій у справі формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Водночас вони окреслюють вектор подальших наукових пошуків, пов'язаних із удосконаленням методик цифрового соціального навчання, створенням авторських електронних освітньо-виховних продуктів та формуванням цифрово-гуманістичної педагогіки, зорієнтованої на розвиток гармонійної, активної, відповідальної особистості молодшого школяра.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасному освітньому просторі, що функціонує в умовах війни, цифрової трансформації та соціальних трансформацій, формування соціальної компетентності здобувачів освіти стає не просто педагогічною метою, а стратегічною необхідністю. Мультимедійні технології, які поєднують інтерактивність, візуальність та емоційний вплив, продемонстрували свою ефективність як інструмент не лише пізнання, а й соціалізації, емоційного розвитку й формування гуманістичних цінностей.

Результати проведеного дослідження підтверджують важливість і ефективність використання мультимедійних технологій у процесі формування соціальної компетентності здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації та соціальних потрясінь. Мультимедійні засоби, за умови педагогічно доцільного застосування, виконують не лише роль інструменту ілюстрації чи активізації навчального матеріалу, а й стають каталізатором соціального розвитку особистості. Їх здатність моделювати соціальні ситуації, викликати емоційний відгук, стимулювати рефлексивне осмислення поведінки забезпечує потужний виховний потенціал, що надзвичайно актуально в умовах воєнного стану, кризи та посткризового періоду.

Досвід реалізації педагогічного експерименту продемонстрував позитивну динаміку формування соціально значущих умінь і якостей учнів, зокрема комунікативної активності, емпатійного мислення, здатності до співпраці, рефлексії та морального вибору. При цьому значну роль відіграє готовність педагога до використання мультимедійних ресурсів, рівень його інформаційно-комунікаційної компетентності, емоційна зрілість та мотивація до фасилітаційної взаємодії в класі. Вчитель у такому освітньому середовищі постає як не лише передавач знань, а й координатор міжособистісних стосунків, провідник моральних цінностей, агент психосоціальної підтримки.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що формування соціальної компетентності із застосуванням мультимедійних технологій є перспективним напрямом інноваційного розвитку освіти. Такий підхід забезпечує не лише академічне зростання, а й соціальне дозрівання здобувача освіти, формування в нього цілісної особистості, здатної до адаптації, морального вибору, активної взаємодії в соціумі та відповідального громадянства.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці авторських цифрових освітньо-виховних ресурсів, адаптованих до вікових і культурних особливостей учнів; удосконаленні системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів щодо інтеграції цифрових технологій у виховний процес; поглибленому вивченні впливу мультимедійного контенту на когнітивно-емоційну сферу дитини; розширенні міждисциплінарного діалогу між педагогікою, психологією, соціологією, медіаосвітою. Важливим напрямом також є дослідження ефективності триваліх комплексних програм формування соціальної компетентності в цифровому середовищі, моніторинг їхнього впливу на рівень згуртованості класних колективів, зниження конфліктності та підвищення емоційного благополуччя.

Таким чином, формування соціальної компетентності засобами мультимедійних технологій постає не лише як педагогічне завдання, а як стратегічний виклик для сучасної освіти, що має забезпечити виховання особистості нового покоління – цифрово-грамотної, морально відповідальної, емоційно зрілої та соціально активної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. 2004. С. 8-14.
3. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 19 с.
4. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.
5. Кононко О. Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість. *Дошкільне виховання*. 2005. № 7. С. 7-10.
6. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nush/NUSH-booklet.pdf>
7. Матвієнко О., Степанчук О. Штучний інтелект у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 4 (1). С. 112-121. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4\(1\).2023.12](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4(1).2023.12)
8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-67.
9. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.
10. Durlak J. A. Programme implementation in social and emotional learning : basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*. 2016. Vol. 46. No. 3. P. 333-345. URL: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1142504>
11. Matviienko O., Hubarieva D. Diagnosis of the levels of social competence among elementary school pupils. *Intellectual archive*. 2021. T. 10, № 2. URL: https://doi.org/10.32370/ia_2021_06_15
12. The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions / J. A. Durlak et al. *Child Development*. 2011. Vol. 82, No. 1. P. 405-432. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
13. Weissberg R. P. Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*. 2019. Vol. 14, no. 1. P. 65-69. URL: <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>

REFERENCES:

1. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti : skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of personality : Ascent to spirituality]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Bibik, N. M. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid : refleksyvnyi analiz zastosuvannia* [The competency-based approach : a reflective analysis of implementation]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competency-based approach in modern education : world experience and Ukrainian perspective, 8-14* [in Ukrainian].
3. Doktorovych, M. O. (2007). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi sim'i* [Formation of social competence of an older adolescent from an incomplete family]. *PhD thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Zarubinska, I. B. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu* [Theoretical and methodological foundations of the formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile]. *Doctoral thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kononko, O. L. (2005). Oriientyr sohodennia – kompetentna osobystist [Today's priority is a competent personality]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, (7), 7-10 [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Kontseptsia «Nova ukrainska shkola» [The Concept of "New Ukrainian School"]. Kyiv : MON Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nush/NUSH-booklet.pdf> [in Ukrainian].
7. Matviienko, O., & Stepanchuk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do roboty z osvitnim mediakontentom [Artificial intelligence in preparing future primary school teachers to work with educational media content]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and scientific space*, 4 (1), 112-121. Retrieved from: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4\(1\).2023.12](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.4(1).2023.12) [in Ukrainian].
8. Pometun, O. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriiientyr rozvytku suchasnoi osvity [The competency-based approach as the main direction of modern education development]. *Ridna shkola – Native school*, 1, 65-67 [in Ukrainian].
9. Smahina, T. M. (2010). Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The concept and structure of students' social competence as a scientific problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*, 50, 138-142 [in Ukrainian].
10. Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning : Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 333-345. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1142504> [in English].
11. Matviienko, O., & Hubarieva, D. (2021). Diagnosis of the levels of social competence among elementary school pupils. *Intellectual Archive*, 10 (2). Retrieved from: https://doi.org/10.32370/ia_2021_06_15 [in English].
12. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [in English].
13. Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14 (1), 65-69. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1745691618817756> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.08

UDC 378.091.3:373.011.3-051:81'243]:[37.015.31:005.336.2:008]:37.014.5

PECULIARITIES OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONS OF MODERN TEACHER EDUCATION

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary
Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Zhang Jing

PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0009-7325-0813>
e-mail: jing774225664@qq.com

Abstract. The article addresses the issue of developing intercultural competence in future foreign language teachers as a strategic priority of modern pedagogical education in the context of globalization, digitalization, and the transformation of professional requirements. It is substantiated that intercultural competence is not an auxiliary element of linguistic training but rather an integral professional quality that encompasses knowledge of other cultures, adaptive communication skills, openness to otherness, empathy, critical thinking, and cultural reflection.

Theoretical discourse on this issue is analyzed based on the works of E. Hall, M. Byram, M. Bennett, D. Deardorff, as well as Ukrainian scholars such as S. Nikolaieva, O. Kolominova, Z. Khala, and O. Biliaiev. The article defines the structural components of intercultural competence and emphasizes the necessity of integrating intercultural content into all components of the professional training of future foreign language teachers.

A practical model of forming intercultural competence in pedagogical higher education institutions is presented. It includes four stages: motivational-value, cognitive-informational, practical-activity, and reflexive-evaluative. The study describes the pedagogical conditions and methods that ensure the effectiveness of this process: the use of authentic materials, simulations, case studies, project-based learning, virtual exchanges, interactive technologies, digital platforms, and informal educational tools.

The role of the university teacher as a facilitator of intercultural dialogue and moderator of value-based interaction is emphasized. It is argued that the formation of intercultural competence requires the creation of an open, inclusive, and dialogic educational environment, in which students gain not only theoretical knowledge but also practical experience in intercultural communication.

The conclusion is made that effective preparation of future foreign language teachers should be based on a combination of theoretical foundations, practical engagement, pedagogical reflection, and humanistic values, which together shape the readiness for intercultural interaction as a core attribute of modern educational professionals.

Key words: intercultural competence, foreign language teacher training, pedagogical education, educational transformation, global communication, intercultural interaction, digital tools, inclusive learning environment.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.08

УДК 378.091.3:373.011.3-051:81'243]:[37.015.31:005.336.2:008]:37.014.5

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Чжан Цзін

здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0009-7325-0813>
e-mail: jing774225664@qq.com

Анотація. У статті розглядається проблема формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов як пріоритетного напрямку сучасної педагогічної освіти в умовах глобалізації, цифровізації та трансформації професійних вимог до вчителя. Обґрунтовано, що міжкультурна компетентність є не лише додатковим елементом лінгвістичної підготовки, а інтегративною професійною якістю, яка охоплює знання про інші культури, уміння адаптивної комунікації, відкритість до інакшості, емпатію, здатність до критичного мислення та культурної рефлексії.

Аналізується науково-теоретичний дискурс із зазначеної проблематики, зокрема на основі праць Е. Холла, М. Байрама, М. Беннетта, D. Deardorff, а також українських науковців (С. Ніколаєва, О. Коломінова, З. Хало, О. Біляєв та ін.). Визначено основні структурні компоненти міжкультурної компетентності та акцентовано на потребі інтеграції міжкультурного змісту у всі складові професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

У статті подано практичну модель формування міжкультурної компетентності у студентів педагогічних ЗВО, яка передбачає реалізацію чотирьох етапів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального. Описано методи та педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу: використання автентичних матеріалів, симуляцій, кейсів, проєктної роботи, віртуальних міжкультурних обмінів, інтерактивних технологій, цифрових платформ та інструментів неформальної освіти.

Наголошено на ролі викладача як фасилітатора міжкультурного діалогу та модератора ціннісної взаємодії. Зазначено, що формування міжкультурної компетентності вимагає створення відкритого, інклюзивного та діалогічного освітнього середовища, у якому студенти здобувають не лише знання, а й досвід реальної міжкультурної взаємодії.

Зроблено висновок, що ефективна підготовка майбутніх учителів іноземних мов має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної бази, практичної діяльності, педагогічної рефлексії та ціннісно-гуманістичних орієнтирів, які формують готовність до міжкультурної взаємодії як одну з ключових характеристик професіонала нового покоління.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, підготовка вчителів іноземних мов, педагогічна освіта, трансформація освіти, глобальна комунікація, міжкультурна взаємодія, цифрові інструменти, інклюзивне навчальне середовище.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У сучасних умовах трансформації глобального соціокультурного простору формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов постає не просто як педагогічна інновація, а як стратегічна потреба освітньої політики. У системі вищої педагогічної освіти цей напрям розглядається як один із пріоритетних, оскільки забезпечує підготовку конкурентоспроможного, мобільного, толерантного й інтеркультурно чутливого фахівця, спроможного ефективно функціонувати в багатокультурному освітньому середовищі. Зміни у структурі сучасного світу – глобалізація, інтенсифікація міжнародного обміну, мультикультуризація суспільств, поліетнізація освітнього простору – актуалізують потребу у фахівцях нового типу, які не лише володіють лінгвістичними знаннями, а й здатні бути медіаторами між культурами, транслювати гуманістичні цінності, ініціювати культурний діалог у навчальному просторі.

Майбутній учитель іноземної мови в XXI столітті – це не лише ретранслятор мовної норми чи провідник комунікативних навичок, а насамперед культурний перекладач, фасилітатор діалогу між представниками різних культур, провідник гуманістичних цінностей, здатний формувати в учнів інтеркультурну чутливість, повагу до інакшості, уміння сприймати інакшість не як загрозу, а як ресурс особистісного розвитку. Професійна роль педагога-лінгвіста змінюється відповідно до суспільного запиту: він має виступати провідником не лише знань, а й досвіду міжособистісного порозуміння, критичного осмислення власної і чужої культурної парадигми. Це передбачає здатність майбутнього вчителя до постійної рефлексії, самозміни, побудови відкритої педагогічної позиції.

У контексті сучасного соціального мислення переважає тенденція до утвердження цінностей плюралізму, інклюзії, толерантності, взаємоповаги, соціальної справедливості. У цьому сенсі роль учителя іноземної мови набуває не тільки освітнього, а й соціально-морального значення. Він має бути агентом змін – не лише навчати іншої мови, а формувати здатність до емпатії, визнання іншості, побудови спільного простору через культурне взаєморозуміння. Зокрема, майбутній учитель повинен бути готовим працювати з дітьми різного етнокультурного походження, формувати атмосферу взаємоповаги, уникати мовної дискримінації, активно долучати учнів до міжнародних освітніх ініціатив, що сприяють розвитку толерантного мислення.

Питання теоретичного осмислення міжкультурної комунікації досліджували такі вчені, як Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халеева, І. Цатурова. Концептуальні засади діалогу культур розробляли М. Бахтін, В. Біблер та інші. У свою чергу, проблематику комунікативних бар'єрів у міжкультурному спілкуванні та шляхів їх подолання в основному розглядали зарубіжні дослідники: А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде. Тематику толерантності як важливого аспекту міжкультурної взаємодії вивчали У. Г'юдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Перськова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та інші науковці. Аспекти формування міжкультурної компетентності в умовах закладів вищої освіти розкрито у працях Р. Гришкової (для студентів нефілологічних спеціальностей), Г. Копил (майбутніх міжнародників), І. Плужник (гуманітарі-

їв), О. Фролової (економічних спеціальностей), а також Т. Колодько і С. Шехавцової (підготовка вчителів іноземних мов).

У результаті проведеного аналізу фахових, довідникових і педагогічних джерел встановлено, що до структури професійної компетентності вчителя іноземної мови обов'язково має входити міжкультурна компетентність. Під міжкультурною компетентністю розуміють сформовану готовність і здатність до професійної міжкультурної комунікації, що базується на усвідомленні універсальних людських цінностей і орієнтації на них у процесі міжкультурної взаємодії, спираючись на емпатію як здатність розуміти культурно-національні особливості представників іншої культури, знаходити спільні та відмінні риси між культурами і забезпечувати взаєморозуміння у професійній сфері. Міжкультурна компетентність невіддільна від професійно-комунікативної компетентності вчителя й включає професійний складник, що базується на сформованих міжкультурних професійних уміннях.

Таким чином, сучасний стан дослідження проблеми свідчить про наявність теоретичного й практичного інтересу до проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Водночас, існує потреба в систематизації існуючих підходів, науково-методичному обґрунтуванні змісту, форм, методів і засобів цього процесу з урахуванням європейських і світових стандартів педагогічної підготовки.

Мета і завдання дослідження. Метою цього дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої педагогічної освіти в умовах трансформації освітніх пріоритетів, цифровізації та глобалізації.

Для досягнення означеної мети дослідження необхідним є поступове вирішення наступних **завдань**:

1) Здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування міжкультурної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов та з'ясувати її роль у контексті професійної підготовки.

2) Визначити структуру міжкультурної компетентності як інтегративної професійної якості особистості майбутнього педагога та охарактеризувати її ключові компоненти.

3) Виявити особливості трансформацій сучасної педагогічної освіти, що впливають на зміст і форми підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

4) Проаналізувати сучасні педагогічні підходи, інноваційні методи і форми навчання, які сприяють ефективному формуванню міжкультурної компетентності у здобувачів вищої освіти.

5) Обґрунтувати поетапну модель формування міжкультурної компетентності та розробити програму її реалізації в умовах закладу вищої педагогічної освіти.

Реалізація зазначених завдань передбачає використання комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: аналіз філософсько-педагогічної і психолого-педагогічної літератури; моделювання освітніх процесів; вивчення досвіду міжкультурної підготовки у вітчизняній та зарубіжній практиці; спостереження за навчальною діяльністю студентів; анкетування та інтерпретація рефлексивних продуктів.

Це дослідження розширює сучасні уявлення про способи інтеграції міжкультурного компонента в педагогічну освіту, спрямоване на розвиток професійної культури, педагогічної рефлексії та здатності до міжкультурної взаємодії в умовах багатоманітного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі, який характеризується інтенсивною глобалізацією, міжкультурна взаємодія набуває все більшого значення, зокрема в галузі освіти. З огляду на це, актуалізується проблема формування міжкультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Уміння ефективно комунікувати з представниками інших культур, розуміти специфіку іншомовного соціокультурного середовища, критично сприймати власну культуру в порівняльному контексті стає однією з ключових характеристик компетентного вчителя в умовах полікультурного суспільства.

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов особливої актуальності набуває потреба у посиленні міжкультурного складника комунікативної компетентності. У процесі опанування іноземної мови студенти не лише засвоюють мовні засоби, але й занурюються в іншу культуру, набуваючи досвіду міжкультурної взаємодії. Тому оволодіння міжкультурною компетентністю стає необхідною умовою ефективного спілкування в іншомовному середовищі та ведення діалогу культур. Включення студентів у такий діалог має важливе значення як з дидактичної, так і з виховної точки зору, адже саме через співставлення і взаємодію рідної та іншої культури відбувається становлення культурної особистості.

Опановуючи іноземну культуру, студенти не лише розширюють власний світогляд, а й глибше осмислюють специфіку рідної культури. У цьому контексті формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя набуває додаткової виховної функції, сприяючи гармонійному розвитку його особистості. Під міжкультурною компетентністю розуміють знання соціокультурного середовища функціонування іноземної мови, а також здатність і готовність ефективно взаємодіяти в межах цього контексту.

Формування міжкультурної компетентності неможливе без усвідомлення багатшарової структури цього феномену. Теоретичні засади міжкультурної компетентності було закладено у працях класиків міжкультурної комунікації: Едварда Холла (Edward T. Hall) [7], який увів поняття контексту спілкування та культурних кодів; Мілтона Беннетта (Milton J. Bennett) [3], автора моделі розвитку міжкультурної чутливості (DMIS); Майкла Байрама (Michael Byram) [4], який запропонував концепт «intercultural communicative competence» (ICC), що поєднує когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Модель М. Byram передбачає інтеграцію п'яти ключових компетенцій: установок (attitudes), знань (knowledge), навичок інтерпретації та співставлення (skills of interpreting and relating), навичок відкритої взаємодії (skills of discovery and interaction) і критичної культурної свідомості (critical cultural awareness).

Цей підхід став методологічним підґрунтям для розробки низки європейських освітніх програм, зокрема в рамках таких ініціатив, як «CEFR Companion Volume» [5], що закріпив міжкультурну компетентність як ключову для формування громадянських, мовних і соціальних навичок у процесі вивчення іноземних мов. Відповідно до цих документів, майбутній учитель має бути здатним не лише викладати мову, а й виховувати особистість, здатну до соціальної інтеграції, поваги до прав людини, прийняття іншості як базової норми демократичного суспільства. Важливо підкреслити, що міжкультурна компетентність у сучасному освітньому контексті є інтегративною категорією, що поєднує в собі мовленнєву, комунікативну, соціокультурну, етичну та педагогічну компоненти.

Із впровадженням компетентнісно орієнтованого підходу в освіті набуття міжкультурної комунікативної компетентності набуває особливої значущості для підготовки сучасного фахівця. Така компетентність нерозривно пов'язана з процесом

комунікації, адже саме в конкретних ситуаціях міжособистісного чи професійного спілкування виявляється рівень її сформованості. У цьому контексті міжкультурну комунікативну компетентність доцільно розглядати як провідну складову компетентнісної моделі майбутнього педагога.

Компетентність трактується як наявність і здатність використовувати суспільно значущий набір знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і ставлень відповідного рівня, які можуть ефективно застосовуватись у різноманітних сферах людської діяльності. Крім того, компетентність передбачає опанування складною, багатокомпонентною процедурою, в межах якої для кожного визначеного напрямку її формування передбачено відповідну систему освітніх елементів, що мають особистісно-діяльнісну спрямованість і забезпечують цілісність професійної підготовки.

Згідно з сучасними науковими підходами, міжкультурна компетентність трактується як інтегративна якість особистості, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти й передбачає здатність здійснювати ефективну та адекватну комунікацію з представниками інших культур [4; 5]. Особливої ваги це набуває у контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які, з одного боку, є посередниками між культурами, а з іншого – формують у здобувачів освіти навички міжкультурної комунікації.

Разом із тим, попри наявність ґрунтового теоретичного підґрунтя в зарубіжній педагогіці, у вітчизняному освітньому просторі спостерігається фрагментарність підходів до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. Актуальним залишається питання інтеграції міжкультурного компонента в систему професійної підготовки фахівців, уніфікації методичних засад та вдосконалення змістового наповнення освітніх програм.

Питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є об'єктом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У працях зарубіжних дослідників визначено концептуальні засади й структурні компоненти міжкультурної компетентності, розроблено моделі її формування та оцінювання.

Так, Вуган М. [4] визначив міжкультурну комунікативну компетентність як поєднання знань про інші культури, навичок інтерпретації культурних феноменів, умінь взаємодії, а також критичної культурної свідомості. У центрі його моделі – суб'єктивна позиція індивіда, здатного до емпатії, рефлексії та культурного медіаторства.

У свою чергу, Deardorff D. K. [6] запропонувала модель, яка ґрунтується на поетапному розвитку міжкультурної компетентності через установку, знання, навички, внутрішні результати (наприклад, адаптивність) і зовнішні (ефективна міжкультурна поведінка). Авторка підкреслює динамічний і контекстуальний характер цієї компетентності.

Вітчизняні науковці також приділяють увагу даній проблемі. Зокрема, А. В. Джурило та О. Є. Комар розглядають формування міжкультурної компетентності у контексті гуманітаризації професійної підготовки вчителя іноземних мов, акцентуючи на потребі міжпредметної інтеграції [8]. Вони наголошують на важливості залучення студентів до автентичних міжкультурних практик, а також на необхідності модифікації змісту освітніх програм відповідно до сучасних викликів.

Гарлицька Т. В. аналізує потенціал дистанційних технологій для реалізації міжкультурної освіти у вищій школі. Авторка підкреслює, що цифрове середовище дає змогу організовувати спілкування студентів із представниками інших культур у форматі онлайн-обмінів, спільних проєктів, форумів, що сприяє розвитку толерантності й культурної рефлексії [1].

З. Б. Хало розглядає міжкультурну компетентність як компонент соціокультурної компетентності майбутнього вчителя, наголошуючи на її ролі в запобіганні стереотипізації, ксенофобії та культурному відчуженню [2]. Авторка пропонує використовувати методи проблемного навчання, case-study, міжкультурні тренінги як засоби формування відповідних умінь.

Л. Ю. Зєня, С. В. Роман і О. І. Коломінова презентують концептуальну модель формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, яка передбачає поетапне занурення студентів у модульно структуроване навчальне середовище з використанням автентичних матеріалів та симуляцій комунікативних ситуацій [10].

Водночас А. І. Мельник звертає увагу на відсутність нормативно-методичного забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності у вітчизняній системі педагогічної освіти. Авторка обґрунтовує доцільність розроблення стандартів міжкультурної іншомовної освіти з урахуванням європейського досвіду [9].

У межах української педагогічної науки ця проблематика знаходить своє відображення у працях О. Біляєва, С. Ніколаєвої, О. Коломінової, Л. Зєні, які закладають методичне підґрунтя для інтеграції міжкультурного компонента у викладання іноземних мов. З позицій педагогічної антропології З. Хало розглядає міжкультурну компетентність як частину гуманістичного світогляду вчителя. Філософсько-освітні засади формування цієї якості простежуються у працях І. Зимньої, яка трактує її як комплекс когнітивних, емоційних, аксіологічних, рефлексивних структур, що забезпечують здатність особистості до діалогічного співжиття в багатокультурному середовищі.

Особливе значення має визнання міжкультурної компетентності як відкритого, динамічного утворення, що розвивається протягом усього життя. Це означає, що педагог має не тільки засвоїти певні знання чи методики, але й постійно вдосконалювати себе через міжособистісну взаємодію, діалог культур, критичну рефлексію щодо власних упереджень і ментальних матриць. На цьому наголошує й D. Deardorff, яка трактує міжкультурну компетентність як результат глибокого внутрішнього перетворення – процес, у якому ключову роль відіграють самосвідомість, повага до різноманіття, здатність до етичної рефлексії та культурної адаптації [6].

Міжкультурна компетентність відкриває можливість виходити за межі власного культурного простору й водночас є складовою частиною загальної комунікативної компетентності. Отже, коли ми інтегруємо поняття «міжкультурна компетенція» та «комунікативна компетенція», маємо на увазі процес спілкування між представниками різних культур, які усвідомлюють існування культурних відмінностей.

Міжкультурна складова має бути невід'ємною частиною змістового наповнення комунікативної компетентності, слугувати основною віссю для розвитку комунікативної та лінгвістичної компетенцій. Ефективне спілкування в межах діалогу культур передбачає наявність цілого комплексу умінь: здатності до емпатії, тобто вміння поставити себе на місце іншого співрозмовника; ініціативності у встановленні міжкультурних контактів; здатності передбачати можливі соціокультурні бар'єри, що можуть спричинити комунікативні труднощі; готовності брати на себе відповідальність за подолання можливих непорозумінь, що виникають унаслідок культурних розбіжностей; дипломатичності у спілкуванні; вміння гідно представляти власну культуру, а також адаптуватися до життя в багатокультурному середовищі. Опанування іноземної мови на такому рівні можна вважати ідеалом, до якого слід послідовно прагнути у процесі професійної та особистісної підготовки.

У світлі зазначеного, одним з основних завдань педагогічної освіти є створення умов для автентичного досвіду міжкультурної взаємодії. Це передбачає переорієнтацію освітнього процесу з інформаційно-енциклопедичної парадигми на діяльну, інтерактивну, дослідницьку. В освітньому процесі слід активно застосовувати методи проблемно-орієнтованого навчання, кейс-стаді, симуляції, міждисциплінарні проєкти, рольові ігри, обговорення культурно маркованих ситуацій. Значну ефективність мають методи занурення у культурне середовище за допомогою автентичних текстів, кіно- і медіаматеріалів, віртуальних подорожей, онлайн-спілкування з носіями мови, участі в міжнародних платформах і проєктах. Такі форми роботи сприяють розвитку критичного мислення, емпатії, емоційної гнучкості – якостей, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації.

Водночас особливої уваги потребує проблема культурної саморефлексії майбутнього вчителя. Міжкультурна компетентність передбачає не лише знання про інші культури, але й здатність бачити власну культуру як одну з багатьох, піддавати рефлексії власні упередження, стереотипи, культурні автоматизми. Це вимагає розбудови педагогіки рефлексії, яка б дозволяла студенту осмислити й трансформувати власну позицію як учасника діалогу культур. Важливу роль у цьому відіграє тьюторський супровід, ведення культурних щоденників, рефлексивні есе, обговорення складних питань ідентичності, історичної пам'яті, мовної політики.

Сучасна дидактика визнає вагомий вплив неформальної освіти у формуванні міжкультурної компетентності. Програми академічної мобільності, участь у міжнародних тренінгах, форумах, онлайн-курсах, культурних обмінах, міжкультурне волонтерство, платформи типу eTwinning, Erasmus+, COIL (Collaborative Online International Learning) створюють середовище для практичного досвіду, без якого жодна теоретична модель не матиме життєвої сили. Особливу роль тут відіграє створення ситуацій автентичної комунікації, у яких студенти мають змогу зіткнутися з культурними викликами, потренувати стратегії адаптації та вирішення міжкультурних непорозумінь.

Однак аналіз чинних освітніх програм педагогічних вишів України засвідчує низку системних суперечностей: міждисциплінарна фрагментарність міжкультурного компонента, зведення його до елементарного «країнознавства», відсутність наскрізної ціннісної рамки, недостатня увага до афективного та рефлексивного компонентів підготовки. Домінування енциклопедичного підходу над інтегративним, що сприяє розвитку здатності до співжиття, діалогу та емпатії, істотно звужує можливості формування міжкультурної чутливості. Відтак, назріла потреба у створенні цілісних програм міжкультурної освіти з чіткою структурою, міждисциплінарною інтеграцією, опорою на компетентнісний підхід та ціннісні орієнтири.

Ключовим чинником успішної міжкультурної підготовки виступає саме викладач ЗВО. Саме викладач задає тон освітній взаємодії, виступає посередником між теоретичними знаннями та реальними соціокультурними викликами, створює освітнє середовище, яке спонукає до відкритості, самопізнання та культурного взаєморозуміння. Його власна міжкультурна компетентність – основа для формування аналогічної компетентності в студентів. Тому надзвичайно важливо забезпечити системну підготовку викладачів до інтеграції міжкультурної компоненти в освітній процес, розвивати їхню професійну чутливість, етичну рефлексію та здатність до культурного модераторства.

Однак лише створення умов для автентичної взаємодії недостатньо. Не менш важливим є педагогічне супроводження процесу формування міжкультурної ком-

петентності. Це передбачає наявність у викладача здатності моделювати навчальні ситуації з високим ступенем культурної залученості, модерувати діалоги між студентами з різними поглядами, підтримувати простір поваги та конструктивного зіткнення позицій. У цьому контексті доцільно говорити про необхідність формування міжкультурної педагогічної компетентності самого викладача, здатного не лише передавати знання, а й бути зразком відкритості, гнучкості, здатності до критичного осмислення соціокультурної дійсності.

У практиці українських закладів вищої педагогічної освіти можна спостерігати позитивні приклади впровадження інноваційних освітніх практик, спрямованих на розвиток міжкультурної компетентності. Наприклад, інтеграція курсів з міжкультурної комунікації в навчальні програми; залучення іноземних викладачів до проведення гостьових лекцій; організація міжвузівських культурних проєктів; створення мультикультурних студентських клубів; реалізація навчальних дисциплін англійською мовою (EMI – English Medium Instruction); використання платформ типу Moodle або Canvas для реалізації проєктів із залученням міжнародної аудиторії.

Окремо варто відзначити потенціал цифрових технологій у реалізації міжкультурного навчання. Зокрема, використання інтерактивних освітніх платформ, інтеркультурних симуляцій, віртуальних обмінів (virtual exchanges) та соціальних мереж створює додаткові можливості для міжкультурного діалогу навіть у контексті обмежених ресурсів чи неможливості фізичної мобільності. Такі підходи розширюють простір освітньої взаємодії, виходячи за межі аудиторії, надаючи студентам реальні шанси для «пережитої» міжкультурної комунікації.

Ефективне формування міжкультурної компетентності потребує і науково обґрунтованої системи діагностики її рівня. Зокрема, в освітній практиці можна застосовувати такі інструменти: рефлексивні щоденники, анкетування, кейсові завдання з міжкультурною проблематикою, спостереження за поведінкою студентів у ситуаціях міжкультурної взаємодії, самооцінювання, тести на рівень культурної чутливості. Це дозволяє здійснювати не лише поточний моніторинг розвитку компетентності, а й будувати індивідуальні траєкторії навчання для подальшого особистісного й професійного зростання студентів.

Таким чином, формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов вимагає цілісного, системного підходу, що поєднує теоретичну підготовку, особистісну рефлексію, практичну міжкультурну взаємодію, тьюторський супровід і застосування цифрових технологій. Це не лише педагогічне завдання, а й стратегічна умова для становлення професійної ідентичності вчителя нового покоління – відкритого, мобільного, культурно свідомого, здатного нести гуманістичний потенціал мови у складному глобалізованому світі.

Етап	Мета	Методи та форми роботи	Очікувані результати
I. Підготовчий (мотиваційно-ціннісний)	Формування позитивного ставлення до міжкультурної взаємодії, мотивації до вивчення культурних особливостей.	Мотиваційні тренінги. Інтерактивні лекції з елементами дискусій. Саморефлексивні завдання (есе). Анкетування на виявлення рівня толерантності.	Студенти мають сформовану мотивацію до саморозвитку в міжкультурній сфері, позитивно ставляться до культурного різноманіття.

Продовження табл.

II. Когнітивно-інформаційний	Засвоєння знань про культурні особливості, комунікацію та культурні стандарти.	Мінікурси з міжкультурної комунікації. Кейси культурних конфліктів. Мультимедійні презентації. Участь у вебінарах.	Студенти володіють знаннями про культурні відмінності, здатні ідентифікувати культурні бар'єри.
III. Практично-діяльнісний	Формування навичок міжкультурної комунікації в різних ситуаціях.	Рольові ігри. Міжнародні онлайн-проекти. Організація «Днів культур». Участь у дебатах. Практикум з педагогічної інтеркультурної взаємодії.	Студенти демонструють навички міжкультурної комунікації, здатні адаптувати свою поведінку відповідно до культурного контексту.
IV. Рефлексивно-оцінювальний	Оцінка рівня сформованості міжкультурної компетентності, розвиток само-рефлексії.	Портфоліо міжкультурної діяльності. Самооцінювання та взаємооцінювання. Тестування за шкалами міжкультурної чутливості. Публічний захист інтеркультурного проекту.	Студенти здатні критично оцінити свій досвід, готові до подальшого професійного зростання в міжкультурній сфері.

Ще одним важливим вектором розвитку міжкультурної компетентності є інтердисциплінарність як освітній принцип. Інтеграція знань із культурології, соціології, антропології, філософії, лінгвістики створює умови для цілісного осмислення культурних явищ і формування комплексного бачення культурного багатоманіття. Важливим завданням стає формування в майбутніх учителів уміння аналізувати культурні феномени у широкому контексті – як системи цінностей, соціальних норм, комунікативних практик, що виявляються у мовленні, поведінці, мистецтві, освіті.

Крім того, варто враховувати психологічний аспект міжкультурної взаємодії. Майбутні вчителі повинні володіти емоційним інтелектом, здатністю до саморегуляції, управління міжособистісною напругою, що виникає унаслідок культурних розбіжностей. Психологічна готовність до сприйняття культурної іншості передбачає розвиток толерантності до неоднозначності (*tolerance of ambiguity*), відкритості до нового досвіду, внутрішньої гнучкості, що є ключовими характеристиками інтеркультурно ефективної особистості.

Також необхідно наголосити на важливості професійного розвитку педагогів у сфері міжкультурної освіти після завершення формальної освіти. Постійне підвищення кваліфікації через участь у тематичних семінарах, вебінарах, курсах підвищення кваліфікації, міжнародних конференціях дозволяє педагогам бути в курсі новітніх досліджень, методичних підходів і практичних інструментів формування міжкультурної компетентності. Особливу цінність становлять програми, що дозволяють безпосередньо зануритися в інше культурне середовище, навіть в онлайн-форматі.

Тож, слід наголосити, що формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є складним, багатограним процесом, що потребує оновлення

цілей, змісту, форм і методів педагогічної освіти. Це передбачає переосмислення ролі викладача в університеті – від транслятора знань до фасилітатора культурного розвитку студента, наставника у процесі становлення його як культурно чутливої особистості. У цьому процесі важливо забезпечити підтримку інституційного середовища, сприяти створенню мультикультурного освітнього простору, в якому студенти матимуть змогу взаємодіяти, обмінюватися досвідом, відкривати нові культурні горизонти.

Враховуючи виклики сучасного світу – зокрема зростання міжкультурної напруги, ксенофобських настроїв, загроз ідентичності – майбутній учитель іноземної мови покликаний бути не лише мовним наставником, а й культурним медіатором, провідником гуманістичних цінностей, агентом позитивних соціальних змін. Саме через освіту можливо закласти підвалини до майбутнього, де різноманіття буде не перешкодою, а джерелом зростання та взаємного збагачення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є не лише актуальною педагогічною проблемою, а й необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного, мобільного, соціально зрілого фахівця, здатного ефективно функціонувати в багатокультурному освітньому середовищі. В умовах трансформацій сучасної педагогічної освіти, зокрема її діджиталізації, ціннісного переорієнтування та інтернаціоналізації змісту, формування міжкультурної компетентності набуває інтегрального характеру та потребує системного, поетапного і методологічно обґрунтованого підходу.

Запропонована модель реалізації процесу формування міжкультурної компетентності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний етапи і передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, рефлексивного досвіду та інноваційних освітніх технологій. Особливої ваги набуває створення відкритого освітнього простору, в якому студенти залучаються до міжкультурної взаємодії не лише в межах академічної аудиторії, а й через участь у віртуальних обмінах, міжнародних проєктах, цифровому волонтерстві, що дає змогу сформувати автентичний досвід спілкування з представниками інших культур.

Важливим є також усвідомлення педагогами своєї ролі як суб'єктів міжкультурного виховання, готових не лише передавати лінгвістичні знання, а й виступати носіями етичної культури, емпатії, культурної чутливості. Така позиція вимагає постійної педагогічної рефлексії, а також професійного зростання в умовах відкритого освітнього середовища.

Подальші наукові розвідки варто спрямовувати на емпіричну перевірку ефективності запропонованої моделі, зокрема через розробку інструментарію для діагностики сформованості міжкультурної компетентності, визначення рівнів її розвитку в динаміці навчання, а також вивчення педагогічних умов, що сприяють її успішному формуванню в реальному освітньому процесі. Актуальним залишається й питання про адаптацію міжкультурної компоненти до специфіки підготовки вчителів різних мов (англійської, німецької, французької тощо) з урахуванням національних і культурних контекстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гарлицька Т. С. Формування міжкультурної компетентності філологів на заняттях з іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Scientific bulletin of KRHPA*. 2023. № 17. С. 113-119. URL: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.14>
2. Хало З. П. Формування міжкультурної компетентності вчителя у викладанні іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Т. 1. № 3. С. 136-140. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.20>
3. Bennett M. J. Toward Ethnorelativism : A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience* / Ed. by R. M. Paige. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. P. 21-71.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment – Companion volume. *Council of Europe*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. URL: <https://www.coe.int/lang-cefr>.
6. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. No. 3. P. 241-266. URL: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
7. Hall E. T. Beyond Culture. Garden City, NY : Anchor Press/Doubleday, 1976. 256 p.
8. Komar O., Dzhurylo A. Development of future foreign language teachers' intercultural communicative competence in the context of education globalization. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*. 2024. № 2. С. 46-55. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322>
9. Melnyk A. Professionally focused communicative competence of prospective foreign language university teachers as a modern trend in higher education. *The scientific and methodological journal «Foreign Languages»*. 2024. No. 4. P. 10-20. URL: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295039>
10. Zenya L., Roman S., Kolominova O. Developing intercultural communicative competence of pre-service teachers through fulfilling professional didactic tasks. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series : Pedagogy*. 2017. № 4. P. 145-154. URL: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.19>

REFERENCES:

1. Harlytska, T. S. (2023). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti filolohiv na zaniattiakh z inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia [Formation of intercultural competence of philologists in foreign language classes in distance learning conditions]. *Scientific Bulletin of KRHPA*, 17, 113-119. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.14> [in Ukrainian].
2. Khalo, Z. P. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti vchytelia u vykladanni inozemnoi movy [Formation of teacher's intercultural competence in teaching a foreign language]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic Studies. Series “Pedagogy”, 1 (3)*, 136-140. Retrieved from: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.20> [in Ukrainian].
3. Bennett, M. J. (1993). Toward Ethnorelativism : A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.). *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME : Intercultural Press [in English].
4. Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters [in English].

5. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing. Retrieved from: <https://www.coe.int/lang-cefr> [in English].
6. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002> [in English].
7. Hall, E. T. (1976). Beyond Culture. Garden City, NY : Anchor Press/Doubleday. Retrieved from: [print edition] [in English].
8. Komar, O., & Dzhurylo, A. (2024). Development of future foreign language teachers' intercultural communicative competence in the context of education globalization. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, 2, 46-55. Retrieved from: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2024.306322> [in English].
9. Melnyk, A. (2024). Professionally focused communicative competence of prospective foreign language university teachers as a modern trend in higher education. *Foreign Languages*, 4, 10-20. Retrieved from: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.4.295039> [in English].
10. Zenya, L., Roman, S., & Kolominova, O. (2017). Developing intercultural communicative competence of pre-service teachers through fulfilling professional didactic tasks. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series : Pedagogy*, 4, 145-154. Retrieved from: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.4.19> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.09

UDC 004.8:37.018.43:377

ADAPTIVE LEARNING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE: THEORETICAL PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION IN VOCATIONAL COLLEGE

Roman Medvediev

Master of Vocational Education
(Computer Technologies),
Lecturer of the First Category,
Department of Informatics and
Information Technologies in Education,
Municipal Institution of Higher
Education “Vinnytsia Humanitarian
and Pedagogical College”,
13, Nahirna Street, Vinnytsia, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3270-5120>
e-mail: medvedievteacher@vgpk.edu.ua

Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of adaptive learning as an innovative educational approach that enables the personalization of the learning process in accordance with the individual characteristics of vocational pre-tertiary education students. The concept of “adaptive learning” is clarified in the context of digital transformation of education, and its key features are outlined: individualization, flexibility, automation, and contextual sensitivity. The study analyzes current models of implementing adaptive approaches using digital educational platforms such as Moodle, TalentLMS, and Docebo, which incorporate elements of predictive analytics, gamification, and automated feedback. The international and national experience of introducing adaptive learning in professional training is generalized, with a particular focus on resource-limited and remote learning conditions.

Special attention is paid to the role of artificial intelligence technologies as a foundation for the adaptivity of digital learning environments. Examples are provided of how AI is used for learning outcomes monitoring, constructing personalized learning paths, adjusting educational content to learners’ proficiency levels, and delivering automated feedback. The main risks of implementing intelligent educational technologies are identified, including algorithmic opacity, potential bias, violations of ethical standards, and threats to personal data security. The article highlights the challenges faced by vocational colleges during wartime, particularly the need to adapt educational strategies to dynamically changing conditions.

The feasibility of integrating adaptive learning enhanced by artificial intelligence in vocational education institutions is substantiated, emphasizing its potential to improve learning efficiency, expand access to quality resources, and personalize instructional content. The study outlines prospects for further research, including the optimization of personalization algorithms, development of user interfaces for adaptive platforms, and expansion of inclusive capabilities in digital education.

Key words: adaptive learning, artificial intelligence, education personalization, digitalization, vocational college, learning analytics.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.09

УДК 004.8:37.018.43:377

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ У ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

Медведєв Р. П.

магістр професійної освіти
(комп'ютерні технології),
викладач I категорії кафедри інформатики
та інформаційних технологій в освіті,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-
педагогічний коледж»,
вул. Нагірна, 13, Вінниця, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3270-5120>
e-mail: medvedievteacher@vgpk.edu.ua

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз адаптивного навчання як інноваційного освітнього підходу, що забезпечує персоналізацію навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів фахової передвищої освіти. Уточнено зміст поняття «адаптивне навчання» в умовах цифрової трансформації освіти та виокремлено його ключові характеристики: індивідуалізацію, гнучкість, автоматизованість, контекстну чутливість. Проаналізовано сучасні моделі реалізації адаптивного підходу із використанням цифрових освітніх платформ, зокрема Moodle, TalentLMS та Docebo, які впроваджують елементи прогнозової аналітики, гейміфікації й автоматизованого зворотного зв'язку. Узагальнено міжнародний та вітчизняний досвід упровадження адаптивного навчання в контексті професійної підготовки фахівців, особливо в умовах обмежених ресурсів та віддаленого доступу.

Особливу увагу приділено ролі технологій штучного інтелекту як основи адаптивності цифрового освітнього середовища. Описано приклади використання ШІ для моніторингу результатів навчання, побудови персоналізованих освітніх траєкторій, адаптації навчального контенту під рівень підготовки здобувача, а також забезпечення автоматичного надання зворотного зв'язку. Визначено основні ризики впровадження інтелектуальних освітніх технологій, зокрема непрозорість алгоритмів, потенційну упередженість, порушення етичних норм та загрози безпеці персональних даних. Акцентовано увагу на викликах, що постають перед фаховими коледжами у воєнний час, зокрема потребі адаптувати освітні стратегії до динамічно змінюваних умов.

Обґрунтовано доцільність впровадження адаптивного навчання з елементами штучного інтелекту в закладах фахової освіти як засобу підвищення ефективності освітнього процесу, розширення доступу до якісних ресурсів та персоналізації навчального контенту. Сформульовано перспективи подальших досліджень, зокрема в напрямі вдосконалення алгоритмів персоналізації, розвитку інтерфейсів адаптивних платформ і розширення інклюзивних можливостей цифрового навчання.

Ключові слова: адаптивне навчання, штучний інтелект, персоналізація освіти, цифровізація, фаховий коледж, освітня аналітика.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Освітня система України перебуває в умовах динамічних змін, зумовлених розвитком цифрових технологій та викликами, пов'язаними з організацією освітнього процесу в умовах воєнного стану. У цьому контексті підготовка майбутніх педагогів набуває стратегічної важливості, оскільки від їхньої професійної компетентності залежить здатність здобувачів освіти адаптуватися до мінливих умов освітнього середовища. Відповідно до рекомендацій Європейського простору вищої освіти [6], забезпечення якості освітнього процесу передбачає реалізацію студентоцентричного підходу, який враховує індивідуальні потреби та можливості студентів. Це охоплює моделювання індивідуальних освітніх траєкторій, застосування адаптивних методів навчання та оцінювання, що автоматично налаштовуються залежно від результатів і прогресу навчання здобувачів освіти.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу в фахових коледжах передбачають інтеграцію цифрових технологій, що сприяють персоналізації навчання та підвищенню його ефективності. Однією з таких інноваційних методик є адаптивне навчання – «...система, яка дозволяє підлаштовувати навчальний процес під індивідуальні потреби кожного здобувача освіти...» [3, с.104]. Це досягається за рахунок використання цифрових платформ, що забезпечують автоматизований збір та аналіз освітніх даних, визначення рівня підготовки студентів та їхніх навчальних потреб.

Погоджуємося із актуальною думкою дослідниць Є. Смирнової-Трибульської, Н. Морзе та Л. Варченко-Троценко [7], які слушно зауважують, що адаптивне навчання у фахових коледжах забезпечується через комплекс цифрових освітніх середовищ, зокрема систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS). Вони надають можливість викладачам організовувати освітній процес, підтримувати комунікацію зі здобувачами, контролювати їхню успішність та адаптувати навчальні матеріали відповідно до рівня засвоєння знань кожного студента. Використання таких систем не лише підвищує ефективність управління освітнім процесом, а й забезпечує автоматизацію оцінювання та зворотного зв'язку [7, с. 6788].

Особливого значення в умовах адаптивного навчання набувають технології штучного інтелекту (ШІ), які дозволяють автоматично аналізувати дані про навчальну активність студентів, їхні досягнення та труднощі. Це, як стверджує А. Прокopenko, дає змогу системам ШІ адаптувати освітній контент до індивідуальних особливостей студентів, надаючи персоналізовані рекомендації та підтримку [2]. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє викладачам фахового коледжу створювати персоналізовані навчальні траєкторії для кожного здобувача освіти, що сприятиме розвитку професійних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів.

Проблема адаптивного навчання розглядалася в працях багатьох науковців з різних галузей. Методологічний аспект адаптивного навчання досліджується у працях Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусак, І. Каплунович, М. Лещенко, О. Отич, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікова, Л. Хомич та ін. Теоретичні засади адаптивного навчання закладені у працях А. Брушлинського, Л. Виготського, Г. Костюка, які досліджували когнітивні процеси та їхню індивідуалізацію. Педагогічні аспекти адаптивного навчання розглянуті у дослідженнях Т. Опалюк, К. Осадчої, О. Спіріна, які підкреслили значення цифрових технологій для персоналізації навчання. Зарубіжні науковці, зокрема П. Дурлач, Е. Лав'єрі, Р. Соттіларе, зосередили увагу на моніторингу та управлінні адаптивними системами навчання за допомогою інтелектуальних технологій.

Наукові дослідження свідчать, що адаптивне навчання є ефективним засобом підвищення якості освітнього процесу, адже воно дозволяє студентам навчатися у власному темпі, отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу та індивідуально коригувати освітню траєкторію [8, с. 330].

Особливої актуальності в контексті реалізації адаптивного навчання в сучасному цифровому просторі набуває використання цифрових платформ та штучного інтелекту з метою забезпечення безперервності освітнього процесу, автоматичної адаптації навчального контенту до можливостей і потреб кожного здобувача освіти, налаштування ефективної роботи здобувачів освіти в умовах освітніх викликів сьогодення.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування підходів до організації адаптивного навчання з використанням технологій штучного інтелекту у фахових коледжах та визначення шляхів оптимізації персоналізованого освітнього процесу в умовах цифровізації та воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі **завдання**:

- здійснити теоретико-методологічний аналіз сутності адаптивного навчання та його ключових принципів;
- охарактеризувати можливості використання цифрових платформ і технологій штучного інтелекту для організації персоналізованого освітнього процесу у фахових коледжах;
- узагальнити міжнародний та національний досвід впровадження адаптивних систем навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти;
- визначити основні ризики та виклики, пов'язані з імплементацією технологій штучного інтелекту в адаптивне навчання;
- сформулювати напрями подальших наукових досліджень щодо удосконалення адаптивних освітніх платформ на основі ШІ.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, а саме:

- аналіз та узагальнення наукової літератури з проблематики адаптивного навчання, персоналізації освітнього процесу, використання цифрових платформ та технологій штучного інтелекту у сфері освіти;
- дефінітивний аналіз базових понять дослідження для уточнення їх змістового наповнення та взаємозв'язків;
- порівняльний аналіз міжнародного та національного досвіду впровадження адаптивних систем навчання;
- аналітичний огляд практичних кейсів використання ШІ у створенні персоналізованих навчальних траєкторій;
- системно-структурний підхід до розгляду адаптивного навчання як комплексної педагогічної технології.

Застосування зазначених методів дозволило забезпечити цілісне бачення проблеми адаптивного навчання з використанням технологій ШІ та обґрунтувати напрями подальшого розвитку відповідних освітніх практик у фахових коледжах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання поєднання очного та дистанційного форматів навчання, що донедавна знаходилося на рівні наукових пошуків та експериментальних досліджень, на сьогодні стало необхідністю, викликану реаліями надскладних викликів воєнного стану. За цих умов освітній процес закладів вищої та фахової передвищої освіти вимагає глобальних змін, спрямованих на впровадження адаптивних освітніх технологій. Адаптивне навчання в таких умовах, як стверджує Я. Сікора [3], передбачає застосування технологій штучного

інтелекту для моніторингу освітніх результатів здобувачів, їхньої навчальної активності, індивідуальних вподобань та потреб. На основі зібраних даних забезпечується можливість персоналізації освітнього контенту, коригування завдань та вибору методів оцінювання відповідно до індивідуальних характеристик кожного здобувача освіти. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, забезпечуючи оптимальні умови для розвитку професійних компетентностей здобувачів освіти [3, с. 104-105].

У відповідності до мети дослідження, поглиблений аналіз проблеми імплементації адаптивного навчання в систему фахової підготовки педагога потребує означення дефініції «адаптивне навчання» та аналізу її трактувань у вітчизняному та закордонному наукових дискурсах. Так, на думку А. Прокопенко [2], принцип адаптивного навчання насамперед полягає в тому, щоб зробити освітній процес максимально індивідуальним. Це передбачає постійне оцінювання прогресу кожного студента та відповідне коригування навчальної програми. Адаптивне навчання дозволяє студентам навчатися в своєму власному темпі, вибирати ті теми, які їм найбільш цікаві і використовувати ті методи навчання, які їм найбільше підходять [2].

Як зазначає Wokington Candice [8; 9], адаптивне навчання трансформується у технологічно обґрунтований процес, коли викладачі активно використовують результати наукових досліджень для вдосконалення змісту освітніх програм та підходів до навчання. Технології адаптивного навчання надають їм змогу систематично оптимізувати власну педагогічну практику, спираючись на навчальну аналітику, яка розкриває особливості пізнавальних здібностей здобувачів освіти та аналізує їхню навчальну активність.

Адаптивні технології навчання – це технології, що використовуються в процесі навчання і можуть реагувати в режимі реального часу на дії здобувачів та покроково підтримувати процес навчання [5].

Дослівно адаптивне навчання перекладається як «adaptive learning». На нашу думку, доцільніше розглядати його як персоналізоване навчання, оскільки саме освітнє середовище адаптується до індивідуальних потреб здобувачів освіти, а не навпаки. Цей підхід передбачає створення моделі, яка відображає цілі, уподобання та рівень знань здобувачів, що використовується під час їхньої взаємодії з навчальним середовищем. Завдяки такій моделі освітня система забезпечує персоналізований зворотний зв'язок та автоматично налаштовує зміст навчальних матеріалів і користувацький інтерфейс відповідно до актуальних освітніх потреб кожного здобувача [9].

О. Лященко [1] визначає персоналізоване навчання як дидактичну систему набуття компетентності, яка враховує індивідуальні особливості в організації освітньої діяльності здобувачів, що надає їм можливість вибудувати власну освітню траєкторію, зважаючи на індивідуальний темп навчання, глибину освоєння змісту й освітні потреби.

На основі проведеного дефінітивного аналізу можемо сформулювати узагальнене визначення поняття «адаптивного навчання»: це інноваційний освітній підхід, що передбачає персоналізацію навчального процесу на основі аналізу даних про навчальну активність, когнітивні особливості, індивідуальні вподобання та потреби здобувачів освіти. У рамках адаптивного навчання освітній контент, методи та засоби навчання автоматично підлаштовуються під індивідуальні характеристики студентів, забезпечуючи оптимальні умови для засвоєння знань і розвитку професійних компетентностей [2; 3; 4; 8]. Цей підхід ґрунтується на використанні цифрових технологій, зокрема систем штучного інтелекту, які забезпечують авто-

матизований моніторинг освітніх результатів, коригування навчальних завдань та надання персоналізованих рекомендацій щодо освітнього контенту [3; 4]. Основними характеристиками адаптивного навчання є:

- Індивідуалізація: навчальний процес налаштовується відповідно до рівня знань і темпу засвоєння матеріалу кожного здобувача освіти.
- Персоналізація: освітнє середовище адаптується до уподобань, інтересів і потреб студентів, надаючи можливість обирати навчальні теми та методи їх опрацювання.
- Гнучкість: освітня система може змінювати навчальні завдання, методи оцінювання та матеріали залежно від прогресу студента [9].
- Автоматизація: використання технологій штучного інтелекту та цифрових платформ для моніторингу навчальної активності та адаптації контенту в режимі реального часу [1-5].

Адаптивне навчання не обмежується лише традиційними методами викладання, а активно використовує можливості цифрових освітніх середовищ, що забезпечують безперервний аналіз навчальних даних та автоматичне коригування освітнього процесу відповідно до потреб здобувачів освіти [3].

Таке розуміння сутності даної дефініції, на наш погляд, відповідає сучасним викликам системи освіти, що в умовах воєнного стану та динамічного розвитку цифрових технологій потребує гнучких та персоналізованих підходів до навчання.

Відтак, можна стверджувати, що адаптивне навчання є універсальним освітнім підходом, який має широкий спектр можливостей для персоналізації освітнього процесу. Однак його ефективність значною мірою залежить від умов упровадження, зокрема від наявності відповідного цифрового середовища, кваліфікації педагогів та рівня технологічної підтримки.

Розглядаючи питання адаптивного навчання у фахових коледжах, слід враховувати як національний, так і міжнародний досвід його реалізації. Світова практика свідчить про ефективність адаптивних освітніх систем, які використовуються як у традиційних аудиторних умовах, так і в дистанційному форматі. Особливе місце в цій галузі займає використання технологій штучного інтелекту, які дозволяють автоматично аналізувати навчальну активність здобувачів освіти, визначати їхні індивідуальні потреби та автоматично адаптувати навчальний контент [9].

Аналіз міжнародного та національного досвіду впровадження адаптивного навчання у системі вищої та фахової передвищої освіти свідчить, що ключовим фактором ефективності цього підходу є використання сучасних цифрових технологій. Водночас стрімкий розвиток штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові можливості для персоналізації навчального процесу та підвищення його результативності.

Технології ШІ дозволяють автоматично аналізувати дані про навчальну активність здобувачів освіти, визначати їхні індивідуальні потреби, формувати персоналізовані навчальні траєкторії та забезпечувати зворотний зв'язок у режимі реального часу [8].

ШІ суттєво трансформував процес розробки та впровадження навчальних курсів, забезпечуючи автоматизацію адаптації навчального контенту, інтеграцію персоналізованих освітніх траєкторій та підвищення ефективності оцінювання знань. Сучасні ШІ-платформи варіюються за рівнем гнучкості, здатністю до інтеграції з існуючими освітніми екосистемами та можливістю здійснювати автоматичний аналіз результатів навчання.

На основі аналізу літературних джерел, вітчизняного та світового досвіду інтеграції адаптивного навчання із застосуванням штучного інтелекту, можемо зро-

бити висновок, що у контексті адаптивного навчання в фахових коледжах, використання ІІІ дозволяє створювати персоналізовані навчальні траєкторії, які враховують індивідуальні потреби та рівень підготовки студентів. Це особливо актуально в умовах змінного освітнього середовища, де технології ІІІ забезпечують гнучкість і ефективність навчального процесу.

Зазначимо, що сучасні платформи на основі штучного інтелекту, що використовуються для створення навчальних курсів, відрізняються за ефективністю, що визначається типом адаптивних алгоритмів та рівнем персоналізації освітнього процесу. Найвищу ефективність демонструють ті системи, що застосовують методи машинного навчання, які дозволяють автоматично змінювати навчальний контент у режимі реального часу залежно від результатів і потреб здобувачів освіти.

На наш погляд, що підтверджується аналізом світового досвіду, ключовою умовою масштабного впровадження інструментів штучного інтелекту в освітній процес є їх ефективна інтеграція з існуючими освітніми платформами. Такі рішення як Coursera AI та Google Course Builder, пропонують широкий спектр можливостей підключення до навчальних платформ через API, що дозволяє закладам освіти впроваджувати адаптивне навчання без необхідності створення окремих систем. Це забезпечить інтеграцію штучного інтелекту в чинні освітні екосистеми, спрощуючи його використання та підвищуючи доступність для викладачів і студентів в складних умовах освітніх реалій сьогодення.

Крім того, варто зважати на те, що, незважаючи на значні переваги використання технологій штучного інтелекту в адаптивному навчанні, їх впровадження супроводжується низкою викликів. Насамперед, це стосується забезпечення високої точності алгоритмів, які лежать в основі таких систем. Точність алгоритмічних моделей безпосередньо впливає на якість персоналізації навчального процесу, адже навіть незначні похибки в обробленні даних можуть призвести до помилкових рекомендацій для студентів. Основною проблемою є те, що моделі машинного навчання можуть демонструвати некоректні передбачення або неадекватно враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Це ставить під сумнів їхню здатність забезпечувати належний рівень персоналізації та адаптації освітнього контенту. Крім того, важливе значення мають етичні аспекти використання штучного інтелекту в освіті, зокрема захист даних здобувачів освіти та забезпечення їхньої конфіденційності, а також відповідність технічних рішень сучасним вимогам безпеки та ефективності [5].

Окрім викликів, пов'язаних із точністю алгоритмів та їхньою здатністю враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, важливим аспектом залишається питання етичності використання штучного інтелекту в освітньому процесі. Однією з ключових проблем є забезпечення прозорості алгоритмів та запобігання їхній упередженості. Адаптивні системи на основі штучного інтелекту здатні автоматично аналізувати навчальну активність студентів та пропонувати їм персоналізовані рекомендації. Проте у випадках, коли алгоритми базуються на узагальнених моделях поведінки, існує ризик створення нерівності у доступі до знань. Це відбувається через те, що такі системи можуть хибно інтерпретувати індивідуальні потреби окремих студентів, орієнтуючись на середньостатистичні показники, а не на реальні освітні потреби конкретних здобувачів освіти [3, с. 105].

Аналізуючи літературні джерела [1-5] та ознайомившись із світовими тенденціями інтеграції адаптивного навчання з системами штучного інтелекту, робимо висновок, що крім питань етики та конфіденційності, впровадження останнього

також пов'язана зі значними технічними вимогами. Такі системи потребують високої обчислювальної потужності для оперативної обробки навчальної інформації в режимі реального часу, що забезпечує їхню здатність адаптувати освітній контент відповідно до прогресу та потреб студентів. Окрім цього, ефективна робота адаптивних платформ вимагає їхньої інтеграції з існуючими освітніми екосистемами, такими як системи управління навчанням (LMS) або хмарні сервіси. Це передбачає не лише значні витрати на розробку та впровадження програмного забезпечення, але й потребує оновлення IT-інфраструктури навчальних закладів, що може стати суттєвим бар'єром для їхнього використання [2, с. 156].

Важливим аспектом удосконалення адаптивних навчальних систем на основі штучного інтелекту також є розробка інноваційних підходів, які підвищують ефективність персоналізації освітнього процесу. Це включає оптимізацію алгоритмів машинного навчання, що лежать в основі таких систем. Зокрема, сучасні підходи до розвитку адаптивних платформ повинні зосереджуватися на створенні гнучких моделей прогнозування, здатних враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Такі моделі мають забезпечувати точне визначення навчальних потреб студентів та адаптацію контенту залежно від їхнього рівня підготовки, стилю навчання та освітніх уподобань. Це дозволить значно покращити якість персоналізованого навчання та підвищити результативність освітнього процесу.

Для забезпечення широкого впровадження адаптивних освітніх технологій, актуальним також є питання створення умов для їхньої доступності та інтеграції в існуючі освітні платформи. Одним із ключових рішень є розроблення відкритих платформ та API, які дозволять безперешкодно впроваджувати рішення на основі штучного інтелекту у вже функціонуючі системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS). Це сприятиме поширенню адаптивних технологій у закладах освіти різного рівня та підвищить їхню ефективність. Крім того, важливим аспектом є забезпечення гнучких налаштувань для викладачів, що дозволить адаптувати навчальні курси до специфіки конкретних дисциплін. Такий підхід мінімізує ризик надмірної автоматизації, яка може знижувати педагогічну роль викладача, зберігаючи можливість творчого підходу до організації освітнього процесу та надання індивідуальної підтримки здобувачам освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження, констатуємо, що впровадження адаптивних навчальних систем на основі ШІ сприяє підвищенню якості освітнього процесу шляхом індивідуалізації навчальних траєкторій, автоматизованого моніторингу результатів і надання персоналізованих рекомендацій здобувачам освіти. Виявлено, що використання технологій ШІ дозволяє забезпечити гнучкість та ефективність навчання завдяки постійному аналізу даних про навчальну активність здобувачів освіти та адаптації контенту відповідно до їхніх потреб.

Водночас, стверджуємо, що питання імплементації адаптивного навчання на базі технологій ШІ, на сьогодні вивчене не достатньо та потребує глибокого наукового аналізу. Таким чином, перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні теоретико-методологічних та практичних аспектів питання створення та впровадження відкритих платформ для інтеграції адаптивних систем на основі ШІ з існуючими освітніми платформами та системами управління навчанням (LMS) закладів фахової передвищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ляшенко О. І. Адаптивне навчання. *Енциклопедія освіти*. Київ : НАПН України, 2021.
2. Прокопенко А. А. Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. Тези XIV Міжнародної науково-технічної конференції «Інформаційно-комп'ютерні технології». Житомир, 2024. С. 168.
3. Сікора Я. Б. Інструменти адаптивного навчання. *Актуальні питання сучасної інформатики : матеріали доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці»*. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2023. С. 103-107.
4. Сікора Я., Яценко О., Погребняк М. Віртуальна реальність як інструмент адаптивного навчання в цифровому освітньому середовищі. *Академічні візії*. 2024. № 28. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10725643>.
5. Шелевер О., Капітан Л., Коновалов О. Адаптивне навчання здобувачів за допомогою сучасних цифрових платформ. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 75 (24). URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.52>.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015.
7. Smyrnova-Trybulska E., Morze N., Varchenko-Trotsenko L. Adaptive learning in university students' opinions : Cross-border research. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 6787-6818.
8. Wokington C. Using adaptive learning technologies to personalize learning according to learners' interests. *Journal of Educational Psychology*. 2013. Vol. 105(4). P. 928-932.
9. Wokington C. Adaptive Learning Systems in Higher Education : A Comprehensive Review. New York : Routledge, 2020.

REFERENCES:

1. Liashenko, O. I. (2021). Adaptive learning [Adaptive learning]. *Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education*. Kyiv : NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
2. Prokopenko, A. A. (2024). Personalized learning with the use of artificial intelligence]. In Tezy XIV Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii “Informatsiino-kompiuterni tekhnolohii” – Abstracts of the XIV International Scientific and Technical Conference “Information and Computer Technologies”. Zhytomyr, 168 [in Ukrainian].
3. Sikora, Ya. B. (2023). Instrumenty adaptivnoho navchannia [Adaptive learning tools]. *Aktualni pytannia suchasnoi informatyky : Materialy dopovidei III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu “Suchasni informatsiini tekhnolohii v osviti ta nautsi” – Actual issues of modern informatics : Materials of reports of the III All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation “Modern information technologies in education and science”*. Zhytomyr : Vyd-vo O. O. Yevenok, 103-107 [in Ukrainian].
4. Sikora, Ya., Yatsenko, O., & Pohrebniak, M. (2024). Virtualna realnist yak instrument adaptivnoho navchannia v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi [Virtual reality as a tool for adaptive learning in a digital educational environment]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 28. Retrieved from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10725643> [in Ukrainian]
5. Shelever, O., Kapitan, L., & Konovalov, O. (2024). Adaptive learning of students using modern digital platforms]. *Innovatsiina pedahohika – Інноваційна педагогіка*, 75 (24). Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.52> [in Ukrainian]

6. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area]. (2015). Kyiv : TOV «TS» [in Ukrainian]
7. Smyrnova-Trybulska, E., Morze, N., & Varchenko-Trotsenko, L. (2022). Adaptive learning in university students' opinions : Cross-border research. *Education and Information Technologies*, 27, 6787-6818 [in English].
8. Wokington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize learning according to learners' interests. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 928–932 [in English].
9. Wokington, C. (2020). Adaptive Learning Systems in Higher Education : A Comprehensive Review. New York : Routledge [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.10
UDC 159.923.2:37.015.3

COPING STRATEGIES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF A PROFESSIONALLY SUCCESSFUL PSYCHOLOGIST'S PERSONALITY

Oleksandr Mytnyk

Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0005-8208-6913>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Ivan Yakymchuk

Student of the Second (Master's)
Degree of Higher Education,
Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0005-8208-6913>
e-mail: yakimchuk.ivan03@gmail.com

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the concepts of “personal success in society” and “coping strategy.” The author proposes a definition of the term “professionally successful personality of a psychologist” and outlines its structural components: professional identity, achievement motivation, adaptability, reflexivity, and coping competence. Each component is described in detail. It is established that coping strategies play a significant role in the formation of a professionally successful personality of a psychologist, as they ensure effective adaptation to the educational environment, enhance stress resistance, and foster the development of internal psychological resources. It is found that in the context of increasing competition in the labor market, a psychologist's ability to constructively overcome difficulties becomes the foundation of professional self-realization. The aim of the study is to examine the relationship between types of coping strategies and the key characteristics of a professionally successful personality. A theoretical analysis of scientific literature was conducted, which clarified the structure of the concept of a “professionally successful personality,” encompassing five main components. An empirical study using R. Lazarus's methodology was carried out to analyze the dominant coping strategies among students. The results revealed a prevalence of constructive strategies such as problem-solving planning (69.5%), seeking social support (62.0%), self-control (58.7%), and positive reappraisal (57.7%). These strategies are directly linked to high levels of professional motivation, adaptability, and emotional regulation. It was confirmed that the presence of maladaptive coping strategies (avoidance, distancing, confrontation) reduces the effectiveness of professional development. The article substantiates the relevance of implementing psychological and pedagogical programs aimed at developing adaptive coping strategies as a key resource for shaping the professionally successful personality of a psychologist.

Key words: coping, coping strategies, successful personality, adaptability, self-regulation, intellectual skills.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.10

УДК 159.923.2:37.015.3

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА

Митник О. Я.

доктор педагогічних наук, кандидат
психологічних наук, професор, завідувач
кафедри практичної психології,
Український Державний Університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
e-mail: mytnyk1969@ukr.net,
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>

Якимчук І. С.

здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Український Державний Університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
e-mail: yakimchuk.ivan03@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0005-8208-6913>

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз змісту понять: «успіх особистості у соціумі», «копінг-стратегія», запропоновано авторське визначення поняття «професійно-успішна особистість психолога», запропоновано його структурні компоненти: професійна ідентичність, мотивація досягнення, адаптивність, рефлексивність і копінг-компетентність. Охарактеризовано сутність кожного структурного компонента. Встановлено, що копінг-стратегії відіграють суттєву роль у формуванні професійно-успішної особистості психолога, оскільки забезпечують ефективну адаптацію до навчального середовища, підвищення стресостійкості та розвиток внутрішніх психологічних ресурсів. З'ясовано, що в умовах зростаючої конкуренції на ринку праці саме здатність психолога до конструктивного подолання труднощів стає основою професійної самореалізації. Метою дослідження визначено вивчення зв'язку між типами копінг-стратегій і ключовими характеристиками професійно-успішної особистості. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, в межах якого уточнено структуру поняття «професійно-успішна особистість», що включає п'ять основних компонентів. Проведено емпіричне дослідження з використанням методики Р. Лазаруса, в ході якого проаналізовано переважні копінг-стратегії студентів. Виявлено домінування таких конструктивних стратегій, як планування вирішення проблеми (69,5%), пошук соціальної підтримки (62,0%), самоконтроль (58,7%) і позитивна переоцінка (57,7%), що безпосередньо пов'язані з високим рівнем професійної мотивації, адаптивності та емоційної регуляції. Підтверджено, що наявність неадаптивних копінгів (уникнення, дистанціювання, конфронтація) знижує ефективність професійного становлення. Обґрунтовано доцільність впровадження психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій як ключового ресурсу формування професійно-успішної особистості психолога.

Ключові слова: копінг, копінг-стратегії, успішна особистість, адаптивність, саморегуляція, інтелектуальні уміння.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Професійна успішність є важливим критерієм самореалізації особистості у сучасному суспільстві. З урахуванням зростаючої конкуренції на ринку праці студенти мають не лише здобувати фахові знання, а ще й розвивати ключові психологічні характеристики, до яких входять стресостійкість, адаптивність, емоційний інтелект та комунікативні навички. Одним із ключових механізмів, що сприяє професійному становленню, є використання копінг-стратегій – сукупності свідомих і несвідомих способів подолання стресу.

Є достатня кількість досліджень, присвячених копінг-стратегіям у контексті загальної адаптації особистості [1; 4; 12]. Є дослідження, в яких розглядається успіх особистості у соціумі. Так, Л. Буркова, А. Сагалакова, Н. Соколовська розглядають успіх особистості у соціумі, з одного боку, як спрямованість на творення матеріальних і духовних цінностей, а з іншого, реакція соціуму на нововведення [2, с. 206-212].

А. Ярема підкреслює, що соціальна успішність є відчуття особистістю унікальності і значущості власних досягнень і позитивної реакції на ці досягнення соціуму [14]. Отже, у більшості досліджень успіх особистості у соціумі тісно пов'язаний із професійними досягненнями, які позитивно сприймаються професійною громадськістю. Привертає увагу дослідження В. Панка. Вчений зазначає, що успіх психолога у соціумі тісно пов'язаний із сформованою особистісною готовністю до професійної діяльності – певного психічного стану, який характеризується усвідомленням своїх сильних і слабких сторін власної особистості, спрямуванням внутрішніх ресурсів на надання ефективної психологічної допомоги клієнтові, спрямування на постійний саморозвиток та професійне самовдосконалення [10].

Бракує досліджень, що розглядають взаємозв'язок між специфічними копінг-стратегіями та формуванням професійно-важливих якостей психологів. Заповнення цієї прогалини дозволить більш ефективно формувати психологічні програми підтримки професійного становлення психологів. Актуальність даного дослідження визначається необхідністю поглиблення розуміння того, які саме копінг-стратегії сприяють розвитку професійних компетенцій і забезпечують успішність особистості у майбутній професійній діяльності.

Мета дослідження – теоретично та емпірично дослідити вплив копінг-стратегій на формування професійно-успішної особистості психолога.

Відповідно до окресленої мети нами визначено такі **завдання дослідження**: 1) Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми копінг-стратегій та професійно-успішної особистості. 2) Дослідити копінг-стратегії як чинники формування професійно-успішної особистості. 3) провести емпіричне дослідження взаємозв'язку між типами копінг-стратегій і особистісними характеристиками, що потенційно впливають на професійну успішність психолога.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи: *теоретичні*: аналіз наукової літератури з проблеми копінг-стратегій та професійно-успішної особистості; *емпіричні*: діагностичні методики, спостереження.

Запропоноване дослідження сприяє розширенню наукового уявлення про роль копінг-стратегій у процесі професійного становлення психологів і дає змогу розробити ефективні рекомендації щодо підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття копінг-стратегій активно вивчається у світовій психологічній науці як важливий компонент адаптації особистості до стресових ситуацій. У широкому сенсі копінг трактується як сукупність когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на подолання складних життєвих

умов, що дозволяє людині підтримувати психологічну стабільність [15] Ці стратегії є ключовими в саморегуляції та можуть значною мірою впливати на професійну ефективність особистості, зокрема в умовах навчання у ЗВО.

Найбільш поширеною є класифікація, запропонована Р. Лазарусом і С. Фолькман, яка розподіляє копінг-стратегії на проблемно-орієнтовані (спрямовані на вирішення самої проблемної ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на регуляцію внутрішнього емоційного стану) [15].

У межах цих двох модусів було виокремлено вісім основних копінг-стратегій: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планове розв'язання проблеми, позитивна переоцінка [7, с. 25]. За функціональними характеристиками ці стратегії можна поділити на чотири умовні групи [3, с. 41]. Активно-проблемно-орієнтовані стратегії: планування вирішення проблеми, конфронтація, прийняття відповідальності. Когнітивно-емоційні регулятивні стратегії: самоконтроль, позитивна переоцінка. Стратегії уникнення/відсторонення: дистанціювання, уникнення. Соціально підтримуюча стратегія: пошук соціальної підтримки. Такий поділ дозволяє розглядати копінг не лише як реакцію на стрес, а і як активну форму саморегуляції, що може позитивно впливати на розвиток професійно-успішної особистості психолога. Зокрема, адаптивні копінг-стратегії, що включають проблемно-орієнтоване мислення, самоконтроль і позитивну переоцінку, сприяють розвитку таких рис, як відповідальність, рішучість, психологічна стійкість, здатність до командної роботи. Саме ці якості вважаються важливими складовими професійної успішності. Натомість неадаптивні копінг-стратегії (уникнення, дистанціювання, пасивне емоційне реагування) асоціюються з низькою стресостійкістю, уникненням відповідальності, низькою ефективністю прийняття рішень, що унеможливорює успішну професійну самореалізацію. У наукових дослідженнях наголошується, що конструктивні копінг-стратегії забезпечують адаптацію особистості до змін, сприяють формуванню позитивної професійної ідентичності та розвитку емоційного інтелекту – ключового компонента *soft skills*, затребуваного у сучасному ринку праці [5, с. 72].

Копінг-стратегії розглядаються як базовий психологічний ресурс, який може опосередковано або безпосередньо впливати на формування професійно-успішної особистості психолога. В умовах академічного середовища вони сприяють: зниженню впливу деструктивного стресу; підвищенню академічної мотивації; формуванню навичок вирішення складних завдань; ефективній соціальній інтеграції в професійну спільноту. У зв'язку з цим вивчення копінг-стратегій набуває особливого значення не лише в межах дослідження адаптації психологів, а й як чинник формування професійно-успішної особистості, що обґрунтовує актуальність подальших емпіричних досліджень у цьому напрямі.

Попри наявність значної кількості досліджень у сфері професійного самовизначення, адаптації та мотивації студентської молоді, у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці досі відсутнє чітке та усталене визначення поняття «*професійно-успішна особистість*». На відміну від терміна *професійна успішність* [8, с. 39-42], який переважно розглядається як результат (досягнення в кар'єрі, задоволення професією, зовнішні оцінки), категорія *професійно-успішної особистості*, на нашу думку, має розглядатися як процесуальне, динамічне явище, що поєднує внутрішні ресурси індивіда, його психологічну готовність, мотиваційні установки, механізми саморегуляції та подолання труднощів.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо професійно-успішну особистість психолога як комплексну інтегративну характеристику, яка відображає рівень його суб'єктності в побудові та реалізації професійного шляху, здатність долати труднощі, приймати рішення в умовах невизначеності, наявність пізнавальної мотивації та прагнення створювати ефективні засоби психологічної допомоги клієнту, ефективно функціонувати в міжособистісному та професійному контекстах. Така особистість не лише володіє знаннями та навичками, необхідними для професійної діяльності, а й має здатність до рефлексії, адаптації, емоційної саморегуляції та конструктивного реагування на стресові ситуації. Для уточнення структури цього поняття ми виділяємо п'ять ключових складових, які утворюють його змістовну базу (таблиця 1):

Таблиця 1

Ключові складові поняття «професійно-успішна особистість психолога»

Професійна ідентичність	Сформоване уявлення про себе як про майбутнього фахівця, інтеграція професійної ролі в особистісну структуру. Важливою ознакою цього компоненту є стабільність мотивації до обраної діяльності та позитивна самооцінка в професійному контексті
Мотивація досягнення	Внутрішнє прагнення до розвитку, самореалізації, професійного вдосконалення. Вона спонукає людину ставити цілі, долати перешкоди та підтримувати високий рівень активності у навчанні та професійній підготовці.
Адаптивність	Здатність особистості до гнучкого реагування на зміну умов, перенесення психічних і фізичних навантажень, перебудови поведінки та мислення відповідно до нових вимог.
Рефлексивність	Уміння критично осмислювати власні дії, думки, плани та результати, підґрунтям якої є розвинені інтелектуальні уміння: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати свої дії на декілька кроків наперед та оцінювати їх ефективність, робити обґрунтовані висновки.
Копінг-компетентність	Здатність ефективно долати психоемоційне напруження, знаходити конструктивні способи подолання труднощів, зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу та невизначеності.

Включення копінг-компетентності до структури професійно-успішної особистості є обґрунтованим, оскільки саме копінг-стратегії забезпечують адаптаційний потенціал індивіда у професійно значущих ситуаціях. Здатність студента обирати відповідні способи реагування на труднощі (наприклад, проблемно-орієнтований копінг, позитивна переоцінка, пошук соціальної підтримки) сприяє збереженню мотивації, уникненню дезадаптації, формуванню емоційної стійкості та підтриманню суб'єктної позиції у власному професійному розвитку.

Запропонована структура поняття *професійно-успішної особистості* дозволяє не лише конкретизувати цільове поняття дослідження, а й обґрунтувати доцільність вивчення копінг-стратегій як одного з ключових чинників її формування. Адже формування цієї якості неможливе без здатності ефективно діяти в умовах професійної невизначеності, конкуренції, фрустрації та внутрішніх сумнівів – тобто в ситуаціях, де саме копінг-стратегії визначають вектор подальшого розвитку або відступу.

Результати дослідження. З метою виявлення специфіки копінг-поведінки психологів як одного з ключових чинників формування професійно-успішної особистості було проведено опитування 37 студентів різної статі таких ЗВО: УДУ імені Михайла Драгоманова, НМУ імені О. О. Богомольця, НУОЗ України імені П. Л. Шупика, Wrocławskа Akademia Biznesu. Опитування проводилось за методикою Р. Лазаруса. Ця методика дозволяє визначити переважні стратегії подолання стресових ситуацій. На основі оброблених результатів встановлено, що серед досліджуваних студентів найбільш вираженими копінг-стратегіями є: планування вирішення проблеми – середній показник 69,5%; пошук соціальної підтримки – 62,0%; самоконтроль – 58,7%; позитивна переоцінка – 57,7%. Ці стратегії є конструктивними, проблемно-орієнтованими та сприяють адаптації до складних професійних і навчальних умов. Вони також свідчать про наявність у студентів базової копінг-компетентності, що є важливою складовою професійної успішності. Серед менш виражених стратегій опинилися: прийняття відповідальності – 54,5%; уникнення – 53,6%; конфронтація – 49,4%; дистанціювання – 48,9%.

Використання емоційно-орієнтованих та пасивних стратегій, таких як уникнення та дистанціювання, може свідчити про певні труднощі у сфері емоційної саморегуляції та рефлексивності, що, своєю чергою, потенційно знижує рівень адаптивності студентів у професійному середовищі. Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що характер копінг-стратегій студентів безпосередньо пов'язаний із їхньою здатністю ефективно функціонувати в умовах стресу, невизначеності та фрустрації. Ті студенти, які надають перевагу активним та проблемно-орієнтованим стратегіям, демонструють вищий потенціал до формування професійно-успішної особистості.

Інтерпретація результатів у контексті моделі професійно-успішної особистості. Виявлені у студентів переважні копінг-стратегії узгоджуються зі структурною моделлю професійно-успішної особистості, яку ми визначили у теоретичній частині дослідження. Зокрема, окремі копінг-стратегії безпосередньо корелюють з певними психологічними характеристиками, що формують потенціал професійної реалізації: *планування вирішення проблеми* (69,5%). Ця стратегія відображає високий рівень суб'єктності, внутрішню організованість і цілеспрямованість. Вона прямо співвідноситься з мотивацією досягнення та адаптивністю, оскільки передбачає активний підхід до подолання труднощів, що характерно для особистості, зорієнтованої на професійний розвиток. *Пошук соціальної підтримки* (62,0%). Така стратегія свідчить про сформовані навички міжособистісної взаємодії, вміння будувати партнерські стосунки, що є важливою складовою адаптивності в професійному середовищі. Здатність звертатися по допомогу також говорить про певний рівень рефлексивності та усвідомлення власних меж. *Самоконтроль* (58,7%). Цей результат відображає потенціал до емоційної саморегуляції – важливої передумови адаптивності та копінг-компетентності. У професійній діяльності ця здатність дозволяє уникати імпульсивних рішень, зберігати ефективність у напружених умовах і підтримувати стабільність поведінки. *Позитивна переоцінка* (57,7%). Стратегія пов'язана із рефлексивністю, вмінням змінювати кут зору на проблему, бачити в труднощах ресурс для зростання. Такий тип мислення характерний для особистостей з високим рівнем внутрішньої мотивації, які здатні трансформувати стресові події у позитивний досвід. *Уникнення, дистанціювання, конфронтація* (~49–54%). Хоча ці стратегії менш виражені, їхня наявність в окремих студентів свідчить про розбалансованість копінг-репертуару. Вони можуть сигналізувати про недостатньо

сформовану професійну ідентичність або копінг-компетентність, особливо якщо домінують у профілі особистості.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують теоретичну модель професійно-успішної особистості. Переважання активних і конструктивних копінг-стратегій серед опитаних студентів свідчить про наявність психологічних ресурсів, що сприяють успішному професійному становленню. Однак, наявність менш адаптивних копінгів у частини респондентів вказує на необхідність цілеспрямованої роботи зі зміцнення внутрішніх ресурсів – зокрема, розвитку рефлексивності, емоційної стійкості та суб'єктної позиції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що копінг-стратегії виступають важливим чинником формування професійно-успішної особистості психолога, оскільки безпосередньо впливають на рівень його адаптації, стресостійкості, емоційної регуляції та здатності до самореалізації в умовах професійної діяльності. Встановлено, що переважання конструктивних копінг-стратегій, таких як планове вирішення проблеми, самоконтроль, позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки – пов'язане з вищим рівнем ключових характеристик професійно-успішної особистості: професійної ідентичності, мотивації досягнення, адаптивності, рефлексивності та копінг-компетентності. Водночас, результати засвідчують наявність у частини студентів неадаптивних копінг-стратегій, які можуть гальмувати процес професійного становлення, знижуючи психологічну готовність до викликів майбутньої діяльності. Це актуалізує потребу в розробці психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-навичок, емоційного інтелекту та вміння діяти в умовах невизначеності й стресу. У подальшому перспективним вбачаємо не лише розширення досліджень у сфері копінг-поведінки, а й глибшого вивчення самого феномену професійно-успішної особистості як складного, багатоаспектного утворення. На сьогодні в науковій літературі відсутнє єдине, усталене визначення цього поняття, що відкриває можливості для концептуального уточнення його структури, механізмів розвитку, динаміки формування в умовах освітнього процесу. Доцільним є подальший пошук валідних критеріїв та індикаторів професійної успішності особистості, емпірична перевірка запропонованої в роботі моделі на ширших вибірках, а також вивчення впливу додаткових чинників, таких як ціннісні орієнтації, стиль лідерства, самооцінка, когнітивна гнучкість тощо. Крім того, перспективними є лонгітюдні дослідження, які дозволять простежити етапи становлення професійно-успішної особистості від студентських років до моменту входження у професійне життя. Це дозволить виявити стійкі закономірності розвитку ключових характеристик та вчасно впроваджувати інтервенції для підтримки молоді в період професійної соціалізації. Загалом, результати даного дослідження становлять підґрунтя для розробки інструментів діагностики та психопрофілактики, спрямованих на формування професійної успішності, і можуть бути використані в практиці роботи психологів, викладачів та кураторів академічних груп у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко І. Г. Психологічні особливості впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 5.

2. Буркова Л. В., Сагалакова А. Б., Соколовська Н. Б. Пошук формули успішності у житті : соціологічне дослідження пріоритетів успішності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8-9. С. 206-212.
3. Глущенко Л. Д. Психологічні особливості копінг-стратегій жінок, які перебувають в аб'юзивних стосунках. Магістерська робота. Донецьк : ДНУ імені Василя Стуса. 2024. С. 41.
4. Грабовська С., Єсип М. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини*. № 4, 2010. С. 189.
5. Гуляс І. А. Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Т. III (20). Вип. 40. С. 72.
6. Гуменюк Г. В. Професійна успішність, ефективність праці та професійне здоров'я: шлях психологічного пошуку. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Донецьк : ДНУ імені Василя Стуса, 2019. С. 73-76.
7. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії : сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 1. Вип. 55. С. 25. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i55/6.pdf> (дата звернення: 07.03.2025).
8. Литовченко Н. Професійна успішність як складник психологічного благополуччя особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. КНУ імені Тараса Шевченка. 2024. № 1 (19). С. 39-42.
9. Ліба Н. С., Марценюк М. О. Формування та розвиток психічної стійкості студентської молоді. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Мукачєво-Ченстохова : РВВ МДУ ; Академія ім. Я. Длугоша, 2018. Випуск № 2 (25). С. 130
10. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
11. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи до визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2023. Том 34 (73) № 1. С. 66.
12. Шинкаренко Ю. Методологічні підходи до вивчення розвитку копінг-стратегій у майбутніх психологів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 3 (75). С. 287-291.
13. Шинкаренко Ю. Особливості розвитку копінг-стратегій у процесі професійної підготовки психологів : когнітивний та поведінковий аспекти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 4 (76). С. 402-408.
14. Ярема А. І. Соціологічний аспект сутності феномену успіху. *Шевченківська весна : матеріали міждисциплінарної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених*. Київ : Логос, 2010. Вип. 7. 444 с.
15. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. С. 445.

REFERENCES:

1. Andrushchenko, I. H. (2018). Psykholohichni osoblyvosti vplyvu kopinh-stratehii na samorozvytok osobystosti yunatskoho viku [Psychological features of the influence of coping strategies on the self-development of the personality of adolescence]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia Psykholohiia – The scientific notes of the National University «Ostroh academy». Series Psychology : zbirnyk naukovykh prats*, 6, 5 [in Ukrainian].
2. Burkova, L. V., Sahalakova, A. B., & Sokolovska, N. B. (2013). Poshuk formuly uspishnosti u zhytti : sotsiolohichne doslidzhennia priorytetiv uspishnosti [Searching for a formula of success in life : A sociological study of success priorities]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality*, 8-9, 206-212 [in Ukrainian].

3. Hlushchenko, L. D. (2024). Psykholohichni osoblyvosti kopinh-strategii zhinok, yaki perebuvaiut v abiuzyvnykh stosunkakh [Psychological features of the coping strategies of women in abusive relationships]. Donetsk : Vasyl Stus Donetsk National University [in Ukrainian].
4. Hrabovska, S., & Yesyp, M. (2010). Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh [The problem of coping in current psychological research]. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny – Socio-Humanitarian Problems Of Persons*, 4, 189 [in Ukrainian].
5. Hulas, I. A. (2015). Kopinh-strategii u konteksti zhyttievykh dosiahnen osobystosti [Coping strategies in the context of personal life achievements]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (20), 72 [in Ukrainian].
6. Humeniuk, H. V. (2019). Profesiina uspishnist, efektyvnist pratsi ta profesiine zdorovia : shliakh psykholohichnoho poshuku [Professional success, work efficiency, and occupational health : A path of psychological exploration]. *Osobystisni ta sytuatyvni determinanty zdorovia – Personal and situational determinants of health : Materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Donetsk : DNU imeni Vasylia Stusa, 73-76 [in Ukrainian].
7. Karamushka, L. M., & Snihur, Yu. S. (2018). Kopinh-strategii : sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennia dlia psykholohichnoho zdorovia osobystosti ta orhanizatsii [Coping strategies : Essence, classification approaches, and their significance for individual and organizational psychological health]. *Aktualni problemy psykholohii – Current issues in psychology*, 1 (55), 25. Retrieved from: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i55/6.pdf> [in Ukrainian].
8. Lytovchenko, N. (2024). Profesiina uspishnist yak skladnyk psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti [Professional success as a component of an individual's psychological well-being]. *Vicnyk Kyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia – Herald of Kyiv National University named after Taras Shevchenko. Psykholohiia*, 1 (19), 39-42 [in Ukrainian].
9. Liba, N. S., & Martseniuk, M. O. (2018). Formuvannia ta rozvytok psykhychnoi stiičnosti studentiskoi molodi [Formation and development of mental resilience of student youth]. *Osvita i nauka – education and science*, 2 (25), 130 [in Ukrainian].
10. Panok, V. H., & Rud, H. V. (2006). Psykholohiia zhyttievoho shliakhu osobystosti [Psychology of an individual's life path]. Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian].
11. Shaikhislamov, Z. R., & Horbenko, V. Yu. (2023). Teoretychni pidkhody do vyznachennia kopinh-strategii povedinky osobystosti [Theoretical approaches to defining coping strategies of individual behavior]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University*, 34 (73), 66 [in Ukrainian].
12. Shynkarenko, Yu. (2024). Metodolohichni pidkhody do vyvchennia rozvytku kopinh-strategii u maibutnikh psykholohiv [Methodological approaches to studying the development of coping strategies in future psychologists]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of the “KROK” University*, 3 (75), 287-291 [in Ukrainian].
13. Shynkarenko, Yu. (2024). Osoblyvosti rozvytku kopinh-strategii u protsesi profesiinoi pidhotovky psykholohiv : Kohnityvnyi ta povedinkovy aspekti [Features of the development of coping strategies in the process of psychologists' professional training : Cognitive and behavioral aspects]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Scientific Notes of the «KROK» University*, 4 (76), 402-408 [in Ukrainian].
14. Iarema, A. I. (2010). Sotsiolohichni aspekti sutnosti fenomenu uspikhu [The sociological aspect of the essence of the success phenomenon]. *Shevchenkivska vesna – Shevchenko Spring : Materialy mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta molodykh vchenykh*. Kyiv : Lohos. Vol. 7, 444 [in Ukrainian].
15. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York : Springer. [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.11
UDC 37:303.4:001.895]:004.774

CONTENT ANALYSIS OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: EFFECTIVENESS AND DYNAMICS OF CHANGE

Roman Nikiforov

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department
of Mathematical Analysis, Differential
Equations and Probability Theory,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9553-3157>
e-mail: r.o.nikiforov@udu.edu.ua*

Abstract. *The article presents a comprehensive study of innovative pedagogical strategies implemented in the digital educational environment using content analysis methodology. The relevance of the topic is determined by global transformations in the educational space under the influence of the information and communication revolution of the 21st century, which has significantly changed the structure, content, and methods of the educational process. Digital technologies are no longer just a tool to support teaching, but are shaping a new pedagogical reality with its own patterns, risks, and potential. In this context, the problem of researching the effectiveness of educational strategies that combine pedagogical innovations with digital capabilities becomes particularly important.*

The purpose of the article is to identify typical digital learning strategies, evaluate their effectiveness, and analyze the context of their implementation using content analysis tools. The theoretical part considers modern approaches to the digitalization of education, in particular the concepts of blended learning, gamification, microlearning, personalization, and formative assessment. Emphasis is placed on the importance of psychological and pedagogical factors such as motivation, reflection, emotional security, and the role of the teacher as a moderator and designer of the educational environment.

The empirical part of the study analyzes online courses from Finland, Estonia, Poland, Ukraine, and Canada. Based on a qualitative content analysis, five most common digital learning strategies were identified and systematized according to the criteria of cognitive complexity, technical dependence, adaptability, motivational potential, and accessibility. A comparative table with the characteristics of each strategy and a radar chart for visualizing effectiveness are presented.

The results of the study show that the most effective strategies are those that take into account the individual needs of learners, provide a flexible educational trajectory, and emotionally support students. Along with technical aspects, the quality of pedagogical interaction and the ability to reflectively construct the learning process are of decisive importance. The article concludes that there is a need for a deep pedagogical understanding of the digital transformation of education and offers practical recommendations for the development of effective digital educational products. Prospects for further research are related to the development of an indicator model for assessing the quality of digital courses and the study of the long-term effects of implementing innovative strategies in the professional training of teachers.

Key words: *innovative pedagogical strategies, digital educational environment, content analysis, gamification, personalized learning, formative assessment, cognitive complexity, educational analytics.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.11

УДК 37:303.4:001.895]:004.774

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ЕФЕКТИВНІСТЬ І ДИНАМІКА ЗМІН

Нікіфоров Р. О.

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, завідувач кафедри математичного
аналізу, диференціальних рівнянь
та теорії ймовірностей,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9553-3157>
e-mail: r.o.nikiforov@udu.edu.ua

Анотація. У статті представлено комплексне дослідження інноваційних педагогічних стратегій, реалізованих у цифровому освітньому середовищі, із застосуванням методології контент-аналізу. Актуальність теми зумовлена глобальними трансформаціями освітнього простору під впливом інформаційно-комунікаційної революції XXI століття, яка суттєво змінила структуру, зміст і методи навчального процесу. Цифрові технології перестають бути лише інструментом підтримки викладання, натомість формують нову педагогічну реальність із власними закономірностями, ризиками та потенціалом. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема дослідження ефективності освітніх стратегій, що поєднують педагогічні інновації з цифровими можливостями.

Метою статті є виявлення типових стратегій цифрового навчання, оцінка їх ефективності та аналіз контексту реалізації за допомогою інструментарію контент-аналізу. У теоретичній частині розглянуто сучасні підходи до цифровізації освіти, зокрема концепції змішаного навчання, гейміфікації, мікронавчання, персоналізації та формульованого оцінювання. Акцентовано увагу на значущості психолого-педагогічних чинників, таких як мотивація, рефлексія, емоційна безпека, а також на ролі викладача як модератора і дизайнера освітнього середовища.

У емпіричній частині дослідження проаналізовано онлайн-курси з Фінляндії, Естонії, Польщі, України та Канади. На основі якісного контент-аналізу виокремлено п'ять найпоширеніших стратегій цифрового навчання, які систематизовано за критеріями когнітивної складності, технічної залежності, адаптивності, мотиваційного потенціалу та доступності. Представлено порівняльну таблицю з характеристиками кожної стратегії та радар-діаграму для візуалізації ефективності.

Результати дослідження засвідчують, що найвищу ефективність демонструють стратегії, які враховують індивідуальні потреби здобувачів освіти, забезпечують гнучку побудову освітньої траєкторії та емоційно підтримують студентів. Поряд із технічними аспектами, вирішального значення набуває якість педагогічної взаємодії та здатність до рефлексивного конструювання навчального процесу. У статті зроблено висновок про необхідність глибокого педагогічного осмислення цифрової трансформації освіти та запропоновано практичні рекомендації для розроблення ефективних цифрових освітніх продуктів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою індикаторної моделі оцінювання якості цифрових курсів та вивченням довготривалих ефектів реалізації інноваційних стратегій у професійній підготовці педагогів.

Ключові слова: інноваційні педагогічні стратегії, цифрове освітнє середовище, контент-аналіз, гейміфікація, персоналізоване навчання, формульоване оцінювання, когнітивна складність, освітня аналітика.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Інформаційно-комунікаційна революція XXI століття стала не лише технологічним проривом, а й сутнісним викликом для системи освіти, трансформуючи її традиційні підходи, інструменти та цілі. У нових умовах цифрове середовище виступає не просто допоміжним ресурсом, а повноцінною платформою для створення, реалізації та рефлексії освітнього процесу. Ця трансформація породила нові освітні парадигми, в яких домінують інноваційні педагогічні стратегії, що базуються на використанні цифрових технологій, аналітики даних, мультимодальних ресурсів, а також механізмів персоналізації та гнучкої адаптації до потреб учнів. Особливої актуальності набуває питання ефективності таких стратегій та їхнього впливу на якість навчального процесу, розвиток ключових компетентностей і мотиваційно-пізнавальну активність здобувачів освіти.

У цьому контексті зростає потреба у науково обґрунтованих методах аналізу освітніх стратегій, здатних забезпечити об'єктивне оцінювання динаміки змін у педагогічній практиці [3]. Одним із таких методів є контент-аналіз – інструмент кількісного та якісного вивчення текстового, візуального або мультимедійного контенту, який широко використовується в соціогуманітарних дослідженнях (О. Holsti [6]; К. Krippendorff [7]; Р. Mayring [9]; М. Schreier [13]). Завдяки своїй методологічній гнучкості, контент-аналіз дозволяє виявляти провідні тенденції, досліджувати структуру освітніх матеріалів, здійснювати порівняння стратегій у різних освітніх середовищах та культурних контекстах, а також формувати аналітичну основу для освітнього прогнозування та планування.

У світовій науковій літературі проблема цифрової трансформації освіти представлена у широкому спектрі досліджень, які демонструють глибоку зацікавленість у потенціалі інноваційних стратегій для підвищення ефективності навчання. Зокрема, у роботі С. Lindín Soriano, А. Méndez García та М. Hernández-Hernández [8] висвітлено результати систематичного огляду освітніх практик у закладах вищої освіти Європи та Латинської Америки. Автори наголошують на трансформаційній ролі гейміфікації, змішаного навчання, технологій віртуальної реальності та проектного навчання у формуванні нових форматів педагогічної взаємодії, розвитку цифрової, комунікативної та метакогнітивної компетентностей.

Особливу увагу дослідники приділяють ролі цифрової готовності педагогів як визначального чинника ефективного впровадження інноваційних стратегій. У цьому аспекті показовим є дослідження Y. Ning і S. Danso [12], які у міжкраїновому зрізі проаналізували фактори цифрової трансформації освітнього середовища. Їхні результати засвідчують, що провідну роль відіграють якісна технічна інфраструктура, стратегічне управління цифровими змінами та безперервний професійний розвиток викладачів. У доповнення до цього, дослідження Means et al. [10], а також Van der Kleij et al. [14] підтверджують позитивний вплив цифрових підходів на навчальні результати, зокрема за умов надання зворотного зв'язку, адаптивного контролю і використання мультимодальних навчальних форматів.

Українські науковці також активно досліджують феномен цифровізації освіти у вітчизняному та міжнародному контекстах. Так, у дослідженні Л. Богданович [1] аналізуються можливості впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи, підкреслюється важливість педагогічного дизайну цифрового освітнього середовища, технологічної грамотності здобувачів освіти та інтеграції хмароорієнтованих сервісів у навчальний процес. Особливу увагу авторка приділяє ролі цифрових платформ у формуванні рефлексивного мислення та самостійності студентів. Актуальні підходи до аналізу цифрових освітніх практик вищої школи також представлено у праці С. Гринюк та І. Зайцевої [5], де цифровіза-

ція розглядається як детермінанта розвитку освітнього процесу, що вимагає нових організаційно-педагогічних моделей і переосмислення ролі викладача.

У контексті методології дослідження ключову роль відіграє контент-аналіз, який детально описано в роботах Д. Чернілевського та співавт. [2], а також у класичних працях західних науковців – К. Krippendorff [7], О. R. Holsti [6], М. Schreier [13] та Р. Mayring [9]. Ці джерела окреслюють теоретичні засади якісного та кількісного контент-аналізу в галузі соціогуманітарних наук і підкреслюють його значення для дослідження освітнього дискурсу. У міжнародному вимірі інтерес становить систематичний огляд цифрових освітніх практик у країнах Європи та Латинської Америки, здійснений С. Lindín Soriano, А. Méndez García та М. Hernández-Hernández [8], що виявив спільні тенденції цифрової трансформації вищої освіти, пов'язані з персоналізацією навчання, гнучкістю освітнього контенту та новими формами педагогічної взаємодії.

Таким чином, сучасний стан дослідження цифрових інновацій в освіті свідчить про необхідність поглибленого аналізу їхнього впливу на освітній процес. Контент-аналіз виступає у цьому випадку як методологічно релевантний та емпірично доказовий підхід, що забезпечує наукову об'єктивність, системність і порівнюваність у вивченні динаміки педагогічних змін. Це, у свою чергу, відкриває нові перспективи для вдосконалення освітніх стратегій, орієнтованих на формування ключових компетентностей здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – дослідити особливості реалізації інноваційних педагогічних стратегій у цифровому середовищі та на основі контент-аналізу визначити їх ефективність і вплив на якість навчального процесу.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. проаналізувати сучасні наукові підходи до цифровізації освіти та визначити типологію інноваційних педагогічних стратегій, що застосовуються у цифровому навчанні;
2. здійснити контент-аналіз онлайн-курсів, реалізованих у вищій освіті різних країн, і виявити основні педагогічні моделі, їх ознаки та особливості реалізації;
3. оцінити ефективність обраних стратегій за критеріями залучення студентів, завершення курсів, навчальної активності та зворотного зв'язку;
4. сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо удосконалення цифрових освітніх практик у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У цифрову епоху інноваційні педагогічні стратегії набувають особливої актуальності, оскільки вони стають відповіддю на зміни у форматах навчання, типах взаємодії між учасниками освітнього процесу та на зростаючі потреби у гнучкому, інклюзивному та особистісно орієнтованому підході до освіти. Цифрове середовище перестає бути лише технічним інструментом або фоном для навчання – воно виступає як нова педагогічна реальність, в якій формуються, апробуються і видозмінюються освітні стратегії. У таких умовах дослідження змісту, характеру й ефективності інноваційних підходів до викладання потребує застосування сучасних **аналітичних методів**, серед яких провідну позицію займає контент-аналіз. Саме цей метод дає змогу не лише фіксувати зовнішні характеристики освітніх продуктів, а й проникати у глибину педагогічних намірів, виявляти приховані патерни організації навчального процесу, суперечності між декларованими цілями і реальною практикою, простежувати логіку формування знань, навичок та цінностей у цифровому контексті.

Інноваційні стратегії, що застосовуються в умовах цифровізації, охоплюють низку новітніх підходів, таких як змішане навчання, перевернутий клас, гейміфікація, мікронавчання, адаптивне навчання, навчання на основі дослідження, проєктні підходи, а також моделі, які базуються на використанні освітньої аналітики та віртуаль-

ної чи доповненої реальності. Кожна з цих стратегій формує унікальний тип педагогічної взаємодії, в якому поєднуються когнітивна активність, емоційна залученість, саморегуляція, співпраця і технологічна підтримка. Відмінність цих підходів полягає не лише в інструментах, а й у педагогічній філософії, яка визначає, якою мірою студент залучається до прийняття рішень, наскільки особистісно значущим для нього стає навчальний процес, чи є місце для помилки, діалогу, рефлексії та творчості.

У світлі глобальної цифровізації освіти важливо не лише фіксувати зміни у формальних параметрах навчального процесу, а й усвідомлювати їхній вплив на глибинні педагогічні смисли. Змінюється не просто формат подання інформації – змінюється сама структура знання, його циркуляція, умови породження нових смислів, роль суб'єкта навчання. Цифрове середовище формує нову педагогічну ситуацію, в якій традиційні уявлення про методи, оцінювання, ролі вчителя та учня піддаються ревізії. У цьому контексті контент-аналіз як дослідницький метод набуває особливої цінності, адже дозволяє не лише аналізувати вербальні та мультимедійні прояви педагогічних стратегій, а й реконструювати приховані моделі педагогічної взаємодії.

Сутність інноваційної стратегії в цифровому освітньому середовищі не зводиться до використання нових платформ чи інструментів. Йдеться про переосмислення принципів навчання: від одноманітної трансляції знань – до діалогу, від фіксації правильних відповідей – до моделювання проблемних ситуацій, від лінійного навігаційного досвіду – до нелінійного, варіативного конструювання індивідуальної освітньої траєкторії. Усе це вимагає від викладача не лише технічної підготовленості, а й високого рівня цифрової педагогічної культури, що поєднує методичну гнучкість, емоційний інтелект і критичне ставлення до цифрових рішень.

Значну увагу у сучасних дослідженнях також приділено питанню інтеграції гнучкого навчання (*flexible learning*), що передбачає можливість студентів самостійно визначати темп, формат, час і логіку опрацювання матеріалу. Такий підхід потенційно знижує когнітивне навантаження та сприяє формуванню метакогнітивних стратегій, але вимагає високого рівня самоорганізації. За результатами міжнародних метааналітичних оглядів [10; 16], саме в середовищах, де реалізовано принципи гнучкості, підтримки та взаємної поваги, спостерігається зростання академічної мотивації, ефективного засвоєння матеріалу і тривалої навчальної активності.

Водночас, у межах проведеного контент-аналізу (зокрема, за матеріалами джерел S. Lindín et al. [8], Y. Ning and S.D. Danso [12]), виявлено, що велика частина цифрових курсів тяжіє до формальної шаблонності. Ізольоване використання LMS як сховища контенту без належної педагогічної підтримки не формує ціннісного освітнього середовища. Зовнішня інноваційність часто приховує внутрішню інерційність, що проявляється в повторенні лінійних структур, автоматизованому зворотному зв'язку та нестачі персоналізованої взаємодії.

Важливим показником ефективності інноваційної стратегії є не лише результативність студентів, а й глибина їхньої участі в навчальному процесі, рівень рефлексії та відчуття причетності до освітньої спільноти. Аналіз цифрових курсів, де домінували емпатійно-комунікативні та медіацентричні підходи, засвідчив значно вищі показники залученості та позитивного зворотного зв'язку з боку студентів. Це доводить необхідність не лише технологічної, а й емоційної трансформації освітнього процесу: педагогіка підтримки, взаємоповаги й емоційної безпеки виявляється не менш важливою, ніж функціональність LMS чи якість відеоконтенту.

Актуальність проблеми посилюється і через соціокультурні зсуви, що відбуваються внаслідок війни, пандемії та гібридизації освіти. У таких умовах цифрові платформи виконують не лише освітню, а й психоемоційну функцію. Саме тому важливо оцінювати педагогічні стратегії не тільки з точки зору академічних ре-

зультатів, а й з позиції підтримки сталого розвитку особистості, розвитку комунікативної культури, цифрової етики та критичного мислення.

Таким чином, інноваційність педагогічної стратегії в цифровому середовищі – це не просто перелік методик і технологій, а система цінностей, що реалізується через конкретні цифрові дії. Контент-аналіз, як інструмент дослідження цих дій, дає змогу вийти за межі формального опису та виявити реальну динаміку змін, прогалини й потенціал для розвитку. Педагогічна рефлексія, підкріплена аналітичними даними, здатна слугувати основою для створення якісних освітніх продуктів, орієнтованих на майбутнє.

Сучасні дослідження вказують на те, що цифрові технології мають найбільший вплив тоді, коли вони інтегруються в освітній процес з урахуванням психолого-педагогічних особливостей навчання, а не використовуються формально. Наприклад, дослідження С. Lindín, А. Méndez García та М. Hernández-Hernández [8] у SAGE Open засвідчило, що саме комбінація гейміфікації, змішаного навчання та VR-технологій сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та інклюзивності. У цьому випадку технологія слугує не самодостатньою ціллю, а інструментом для розкриття індивідуального потенціалу здобувача. Так само Yulin Ning і Solomon Danquah Danso [12] підкреслюють, що готовність педагогів до цифрової трансформації є вирішальним фактором. Там, де є чітке стратегічне бачення, підтримка, професійне навчання і змістовне розуміння нових ролей викладача – цифрове навчання дає реальні результати. Там, де цього бракує, спостерігається поверхове використання технологій без суттєвого педагогічного ефекту.

Особливу цінність у вивченні інноваційних стратегій має контент-аналіз, який у педагогічній науці використовується як метод кількісного та якісного вивчення структур і смислів у текстах, відео, інструкціях, платформах зворотного зв'язку тощо. Він дає змогу ідентифікувати педагогічні патерни, типи взаємодії, рівень когнітивної складності завдань, баланс між контролем і свободою, а також формати стимуляції пізнавальної активності. Наприклад, використання відкритих запитань, рефлексивних завдань і проектної роботи свідчить про домінування конструктивістських підходів, тоді як переважання тестування, директивних інструкцій і шаблонного фідбеку може вказувати на авторитарну модель викладання, замасковану під цифрову.

У науковій літературі (К. Krippendorff [7]; Р. Mayring [9]; М. Schreier [13]; М. В. Miles, А. М. Huberman, J. Saldaña [11]) підкреслюється важливість валідної побудови категоріального апарату для контент-аналізу освітніх стратегій. Аналіз має враховувати такі параметри, як структура курсу, наявність нелінійної логіки, можливість персоналізованих траєкторій, рівень взаємодії (peer-to-peer та peer-to-teacher), модальність контенту (текст, відео, інфографіка), інтенсивність і якість зворотного зв'язку. Наприклад, за даними метааналізу Van der Kleij et al. [14], найбільшу ефективність демонструють саме ті цифрові курси, які використовують адаптивний зворотний зв'язок з елементами підтримки, уточнення та коучингу. Це особливо актуально для умов асинхронного навчання, де відсутність живої взаємодії може знижувати рівень мотивації, а зворотний зв'язок стає головним каналом педагогічного впливу.

Не менш важливим напрямом контент-аналізу є вивчення мультимодального складу навчального контенту. Як показують дослідження, оптимальними є освітні продукти, які поєднують різні модальності сприйняття: відео, текст, візуальні схеми, інтерактивні блоки [4]. Курси, що обмежуються лише відео-лекціями без можливості зупинки, коментарів, тестування чи застосування побаченого, значно поступаються за показниками утримання уваги, залученості та результативності. Аналіз поведінки користувачів доводить, що понад 60% студентів припиняють перегляд довгих відео після 40–60% їхньої тривалості, тоді як інтерактивне відео

із запитаннями або моделями прийняття рішень утримує увагу суттєво довше. Це говорить про необхідність продуманої композиції цифрового курсу, з урахуванням когнітивної навантаженості, ритму і рівня складності подання матеріалу.

Контент-аналіз також дозволяє фіксувати динаміку змін у педагогічних стратегіях. Наприклад, у процесі аналізу освітніх платформ можна відстежити, як змінюються підходи до побудови завдань: від репродуктивних до продуктивних, від тестів до проєктів, від одноманітних структур до варіативних маршрутів. Окремо виявляються випадки декларативної інноваційності, коли курс на рівні опису позиціонується як сучасний і студентоцентрований, однак за змістом і логікою побудови він не відрізняється від традиційного фронтального викладання. Подібна розбіжність між декларацією і практикою вказує на поверхове розуміння цифрової дидактики та потребує додаткової методологічної підтримки педагогів.

У цьому контексті особливу увагу було приділено якісному контент-аналізу онлайн-курсів, що використовуються у професійній підготовці педагогів у країнах Центральної та Північної Європи (Фінляндія, Естонія, Польща), Україні та Канаді. Аналіз дозволив виокремити п'ять інноваційних стратегій, які найбільш часто використовуються у цифрових освітніх продуктах: проблемно-орієнтоване навчання (PBL), формувальне оцінювання, гейміфікація, персоналізоване навчання та мікронавчання.

Кожна з цих стратегій репрезентує не лише окремий підхід до організації навчання, а й **власну педагогічну логіку**, що враховує співвідношення між когнітивним навантаженням, рівнем цифрової складності, адаптивністю до контексту та очікуваними результатами. Для систематизації результатів аналізу було здійснено порівняння зазначених стратегій за низкою ключових параметрів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика інноваційних педагогічних стратегій у цифровому освітньому середовищі

Стратегія	Переваги	Недоліки	Найвища ефективність у контексті
Проблемно-орієнтоване навчання	Розвиває критичне мислення; стимулює самостійну роботу	Високий рівень когнітивного навантаження; потреба в гнучких платформах	Міські школи, старші курси ЗВО
Формувальне оцінювання	Підвищує рефлексію, сприяє навчанню через зворотний зв'язок	Потребує часу та методичної підготовки викладача	Сільські школи, школи з низькою EdTech-підтримкою
Гейміфікація	Залучає, мотивує, формує позитивний емоційний досвід	Можлива поверхневність змісту; залежність від технічних рішень	STEAM-школи, молодші курси, EdTech-платформи
Персоналізоване навчання	Орієнтація на індивідуальні потреби та ритм навчання	Високі вимоги до аналітики та цифрових ресурсів	Приватні школи, змішані моделі навчання
Мікронавчання	Гнучкість, адаптивність, мобільність контенту	Ризик фрагментації змісту; недостатньо для комплексних тем	Онлайн-курси, неформальна освіта

Зібрані дані засвідчують, що **ефективність конкретної стратегії є контекстуально зумовленою**. Наприклад, у міських школах з розвиненою цифровою інф-

раструктурою високу ефективність демонструє персоналізоване навчання, тоді як у сільській місцевості більш прийнятними є формувальне оцінювання або мікро-навчання, які не потребують потужних цифрових ресурсів, але дозволяють забезпечити зворотний зв'язок і адаптацію темпу навчання до індивідуальних потреб.

Для візуалізації рівня ефективності кожної стратегії за п'ятьма аналітичними критеріями – когнітивна складність, мотиваційний потенціал, доступність реалізації, контекстна адаптивність та технічна залежність – була побудована інтегрована радар-діаграма (Рис. 1).



Рис. 1. Порівняльна ефективність інноваційних педагогічних стратегій у цифровому освітньому середовищі

Ці результати підкреслюють необхідність **гнучкої адаптації освітніх стратегій** до умов конкретного освітнього простору, що передбачає не лише технічну підготовленість викладача, а й глибоке розуміння цільових потреб здобувачів освіти, рівня доступності технологій і соціокультурного контексту. Тож інноваційність у цифровій педагогіці – це не універсальна формула, а процес постійного узгодження між цінностями, технологіями та реальністю освітнього середовища.

Таким чином, інноваційні педагогічні стратегії в цифровому середовищі виявляються складним і багатограним феноменом, який не може бути зведений до набору цифрових інструментів або формальних методик. Це динамічна сукупність педагогічних і технологічних рішень, що базуються на зміні цінностей, ролей, функцій та способів навчання. Контент-аналіз у цьому контексті виступає як надійний науковий інструмент, що дозволяє структурувати цю складність, надати їй смислового виміру та сформулювати практичні висновки для вдосконалення навчального процесу. Розширення дослідницької уваги до індикаторів ефективності, зворотного зв'язку, структурної гнучкості курсів і когнітивного навантаження студентів дозволяє виводити цифрову освіту на якісно новий рівень – не лише у змісті, а й у ціннісній, гуманістичній і методичній основі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані в результаті дослідження дані дозволяють констатувати, що цифрове освітнє середовище виступає не лише інструментом, а повноцінним контекстом трансформації педагогічної взаємодії, вимагаючи від викладача нових підходів до змістового, методичного та комунікативного забезпечення навчального процесу. Проведений контент-аналіз цифрових курсів, реалізованих у різних освітньо-культурних середовищах, дозволив виокремити п'ять провідних педагогічних стратегій, які суттєво відрізняються за рівнем дидактичної складності, гнучкості, персоналізації та залучення студента до навчального процесу. Встановлено, що курси, побудовані на емпатійно-комунікативних, дослідницько-проблемних та медіацентричних стратегіях, демонструють вищу ефективність за низкою кількісних і якісних показників, включно з показником завершення курсу, когнітивною активністю та позитивною динамікою формування компетентностей. Це свідчить про актуальність переходу від лінійної моделі передавання знань до адаптивної, індивідуалізованої, відкритої до взаємодії моделі цифрового навчання.

Підтверджено значущість таких чинників, як структурна логіка курсу, підтримувальний зворотний зв'язок, різноманіття форм подання матеріалу та забезпечення умов для самостійної рефлексії здобувачів освіти. Установлено, що навіть за наявності технічно досконалого цифрового ресурсу відсутність педагогічної гнучкості, неухважності до потреб студентів та ігнорування елементів співучасті в навчальному процесі знижують його ефективність і демотивують учасників. Практика показує, що цифрове навчання має ефективність не саму по собі, а через педагогічні стратегії, які його супроводжують. Це вимагає переосмислення ролі викладача як модератора, фасилітатора і стратегічного дизайнера цифрового освітнього процесу.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробленні типології педагогічної взаємодії в цифрових курсах з урахуванням культурних, вікових і професійних особливостей здобувачів, а також на створенні індикаторної моделі оцінювання якості цифрових освітніх продуктів на основі когнітивної складності, емоційного впливу та мультимодальності. Перспективним є також аналіз довготривалих ефектів реалізації різних цифрових стратегій щодо формування метакогнітивних та соціоемоційних компетентностей, а також вивчення впливу штучного інтелекту на персоналізацію освітніх траєкторій. Важливою задачею залишається інтеграція результатів контент-аналізу в моделювання освітнього середовища, здатного оперативно реагувати на потреби здобувача освіти, забезпечувати гнучкість і якість взаємодії в умовах постійної зміни цифрової реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богданович Л. Цифрові технології у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2023. Т. 175, № 19. С. 31-35. URL: <https://doi.org/10.58407/231906>
2. Використання методу контент-аналізу для дослідження категоріально-поняттєвого апарату у системі педагогічного знання. Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. П. Захарченко, О. В. Вознюк, Н. З. Сіранчук / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. С. 242-262.
3. Creswell J. W., Creswell J. D. Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 5th ed. Los Angeles : SAGE Publications, 2018. 304 p.

4. Czerkawski B., Lyman E. Editorial : Horizon Report 2014 and Current Status of E-Learning. Issues and Trends in Educational Technology. 2014. Vol. 2, No. 2. URL: https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_czerkawski
5. Grynyuk S., Zaytseva I. Features of the digitalization of the educational process in higher education as a determinant of its development. Transactions of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. 2022. № 2. C. 131-137. URL: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.2.17>
6. Holsti O. R. Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, MA : Addison-Wesley, 1969. 235 p.
7. Krippendorff K. Content Analysis: An Introduction to Its Methodology. 4th ed. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2018. 472 p.
8. Lindín Soriano C., Méndez García A. I., Hernández-Hernández M. Digital educational practices in European and Latin American higher education : A systematic review. SAGE Open. 2023. Vol. 13, № 2. Article 21582440231167055. URL: <https://doi.org/10.1177/21582440231204677>.
9. Mayring P. Qualitative content analysis : Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt : Beltz, 2014. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
10. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning : A Meta-analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2010. URL: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
11. Miles M. B., Huberman A. M., Saldaña J. Qualitative data analysis : A methods sourcebook. 4th ed. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2020. 408 p.
12. Ning Y., Danso S. D. Teachers' digital readiness for educational transformation : A cross-country empirical analysis / arXiv.2024. Preprint. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.11012>.
13. Schreier M. Qualitative content analysis in practice. London : SAGE Publications, 2012. 272 p.
14. Van der Kleij F., Feskens R. C. W., Eggen T. J. H. M. Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes : A meta-analysis. Review of Educational Research. 2015. Vol. 85, № 4. P. 475-511. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>.

REFERENCES:

1. Bohdanovych, L. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Digital technologies in the professional training of future primary school teachers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the National University “Chernihiv Collegium” named after Taras Shevchenko*, 175 (19), 31-35. Retrieved from: <https://doi.org/10.58407/231906> [in Ukrainian].
2. Chernielevskyi, D. V., Tomchuk, M. I., Dubaseniuk, O. A., Antonova, O. Ye., Zakharchenko, V. I., Vozniuk, O. V., & Siranchuk, N. Z. (2012). Vykorystannia metodu kontent-analizu dlia doslidzhennia katehorialno-poniattiievhoho aparatu u systemi pedahohichnoho znannia [Using content analysis method to explore the categorical-conceptual apparatus in the system of pedagogical knowledge] / D. V. Chernielevskyi (Ed.). *Metodolohiia naukovo diialnosti : navch. posib.* (3rd ed., pp. 242-262). Vinnytsia : Nilan-LTD [in Ukrainian].
3. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Los Angeles : SAGE Publications [in English].
4. Czerkawski, B., & Lyman, E. (2014). Editorial : Horizon Report 2014 and current status of e-learning. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2 (2). Retrieved from: https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_czerkawski [in English].
5. Grynyuk, S., & Zaytseva, I. (2022). Features of the digitalization of the educational process in higher education as a determinant of its development. *Transactions of Kremenchuk Mykhailo*

Ostrohradskyi National University, 2, 131-137. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.2.17> [in English].

6. Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA : Addison-Wesley [in English].

7. Krippendorff, K. (2018). *Content analysis : An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications [in English].

8. Lindín Soriano, C., Méndez García, A. I., & Hernández-Hernández, M. (2023). Digital educational practices in European and Latin American higher education : A systematic review. *SAGE Open*, 13 (2). Article 21582440231167055. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/21582440231204677> [in English].

9. Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis : Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagensfurt : Beltz. Retrieved from: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> [in English].

10. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning : A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC : U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> [in English].

11. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (4th ed.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications [in English].

12. Ning, Y., & Danso, S. D. (2024). Teachers' digital readiness for educational transformation : A cross-country empirical analysis / arXiv. Retrieved from: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.11012> [in English].

13. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London : SAGE Publications [in English].

14. Van der Kleij, F., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85 (4), 475-511. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0034654314564881> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.12
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051

**PECULIARITIES
OF TRAINING
FUTURE PRIMARY
SCHOOL TEACHERS
TO ORGANIZE
MEDIA EDUCATION
FOR JUNIOR
SCHOOLCHILDREN**

Mykyta Popov

Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy,
Lecturer at the Department of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7248-9015>
e-mail: n.popov@s-softteam.com

Abstract. The article is devoted to the topical issue of improving the professional training of future primary school teachers, in particular, the organization of media education for primary school students in a globalizing information society. The need to search for new methods, content and scientific and methodological support for teacher training is due to socio-economic transformations in Ukraine, which have led to a revision of value orientations and the renewal of pedagogical technologies.

The article deals with a systematic pedagogical study of the development of future teachers' creative potential, which covers the phenomenological, analytical and synthetic, axiomatic and prognostic levels. At the phenomenological level, facts or phenomena, their qualities and properties are described and cataloged. The analytical and synthetic level involves the study of the essence of the object using generally accepted pedagogical terminology, analysis of its properties and patterns of functioning. At the axiomatic level, the values of the object under study are revealed through interdisciplinary scientific concepts and ways to improve its further study are identified. The prognostic level includes modeling of the main processes and phenomena, creation of models that allow to study the regularities of the object's functioning and determine the didactic conditions for their implementation.

The practical application of the created models involves experimental verification of theoretical positions and evaluation of the achieved results of students' educational and creative activities. The authors emphasize the importance of developing a clear system of pedagogical research methods for training future teachers to organize media education, as it is currently absent, which emphasizes the relevance of the problem and opens up prospects for further research.

The conceptual model of training future teachers to organize media education is based on a systematic approach that allows taking into account the place and role of each element of the system, holistically studying the relationships between the components of student media competence, as well as the influence of internal and external factors on its development. The main idea is to create an extensive system of active learning and professional expression that promotes the development of a dialogic culture, creative imagination, professional intuition, the ability to theoretically analyze and practically implement the developed models.

Key words: media education, media competence, future primary school teachers, primary school students, innovative technologies.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.12
УДК 378.091.3:373.3.011.3-051

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Попов М. О.

доктор філософії в галузі
01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7248-9015>
e-mail: n.popov@s-softteam.com

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема організації медіаосвіти молодших школярів в умовах глобалізаційного інформаційного суспільства. Необхідність пошуку нових методів, змісту та науково-методичного забезпечення підготовки педагогів зумовлена соціально-економічними трансформаціями в Україні, які призвели до перегляду ціннісних орієнтирів та оновлення педагогічних технологій.

У статті розглянуто системне педагогічне дослідження розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, яке охоплює феноменологічний, аналітико-синтетичний, аксіоматичний та прогностичний рівні. На феноменологічному рівні здійснюється описування та каталогізація фактів або явищ, їхніх якостей та властивостей. Аналітико-синтетичний рівень передбачає вивчення сутності об'єкта за допомогою загальноприйнятої педагогічної термінології, аналіз його властивостей та закономірностей функціонування. На аксіоматичному рівні виявляються цінності досліджуваного об'єкта через міждисциплінарні наукові поняття та визначаються шляхи удосконалення його подальшого вивчення. Прогностичний рівень включає моделювання основних процесів та явищ, створення моделей, які дозволяють досліджувати закономірності функціонування об'єкта та визначати дидактичні умови їхньої реалізації.

Практичне застосування створених моделей передбачає експериментальну перевірку теоретичних положень та оцінювання досягнутих результатів навчальної і творчої діяльності студентів. Автори наголошують на важливості розробки чіткої системи методів педагогічного дослідження підготовки майбутніх учителів до організації медіаосвіти, оскільки наразі вона відсутня, що підкреслює актуальність проблеми і відкриває перспективи для подальших досліджень.

Концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до організації медіаосвіти базується на системному підході, що дозволяє врахувати місце та роль кожного елемента системи, цілісно вивчити взаємозв'язки між компонентами медіакомпетентності студента, а також вплив внутрішніх і зовнішніх факторів на його розвиток. Провідною ідеєю є створення розгалуженої системи активного навчання та професійного самовираження, що сприяє розвитку діалогічної культури, творчої уяви, професійної інтуїції, здатності до теоретичного аналізу та практичного втілення розроблених моделей.

Ключові слова: медіаосвіта, медіакомпетентність, майбутні учителі початкової школи, учні молодшого шкільного віку, інноваційні технології.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Інтеграція медіаосвіти в початкову школу дедалі більше розглядається як важливий інструмент розвитку критичного мислення, формування інформаційної стійкості та цифрової безпеки учнів молодшого шкільного віку. В умовах глобалізації та поширення цифрових технологій діти з раннього віку занурюються в складне медіасередовище, яке поряд із потенціалом розвитку містить низку ризиків – від маніпуляцій і дезінформації до шкідливого контенту, кібербулінгу та надмірного екранного часу. Ці загрози посилюються в українському контексті через інформаційно-психологічні наслідки війни, що ставлять додаткові вимоги до забезпечення інформаційної безпеки дитини, насамперед через освітні механізми.

Подібні виклики постають і перед освітніми системами інших країн, що зумовлює пошук ефективних рішень на глобальному рівні. В Фінляндії, наприклад, медіаосвіта інтегрована в усі навчальні дисципліни початкової школи, а вчителі проходять обов'язкову підготовку з цифрової грамотності. Учні вже з першого класу вчать розпізнавати фейки, аналізувати джерела інформації, створювати прості медіапродукти. В Канаді велика увага приділяється питанню цифрової етики та приватності в інтернеті, а в Норвегії медіаосвіта поєднується з формуванням громадянської свідомості. Цей досвід свідчить про глобальну актуальність теми та доцільність адаптації таких моделей до українського освітнього контексту.

Світова освітня спільнота, зокрема в документах ЮНЕСКО [13], підкреслює важливість упровадження медіа- та інформаційної грамотності (Media and Information Literacy, MIL) саме на початковому етапі навчання, коли формуються базові навички осмислення й критичної оцінки інформації. Особливу увагу приділено ролі вчителя як медіафасилітатора – провідника дитини в цифровому середовищі, здатного не лише пояснити принципи функціонування ЗМІ, а й сформувати навички етичної поведінки в інтернеті, критичного осмислення візуальних і текстових повідомлень, фактчекінгу та створення безпечного цифрового середовища.

У контексті української освітньої політики інтеграція медіаосвіти відображена в таких документах, як Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [4], Державний стандарт початкової освіти [1], а також у проєктах, реалізованих за підтримки міжнародних організацій – IREX, Deutsche Welle Akademie, Міністерства культури та інформаційної політики України. Разом із тим у реальному освітньому процесі на рівні початкової школи медіаосвіта здебільшого має фрагментарний і несистемний характер, що зумовлено недостатньою підготовкою педагогів, відсутністю уніфікованих програм і методичного супроводу.

Значного поширення в останні роки набули також міжвідомчі ініціативи, спрямовані на розвиток медіа- та інформаційної грамотності як ключової складової цифрової компетентності громадян, включно з молодшими школярами. У 2021 році в Україні було затверджено **Стратегію цифрової трансформації освіти і науки до 2026 року** [11], в якій медіаграмотність визначено одним із пріоритетних напрямів модернізації змісту освіти. Документ передбачає інтеграцію цифрових компетентностей, зокрема критичного мислення, уміння працювати з інформацією та медіаконтентом, у програми загальної середньої освіти, а також у структуру підготовки педагогічних кадрів.

Важливу роль у реалізації цього напрямку відіграють проєкти, що поєднують державну підтримку та досвід міжнародних партнерів. Зокрема, **проєкт «Фільтр»** [10], ініційований Міністерством культури та інформаційної політики України, є масштабною просвітницькою кампанією, спрямованою на формування критич-

ного ставлення до інформації, боротьбу з дезінформацією та розвиток інфогігієни. У межах цього проєкту було створено онлайн-курси, мультимедійні освітні матеріали, відеоролики, а також платформи для вчителів, батьків та учнів, адаптовані до різних вікових груп. Особливу увагу в межах «Фільтру» приділено роботі з дітьми, які лише починають взаємодіяти з інформаційним середовищем, зокрема через створення анімаційних навчальних матеріалів, сюжетів із казковими героями та ситуаційними задачами на медіааналітику.

Іншим системним проєктом є **«Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність»** [9], що реалізується в партнерстві IREX, Міністерства освіти і науки України, Академії Української Преси та міжнародних донорів. Проєкт охоплює десятки тисяч учителів різних предметів, зокрема вчителів початкової школи, та спрямований на інтеграцію медіаосвітніх компонентів у навчальні дисципліни. У рамках реалізації ініціативи було створено навчальні посібники для педагогів, методичні розробки для уроків, розроблено тренінги з критичного мислення, фактчекінгу, розпізнавання фейків, виявлення маніпуляцій у ЗМІ тощо. Методичні матеріали апробуються в школах по всій Україні та демонструють ефективність використання інфомедійної грамотності навіть у межах стандартних навчальних предметів, таких як українська мова, літературне читання чи «Я досліджую світ» [6].

Проте, попри успіх цих програм, у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів все ще відчувається дефіцит цілісного підходу до формування медіаосвітньої компетентності. Ініціативи залишаються, здебільшого, на рівні окремих освітніх проєктів і не інтегруються у стандартизовану структуру фахової педагогічної освіти. Це вимагає створення узгоджених механізмів координації між вищими педагогічними закладами, міністерствами та партнерами з громадського сектору. Тільки за умови тісної співпраці та підтримки з боку системи педагогічної освіти медіаосвіта зможе набути сталого характеру й стати повноцінним елементом освітнього процесу в початковій школі.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації медіаосвіти обґрунтовується також низкою сучасних наукових досліджень. Так, Г. В. Марченко [5] визначає структуру медіаосвітньої компетентності вчителя як цілісну систему, що включає когнітивний, операційний, аксіологічний і рефлексивний компоненти. Вона наголошує на потребі впровадження спеціальних курсів і практичних модулів у структуру фахової педагогічної освіти.

М. С. Островська [7] наголошує на тісному взаємозв'язку між цифровою компетентністю педагога та його готовністю впроваджувати медіаосвітні елементи в навчальний процес початкової школи. Її дослідження підтверджує, що сформованість цифрової грамотності є передумовою для впровадження критичного осмислення інформації, адаптації контенту до вікових особливостей молодших школярів та організації інтерактивного навчання з використанням цифрових ресурсів.

Л. А. Чемоніна [12] у межах емпіричного дослідження підкреслює значення застосування кейс-методу, рольових ігор, медіасимуляцій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. На думку авторки, лише практикоорієнтована педагогіка медіаосвіти забезпечує стійке формування медіаграмотності як професійної компетентності.

У зарубіжному дискурсі важливою є позиція ЮНЕСКО, яка представлена в оновленому посібнику «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers» [13] де акцент зроблено на інтеграції медіаосвіти в усі етапи формальної освіти. В документі наголошено, що підготовка вчителів має охоплювати знання про цифрові

права, боротьбу з дезінформацією, цифрову етику, а також навички створення медіапродуктів.

Дослідниця А. П. Пługіна [8] на основі аналізу української практики підготовки вчителів робить висновок про фрагментарність інтеграції медіаосвітніх компонентів у педагогічну освіту та пропонує впровадження спеціалізованого курсу, що включає як теоретичні засади МІЛ, так і розробку авторських медіапроектів студентами.

Особливої ваги набувають результати дослідження М. Д. Дяченко та І. М. Дяченко [2], які вказують на важливість медіаосвіти в умовах гібридної війни. Вони підкреслюють, що підготовка майбутніх педагогів має відповідати новим викликам – інфодемії, цифровому тиску, необхідності протидії фейкам і кіберзагрозам. Автори пропонують системний підхід до формування інформаційної безпеки вчителя як частини його професійної ідентичності.

Таким чином, аналіз сучасного стану проблеми засвідчує, що медіаосвіта в початковій школі потребує не лише методичного й організаційного забезпечення, а й фундаментальної зміни парадигми педагогічної підготовки. Формування готовності вчителя початкової школи до впровадження медіаосвіти має здійснюватися на перетині цифрової, етичної, соціальної та педагогічної компетентностей [3]. Залишається актуальною потреба в розробці практичних моделей підготовки вчителів до організації медіаосвіти молодших школярів, які враховували б український освітній контекст, вікові особливості дітей та новітні загрози інформаційного середовища.

Мета і завдання дослідження. Вивчення та обґрунтування особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації медіаосвіти учнів, а також розробка ефективних методичних підходів для інтеграції медіаосвіти в навчальний процес початкової школи.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких **завдань**: 1) аналіз сучасних наукових підходів до медіаосвіти та визначення її ролі в системі початкової освіти; 2) оцінка стану підготовки майбутніх учителів до медіаосвіти в українських закладах вищої освіти; 3) розробка педагогічних технологій і методів, що сприяють ефективному засвоєнню медіаосвіти, створення навчально-методичних матеріалів; 4) також проведення експериментальної перевірки розроблених підходів і оцінка їх ефективності. Очікується, що результати дослідження допоможуть підвищити якість підготовки майбутніх учителів початкових класів, що дозволить їм ефективно організовувати медіаосвіту учнів, відповідати сучасним вимогам інформаційного суспільства та сприяти розвитку критичного мислення і медіаграмотності у молодших школярів.

Реалізація визначених завдань зумовила необхідність використання ряду теоретичних та емпіричних **методів**. Зокрема, для аналізу сучасних наукових підходів до медіаосвіти було застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння. Ці методи дозволили систематизувати існуючі знання та визначити роль медіаосвіти в системі початкової освіти.

Оцінка стану підготовки майбутніх учителів до медіаосвіти в українських закладах вищої освіти здійснювалася за допомогою анкетування, опитування та експертних оцінок. Ці методи допомогли виявити рівень готовності студентів до організації медіаосвіти, а також визначити основні проблеми та перешкоди, з якими вони стикаються в процесі навчання.

Розробка педагогічних технологій і методів включала в себе використання експериментальних методів, зокрема педагогічного експерименту. Це дозволило перевірити ефективність запропонованих підходів і методик, а також оцінити

їх вплив на підготовку майбутніх учителів до організації медіаосвіти. Крім того, у процесі дослідження було використано методи моделювання, які допомогли створити оптимальні навчально-методичні матеріали та посібники, що сприяють ефективній підготовці студентів до роботи з медійними ресурсами.

Результати дослідження будуть корисні для викладачів закладів вищої освіти, які займаються підготовкою майбутніх учителів, а також для науковців і практиків, які працюють у сфері медіаосвіти. Отримані висновки та рекомендації можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм і підвищення рівня медіаграмотності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Покращення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є одним із ключових завдань сучасної вищої педагогічної освіти, оскільки саме ця категорія педагогів закладає фундамент освітнього, морального та громадянського становлення особистості дитини. Особливої ваги набуває питання підготовки вчителя до роботи в умовах стрімких соціокультурних трансформацій, коли цифровізація, інформаційна перенасиченість, глобалізація та медіазація реальності безпосередньо впливають на зміст і форми навчального процесу в початковій школі.

Зростає нагальна потреба у впровадженні нових педагогічних підходів, оновленні змістового та науково-методичного забезпечення освітніх програм, зокрема щодо підготовки педагогів до реалізації завдань медіаосвіти молодших школярів. У сучасному глобалізованому інформаційному суспільстві вчитель має бути не лише ретранслятором знань, а й медіаграмотним наставником, здатним розвивати критичне мислення, навички аналізу та інтерпретації медіатекстів, формувати відповідальне ставлення до інформації, а також підтримувати в учнях здатність до самовираження й творчості в новому медійному середовищі. Це передбачає інтеграцію міжпредметного підходу, використання цифрових технологій, активізацію емоційного інтелекту й когнітивних стратегій у підготовці педагогів.

Практична реалізація медіаосвітніх завдань може включати такі формати, як: міні-уроки «Факт чи вигадка?», під час яких учні аналізують новини й визначають правдиві та неправдиві твердження; створення «медіащоденників» – особистих записників, у яких дитина фіксує, які мультфільми чи відео вона переглянула, що їй сподобалося, що викликало сумніви. Для цього можуть використовуватися інтерактивні цифрові інструменти – Kahoot!, Mentimeter, Canva, Edpuzzle, Padlet, які сприяють візуалізації, активному залученню, співтворчості. Крім того, під час практики майбутні вчителі можуть апробовувати моделі занять з аналізу дитячих телепередач, розробляти вікторини на основі дитячих блогів або навчати дітей технікам фактчекінгу.

Соціально-економічні зміни в Україні на межі XX–XXI століть, перехід до інформаційного типу суспільства, перегляд базових ціннісних орієнтацій та викликане цим реформування системи освіти, зумовили необхідність переосмислення методологічних основ професійної підготовки педагогів. Це проявляється у зміні домінуючих функцій учителя, зростанні вимог до його комунікативної, інноваційної, соціальної та цифрової компетентностей, а також у потребі формування у нього здатності адаптуватися до динамічних умов освітнього простору. Сучасний педагог має володіти не лише фаховими знаннями, а й гнучкістю, інтеркультурною чутливістю, здатністю швидко реагувати на зміни, зокрема пов'язані з інформаційними викликами.

У цьому контексті особливого значення набуває логіка наукового дослідження процесу професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема його здатності до організації та впровадження медіаосвіти в початковій школі. Системний підхід

до дослідження передбачає проходження певних рівнів наукового пізнання, кожен із яких забезпечує поступовий перехід від описового аналізу явища до його глибинного концептуального осмислення та практичного втілення.

На феноменологічному рівні здійснюється фіксація та опис ключових фактів, ознак, властивостей і тенденцій, що характеризують сучасну підготовку педагогів до впровадження медіаосвіти. Це включає аналіз навчальних програм закладів вищої освіти, характеристики компетентнісних моделей, вивчення інституційних стратегій інтеграції медіаосвіти в професійну підготовку. Сюди ж належить емпіричне вивчення стану сформованості цифрової та медіаосвітньої грамотності студентів педагогічних спеціальностей.

На аналітико-синтетичному рівні розкривається внутрішня структура досліджуваного явища, аналізуються його компоненти, функціональні зв'язки, принципи організації та системотворчі характеристики. У випадку медіаосвіти це означає визначення структурних компонентів медіаосвітньої компетентності майбутнього вчителя: когнітивного (знання про медіа), операційного (уміння використовувати медіа), ціннісного (ставлення до інформації), комунікативного (здатність до взаємодії через медіа), рефлексивного (усвідомлення власної інформаційної поведінки).

На аксіоматичному рівні формуються концептуальні положення, які визначають ціннісно-світоглядне осмислення проблеми. Це ідея професійної підготовки як процесу гуманістичного спрямування, де ключовою є не лише передача знань, а формування свідомої, критично мислячої особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному суспільстві та діяти відповідально щодо інформаційного середовища молодших школярів. У цьому контексті особливе значення має формування інформаційної культури, здатності до етичного споживання і поширення контенту.

На прогностичному рівні здійснюється моделювання основних процесів і явищ, пов'язаних із професійною підготовкою вчителя до медіаосвітньої діяльності. Це може включати проектування програмно-методичних комплексів, створення цифрових тренажерів, симуляційних моделей уроків, інтеграцію платформ типу Edpuzzle, Canva, Mentimeter, Padlet, а також розроблення змістових модулів освітніх дисциплін, орієнтованих на формування медіаосвітніх навичок.

На прикладному рівні верифікуються теоретичні положення через педагогічну практику. Йдеться про аналіз ефективності навчальних курсів, тренінгів, практичних занять, участі студентів у медіаосвітніх проєктах. Використання індикаторів сформованості відповідних компетентностей, зокрема через рефлексивні щоденники, портфоліо, онлайн-опитування, створення інтерактивних продуктів, дозволяє кількісно та якісно оцінити динаміку професійного зростання студентів.

Попри наявність окремих наукових праць, присвячених медіаосвіті в контексті початкової школи, слід констатувати, що на сьогодні відсутня цілісна методологія педагогічного дослідження підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації медіаосвіти. Бракує системного бачення структури цього процесу, критеріїв його ефективності, змістового наповнення та інструментів педагогічного впливу. Це засвідчує не лише наукову новизну порушеної проблеми, а й відкриває перспективи подальшої дослідницької роботи, пов'язаної з концептуалізацією педагогічної моделі, уточненням методик формування компетентностей та розробленням інноваційних підходів до інтеграції медіаосвіти в підготовку сучасного вчителя початкових класів.

Подальший розвиток підготовки вчителя до реалізації завдань медіаосвіти має спиратися на послідовну методологію, яка враховує взаємозв'язок між акаде-

мічними знаннями, педагогічною практикою та ціннісно-світоглядною позицією майбутнього педагога. Формування медіаосвітньої компетентності не повинно обмежуватись короткотривалими тренінгами або факультативними курсами, адже йдеться про глибоку професійну трансформацію. Таку компетентність слід розглядати як інтегративну, що охоплює знаннєвий, операційний, емоційно-етичний та рефлексивний компоненти, кожен із яких має бути цілеспрямовано сформований у процесі підготовки фахівця.

На рівні структури освітньої програми варто передбачити окремий модуль або цикл дисциплін, присвячений основам медіаосвіти, з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, пізнавальних потреб дітей та специфіки роботи з інформаційними ресурсами. Такий модуль має включати ознайомлення студентів з поняттями медіатексту, жанрів і типів медіа, логікою інформаційного впливу, механізмами маніпуляції, алгоритмами пошуку, перевірки та аналізу джерел, а також принципами етичної взаємодії в цифровому середовищі. Практична частина передбачає створення студентами фрагментів уроків із медіаелементами, розробку дидактичних ігор, відео, подкастів для молодших школярів, які б не лише інформували, а й виховували критичну свідомість і цифрову етику.

Окрему увагу слід приділити педагогічній практиці студентів, у межах якої можлива апробація медіаосвітніх технологій у шкільному середовищі. Ефективним є формат спільних уроків із вчителями-менторами, впровадження дослідницьких мініпроектів за участю учнів (наприклад, створення «медіащоденників», аналіз дитячих телепередач, обговорення теми безпеки в Інтернеті тощо). Це дає змогу не лише закріпити знання та навички студентів, а й створює практичне підґрунтя для формування педагогічної рефлексії, що є необхідною складовою їхньої професійної ідентичності.

Підготовка до організації медіаосвіти передбачає також розвиток дослідницької культури майбутнього вчителя. Вивчення інформаційних звичок учнів, рівня їхньої медіаграмотності, впливу контенту на емоційний стан і поведінку має стати предметом педагогічного аналізу в курсових, кваліфікаційних і наукових роботах. Такі дослідження сприяють формуванню в студентів здатності до наукового мислення, критичної інтерпретації емпіричних даних і конструювання педагогічних інновацій.

Значного значення в контексті формування медіаосвітньої компетентності набуває питання психолого-педагогічного супроводу підготовки студентів. Враховуючи постійний тиск інформаційного поля, майбутні вчителі мають володіти не лише технічними навичками, а й знаннями про вплив медіа на психіку дитини, стратегії збереження емоційного здоров'я, профілактику цифрової залежності та інфогігієну. Це, своєю чергою, передбачає активну співпрацю між педагогічними кафедрами, кафедрами психології, медіакомунікацій та соціальної роботи в межах університетської спільноти.

З огляду на зазначене, важливим кроком є створення міждисциплінарного середовища на рівні закладів вищої педагогічної освіти, де формування медіаосвітніх компетентностей реалізується не фрагментарно, а як системна стратегія професійного розвитку. Доцільним є запровадження внутрішніх платформ (електронних лабораторій, медіастудій, симуляційних середовищ), які б стали інкубаторами інновацій, місцем обміну досвідом, розробки й тестування нових медіадидактичних засобів.

Важливо також підкреслити, що зміст і форми професійної підготовки мають бути чутливими до соціокультурного та політичного контексту, в якому формується вчитель. В умовах війни, масової травматизації дітей, кризи довіри до джерел інформації медіаосвітня функція педагога набуває додаткового значення – він не

лише навчає аналізувати тексти, а й формує у своїх учнів почуття безпеки, впевненість у власному виборі, здатність протистояти маніпуляціям і тримати внутрішній баланс в умовах інформаційного перевантаження. Саме тому в системі підготовки майбутніх вчителів варто приділяти увагу етичному аспекту медіапедагогіки: дотриманню прав дитини, культурній різноманітності, боротьбі з дискримінаційними наративами, розвитку культури діалогу.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до медіаосвітньої діяльності має бути не лише технологічно грамотна, але й гуманістично зорієнтована. Це вимагає від педагогічної науки переходу від репродуктивного моделювання до проєктування гнучких, адаптивних, контекстно залежних освітніх стратегій, здатних забезпечити готовність випускника університету працювати з реальними дітьми в умовах складної, фрагментованої та конфліктної інформаційної реальності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В результаті проведеного теоретичного аналізу та узагальнення наукових підходів до проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації медіаосвіти молодших школярів було з'ясовано, що в умовах цифровізації та глобального інформаційного впливу ця проблема набуває особливої актуальності. Сучасний учитель має бути не лише фахівцем із предметної галузі, а й медіакомпетентною особистістю, здатною інтегрувати медіаосвіту в освітній процес початкової школи.

Наукове осмислення змісту, завдань і методологічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів дало змогу сформулювати концептуальні орієнтири щодо підходів, принципів, педагогічних умов та організаційно-методичних рішень, які сприяють становленню готовності до реалізації медіаосвіти. Підготовка до медіаосвітньої діяльності потребує переорієнтації з енциклопедичного навчання на діяльнісне, з акцентом на розвиток критичного мислення, інформаційної етики, творчої автономії та здатності до рефлексивного аналізу медіапростору.

Запропонована концепція підготовки фахівців враховує як соціальний запит на оновлення ролі вчителя в інформаційну епоху, так і потребу самих студентів у професійному самоздійсненні, творчому розвитку й активному включенні в сучасний освітній і культурний дискурс. У центрі уваги перебуває не лише формування знань, а насамперед розвиток особистості – її здатності орієнтуватися в інформаційному середовищі, бути соціально відповідальною, здатною до педагогічної взаємодії та виховання критично мислячої дитини.

Проведений аналіз засвідчив необхідність глибшого осмислення методів формування медіакомпетентності, створення ефективних навчально-методичних матеріалів, а також розроблення змістовного наповнення спеціалізованих дисциплін медіаосвітнього спрямування. Актуальним постає і подальше наукове супроводження процесу розробки моделей, які б відповідали викликам цифрової доби та були б адаптивними до умов як формальної, так і неформальної педагогічної підготовки.

Подальші дослідження доцільно зосередити на вивченні динаміки становлення медіаосвітньої компетентності у студентів педагогічних спеціальностей, емпіричній перевірці ефективності запропонованої концепції у різних освітніх контекстах, розробленні цифрових інструментів підтримки медіаосвіти в початковій школі, а також інтеграції медіаосвітніх елементів у міждисциплінарні освітні модулі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Дяченко М. Д., Дяченко І. М. Особливості медіаосвіти студентів в умовах сучасних викликів. *Higher education in Ukraine (1991–2023) : traditions, transformations, challenges, and prospects*. 2023. С. 66-94. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-368-2-5>
3. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі : автореф. дис.... канд. пед. наук. Житомир, 2017. 22 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/25836/1/avt_Kovalchuk.pdf
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (редакція 2021 року) / Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptciya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>
5. Марченко Г. Визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку медіаосвіти майбутніх учителів початкових класів. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 138-142. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.19>
6. Методичні матеріали з медіаосвіти. *Академія української преси*. 2023. URL: <https://medialiteracy.org.ua>
7. Островська М. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 6 (6). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6\(6\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6(6)-234-244)
8. Пługина А. П. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування медіа-освітніх умінь. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 123-128. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-2-123-128>
9. Проект «Вивчай та розрізняй : інфомедійна грамотність». *IREX в Україні*. 2023. URL: <https://www.irex.org/project/vyvchay-ta-rozriznyay-infomediina-hramotnist>
10. Проект «Фільтр». Міністерство культури та інформаційної політики України. 2021. URL: <https://filter.mkp.gov.ua>
11. Стратегія цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року. Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/61b/229/e55/61b229e557403088961667.pdf>
12. Чемоніна Л. Медіаграмотність майбутніх учителів початкової школи : практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 3/201. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259954>
13. UNESCO. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris : UNESCO, 2021. 176 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377066>

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State Standard of Primary Education]. (2018). Postanova KМУ vid 21 liutoho 2018 r. № 87. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Diachenko, M. D., & Diachenko, I. M. (2023). Osoblyvosti mediaosvity studentiv v umovakh suchasnykh vyklykiv [Peculiarities of media education of students in the conditions of modern challenges]. *Higher education in Ukraine (1991–2023) : traditions, transformations, challenges, and prospects*. 66-94. Retrieved from: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-368-2-5> [in Ukrainian].
3. Kovalchuk, M. O. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia multymediinykh navchalnykh system u pochatkovii shkoli [Formation of future teachers' readiness to use multimedia learning systems in primary school]. *PhD thesis abstract*. Zhytomyr. Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/25836/1/avt_Kovalchuk.pdf [in Ukrainian].

4. Kontseptsiiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (redaktsiia 2021 roku) [Concept of Media Education Implementation in Ukraine (2021 version)]. (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptciya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukrayini> [in Ukrainian].
5. Marchenko, H. (2022). Vyznachennia kryteriiv, pokaznykiv ta rivniv rozvytku mediaosvity maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Criteria, indicators and levels of media education development of future primary school teachers]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies*, 96, 138-142. Retrieved from: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.19> [in Ukrainian].
6. Metodychni materialy z mediaosvity [Methodical materials on media education]. (2023). *Akademiia ukrainskoi presy – Academy of Ukrainian Press*. Retrieved from: <https://medialiteracy.org.ua> [in Ukrainian].
7. Ostrovska, M. (2022). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future primary school teachers for using innovative technologies]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, 6 (6). Retrieved from: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6\(6\)-234-244](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6(6)-234-244) [in Ukrainian].
8. Pluhina, A. (2019). Obhruntuvannia pedahohichnykh umov pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do formuvannia media-osvitnikh umin [Reasoning the pedagogical conditions of the intending primary school teacher training for the media education skills formation]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Cherkasy University Bulletin : Pedagogical Sciences*, 2, 123-128. Retrieved from: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-2-123-128> [in Ukrainian].
9. Proiekt «Vyvchai ta rozrizniai : infomediina hramotnist» [“Learn to Discern : Media Literacy” Project]. (2023). *IREX Ukraine – IREX in Ukraine*. Retrieved from: <https://www.irex.org/project/vyvchay-ta-rozriznyay-infomediina-hramotnist> [in Ukrainian].
10. Proiekt «Filtr» [“Filter” Project]. (2021). Ministerstvo kultury ta informatsiinoi polityky Ukrainy. Retrieved from: <https://filter.mkip.gov.ua> [in Ukrainian].
11. Stratehiia tsyfrovoyi transformatsii osvity i nauky Ukrainy na period do 2026 roku [Strategy of Digital Transformation of Education and Science of Ukraine until 2026]. (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/61b/229/e55/61b229e557403088961667.pdf> [in Ukrainian].
12. Chemonina, L. (2022). Mediagramotnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly : praktychnyi aspekt [Media literacy of future primary school teachers : Practical aspect]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 3/201. Retrieved from: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259954> [in Ukrainian].
13. UNESCO. (2021). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Paris : UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377066> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.13

UDC 37.091.12.011.3-051:136.647.5

TOLERANCE AS A PROFESSIONAL VALUE OF THE MODERN TEACHER: PEDAGOGICAL STRATEGIES AND CONDITIONS FOR ITS FORMATION

Oleksandr Popov

PhD student in Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0006-4653-5352>
e-mail: apopov70@gmail.com

Abstract. The article reveals the concept of professional tolerance as a strategic quality of a future teacher's personality, which determines the effectiveness of pedagogical interaction in a multicultural, inclusive, and post-conflict educational environment. It summarizes contemporary scientific approaches to understanding tolerance not only as a socially desirable trait, but also as an integrative professional competence with pronounced cognitive, emotional, ethical, and behavioral content. An analysis of interdisciplinary sources that outline the main components, mechanisms, and conditions for the formation of professional tolerance in the system of higher pedagogical education is conducted. Pedagogical strategies for the development of a tolerant position of future teachers in the context of personal development, cultural sensitivity, digital ethics, inclusion, and moral choice are substantiated.

The study focuses on the idea of a holistic pedagogical model that combines psychological and pedagogical interventions, dialogical educational practices, training methods, intercultural interaction, and reflective tools. Key aspects of tolerance formation are highlighted: the development of self-acceptance, empathy, locus of control, flexible thinking, the ability to decentralize, and ethical support. It has been established that effective preparation of future teachers for pedagogical activity requires the creation of a safe, supportive educational environment in which tolerance is not a subject of study but a practice of everyday coexistence.

The article contains theoretical generalizations and practical recommendations for integrating tolerance as a professional value into all levels of the educational process—from the content of professional disciplines to formats of student self-government, interpersonal communication, and digital interaction. The need to create diagnostic tools, develop adaptive teacher training programs, and expand research in the context of crisis conditions (martial law, migration, identity transformation) is emphasized. The results obtained are aimed at forming a new pedagogical worldview focused on the individual, dignity, openness, and democratic values.

Key words: professional tolerance, pedagogical education, future teacher, inclusion, intercultural competence, ethics of interaction, educational environment, model of value formation.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.13
УДК 37.091.12.011.3-051:136.647.5

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЦІННІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ

Попов О. А.

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0006-4653-5352>
e-mail: apopov70@gmail.com

Анотація. У статті розкрито концепт професійної толерантності як стратегічної якості особистості майбутнього вчителя, що визначає ефективність педагогічної взаємодії у полікультурному, інклюзивному та постконфліктному освітньому середовищі. Узагальнено сучасні наукові підходи до розуміння толерантності не лише як соціально бажаної риси, а як інтегративної професійної компетентності з вираженням когнітивним, емоційним, етичним і поведінковим змістом. Проведено аналіз міждисциплінарних джерел, які окреслюють основні компоненти, механізми та умови формування професійної толерантності в системі вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано педагогічні стратегії розвитку толерантної позиції майбутніх учителів у контексті особистісного становлення, культурної чутливості, цифрової етики, інклюзії та морального вибору.

У центрі дослідження – ідея цілісної педагогічної моделі, що поєднує психолого-педагогічні інтервенції, діалогічні освітні практики, тренінгові методики, міжкультурну взаємодію та рефлексивні інструменти. Виокремлено ключові аспекти формування толерантності: розвиток самоприйняття, емпатії, локусу контролю, гнучкого мислення, здатності до децентрації та етичного супроводу. Встановлено, що ефективна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності потребує створення безпечного, підтримувального освітнього середовища, у якому толерантність є не предметом вивчення, а практикою повсякденного співжиття.

Стаття містить теоретичне узагальнення та практичні рекомендації щодо інтеграції толерантності як професійної цінності в усі рівні освітнього процесу – від змісту фахових дисциплін до форматів студентського самоврядування, міжособистісної комунікації та цифрової взаємодії. Наголошено на потребі створення інструментів діагностики, розробки адаптивних програм підготовки педагогів і розширення досліджень у контексті кризових умов (воєнний стан, міграція, трансформація ідентичностей). Отримані результати спрямовані на формування нового педагогічного світогляду, орієнтованого на людину, гідність, відкритість і демократичні цінності.

Ключові слова: професійна толерантність, педагогічна освіта, майбутній учитель, інклюзія, міжкультурна компетентність, етика взаємодії, освітнє середовище, модель формування цінностей.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. У сучасних умовах глобалізації, посилення міграційних процесів, зростання культурного різноманіття та інформаційних викликів освітній простір відіграє ключову роль у трансляції толерантності як фундаментальної цінності. Формування професійної толерантності майбутнього вчителя виступає одночасно соціально необхідною й педагогічно значущою задачею, оскільки педагог – це не лише носій знань, а й вихователь цінностей, беконструктор світогляду нового покоління. Дослідження А. М. Горянської [3; 4] показують, що толерантність у майбутніх педагогів має чітку суб'єктно-психологічну основу, яка включає самоприйняття, локус контролю, самоактуалізацію та емпатію – характеристики, що тісно пов'язані з комунікативною стійкістю й відкритістю до «іншого». Її формування потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної інтервенції, трирівневої моделі (студент–куратор–викладач) і спеціального курсу «Психологія толерантності», що дозволяє переходити від середнього до високого рівня значущості толерантного ставлення у понад 90 % студентів.

Упродовж того ж напрямку Ю. В. Тодорцева [7] обґрунтовує толерантність як професійну компетентність із компонентами: когнітивним, мотиваційним, емоційним та поведінковим, а також розробляє критерії її діагностики та модель педагогічних умов (інтеграція в навчальні дисципліни, практична підготовка, активні форми взаємодії), що обґрунтовано підтверджено результатами досліджень. Надзвичайно важливим є також визначення К. С. Гнатовської [2], яка окреслює професійну толерантність як педагогічно важливу якість, котра забезпечує ефективну взаємодію освітнього процесу, і яка формується через поєднання накопичення інформаційного ресурсу й розвитку практичних навичок толерантної поведінки.

Важливим концептуальним розвитком і специфікою проблематики є дослідження О. І. Попової і А. С. Лесик, де аналізується формування толерантності майбутніх учителів початкової школи через розвиток здатності до діалогічних взаємин, емоційної стійкості та гуманістичних якостей у навчальних сценаріях (рольові ігри, медіації, обговорення кейсів), що сприяє переходу від теоретичного розуміння до практичної готовності працювати у багатокультурному середовищі [9]. Подібну лінію продовжують М. М. Бикова, О. В. Лобова та І. І. Проценко у контексті воєнного стану, підкреслюючи, що професійна толерантність передбачає здатність педагога децентруватися, узгоджувати багатогранність смислів і використовувати гнучке мислення як інструмент педагогічної роботи [1].

Окрім того, аналогічні дослідження в суміжних галузях підтверджують загальність і міждисциплінарність підходу до толерантності як форми практичної діяльності. Наприклад, С. С. Доброскок у контексті психологічної освіти демонструє, що ефективно формування комунікативної толерантності можливе лише у рамках цілісної програми, що включає психотехнології, тренінги та системний супровід, і доводить, що такі інтервенції розширюють діапазон професійної здатності підтримувати діалог у складних соціальних групах [5]. Ці знахідки підтверджують потребу структурованого підходу до розвитку професійної толерантності – від психолого-педагогічної теорії до інтеграції у професійний освітній процес.

Незважаючи на значний обсяг теоретичних і експериментальних напрацювань, у науковій педагогіці залишається відкрите питання: як поєднати всі компоненти у системну модель, яка б включала стандартний опис її психолого-педагогічної структури, засоби діагностики, чіткі вимоги до педагогічного середовища та ступеневу динаміку розвитку толерантності. Сучасні дослідження окремо пропонують компоненти, проте необхідний рівень цілісності та узгодженості між ними ще не

досягнуто. Це пред'являє високі вимоги до подальших наукових програм, які мають концентруватися на синтезі всіх напрямів – психологічного, педагогічного, соціокультурного – у інтегровану професійну модель педагогічної підготовки.

Саме тому подальша наукова програма повинна включати розробку комплексної моделі професійної толерантності, конструювання психодіагностичного інструментарію та апробацію практичної програми у вищих педагогічних закладах із методом контролю результативності через експериментальний дизайн. Це стане підґрунтям для формування освітньої системи, здатної відповідати викликам сучасності та утверджувати демократичні цінності в суспільстві.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є з'ясування сутності толерантності як професійної цінності майбутнього вчителя та окреслення ефективних педагогічних умов і механізмів її формування у процесі фахової підготовки в умовах сучасної трансформації вищої педагогічної освіти.

Для реалізації поставленої мети необхідним є поступове вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати сутність поняття «толерантність» у педагогічному контексті та її місце в системі професійних цінностей учителя.
2. Дослідити сучасні наукові підходи до формування толерантності у студентів педагогічних спеціальностей.
3. Визначити педагогічні умови, що сприяють розвитку толерантної позиції майбутнього вчителя в освітньому процесі закладу вищої освіти.
4. Оцінити потенціал фахових дисциплін, практичної підготовки, студентського самоврядування, проєктної діяльності та міжкультурного освітнього середовища у формуванні толерантності.
5. Обґрунтувати педагогічні стратегії і методи, що забезпечують цілеспрямоване виховання толерантного ставлення до учнів, колег, батьків, з якими вчитель взаємодіє у своїй професійній діяльності.

Реалізація зазначених завдань передбачає використання **комплексу методів** наукового пізнання: аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури; порівняльного аналізу педагогічного досвіду; систематизації теоретичних підходів до формування толерантності; емпіричних методів вивчення педагогічного середовища, що впливає на розвиток ціннісних орієнтацій студентів.

Це дослідження спрямоване на поглиблення розуміння толерантності як необхідної складової професійного світогляду педагога та на вироблення практичних рекомендацій для вищої педагогічної школи щодо ефективної підготовки майбутніх учителів до діяльності у різноманітному, інклюзивному і полікультурному соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Толерантність не може бути зв'язана до політкоректної поведінки чи соціально бажаних реплік у конфліктних ситуаціях – вона постає як глибока внутрішня установка, пов'язана із зрілістю особистості, її здатністю до децентрації, емпатії, рефлексії та морального судження. У професії вчителя толерантність набуває значно складнішого змісту: вона переходить із площини етичної до площини професійної компетентності, що виявляється в реальних щоденних практиках – від реакції на дитячий конфлікт до способу формулювання оцінки. Саме у сфері навчання майбутнього вчителя ця якість має бути не просто задекларована, а глибоко інтегрована в систему підготовки, навчального середовища і педагогічної взаємодії.

Як підтверджують дослідження А. М. Горянської [4], толерантність формується за умови розвитку таких суб'єктних характеристик, як самоприйняття (ауто толерантність), емпатія, локус контролю та здатність до самоактуалізації. У цьому контексті

доречно говорити про міждисциплінарну природу толерантності, яка включає низку взаємопов'язаних аспектів – психологічний, культурологічний, педагогічно-інтерактивний, інклюзивний та цифровий. Для кожного з них притаманні специфічні компоненти й ефективні засоби розвитку, що представлені в таблиці:

Аспект	Компоненти	Засоби активації
Психологічний	Самоприйняття, локус контролю, емпатія	Спецкурс «Психологія толерантності», рольові ігри, рефлексія
Культурологічний	Культурна чутливість, когнітивна гнучкість	Інтерактивні дискусії, міжкультурні кейси
Педагогічно-інтерактивний	Комунікативна готовність, амбівалентне мислення	Стресові кейси, моделювання конфліктів
Інклюзивний	Адаптивність, емоційна стабільність	Практика з дітьми з ООП, педагогічні технології
Автономний/цифровий	Самоорганізація, етичне донесення результатів	Цифрові платформи, гейміфікація, щоденники

Це структурування дає змогу цілісно охопити всі виміри підготовки вчителя до толерантної взаємодії. Кожен аспект не існує ізольовано, а формує цілісну педагогічну позицію – здатність бачити іншого, приймати складність, діяти етично у динамічному середовищі школи [3].

Формування толерантності не зводиться до одного курсу чи заняття. Цей процес вимагає комплексної роботи зі студентами: інтелектуальної, емоційної, світоглядної, етичної. Йдеться про формування здатності до прийняття іншого не лише у концептуальній, але й у повсякденній практиці. Вчитель не має розв'язувати рівняння моральної дилеми щоразу, коли зустрічає інше бачення, іншу поведінку чи іншу дитину. Він має бути готовий приймати і взаємодіяти з повагою як професійну норму, яка не вимагає щоденного героїзму, а є фоном його діяльності.

Важливим етапом є розвиток психологічної готовності до толерантної взаємодії, яка неможлива без самоприйняття. Студент педагогічного ЗВО, що не приймає себе, не володіє рефлексією чи внутрішнім контролем, не здатен якісно приймати іншого – це фундаментальна аксіома психології. Власне тому такі характеристики, як внутрішній локус контролю, емпатія, самоактуалізація – вважаються базовими для формування толерантності. Відсутність цих якостей блокує розвиток конструктивної поведінки у конфліктних чи емоційно складних ситуаціях, робить неможливою реальну відкритість до іншості – культурної, поведінкової, комунікативної.

Робота з розвитком цих характеристик вимагає впровадження емоційно насичених педагогічних практик – дискусій, рольових ігор, аналізу життєвих ситуацій, які передбачають не просто правильну відповідь, а складний моральний вибір. Така педагогіка складного вибору, з одного боку, сприяє осмисленню власної позиції, а з іншого – вчить терпимості до множинності істин, до відсутності абсолютних відповідей, до складної дійсності, у якій живе сучасний учень. Толерантність – це не про однаковість, а про розуміння і прийняття багатоманітності як норми буття, і вчитель має навчитися цьому не теоретично, а через практику, яка стає його другим досвідом.

Питання культурної чутливості набуває особливої гостроти у сучасній українській школі, де етнічна, мовна, соціальна різноманітність зростає, а суспільство шукає нові форми ідентичності. У такому контексті толерантність – це не лише риса,

а професійна компетенція, яка дає змогу уникнути етнічних, мовних, гендерних і вікових стереотипів. Вона проявляється у повазі до батьків дитини, до її сімейної ситуації, до її потреб, навіть якщо вони не відповідають переконанням самого вчителя. Без розуміння культурного фону, соціального контексту, історичної травми або відмінності традицій вчитель ризикує перетворити навчання на засіб асиміляції, а не включення, на форму мовчазної дискримінації.

Інклюзія піднімає це питання на новий рівень. Тут толерантність – це вже не вибір, а обов'язок. Як доводить Л. Чередник, важливою умовою є розвиток навичок адаптації, розуміння потреб учнів з особливими освітніми потребами, підтримка позитивного мікроклімату, що не допускає жодної дискримінації. Працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами, вчитель має не просто розуміти необхідність адаптацій, а вміти організувати їх, не знецінюючи дитину, не демонструючи жалю або зверхності. Це складна педагогічна дія, в якій виявляється справжній професіоналізм. Саме тут знімаються межі між теоретичним поняттям толерантності і практичною педагогічною етикою. Вчитель стає провідником цінностей через дію, а не через проголошення. Власне цей перехід від декларації до дії – і є показником зрілої професійної толерантності.

У післявоєнному суспільстві питання толерантності педагогічної стане одним із критичних. У школи повернуться діти з різним досвідом війни, евакуації, втрат, травм. Учитель, який не має ресурсу для прийняття – буде руйнувати, навіть якщо не матиме наміру це робити. Тому вже зараз у підготовці вчителя важливо розвивати не лише знання про толерантність, а емоційну витривалість, здатність до етичного діалогу, уміння слухати і бути поруч. Університетське середовище має стати першою моделлю прийняттого освітнього простору – без стигматизації, дискримінації, морального тиску. Саме в ньому майбутній педагог має пережити досвід включення, визнання, підтримки, щоб згодом відтворювати це в класі.

Не менш важливою є цифрова складова – як показує дослідження Лебідь, використання онлайн-платформ, рефлексивних щоденників, гейміфікованого навчання сприяє розвитку таких характеристик, як відповідальність, саморегуляція, критичність і здатність чути іншу думку без знецінення. Зокрема, в онлайн-середовищі студенти вчать «бачити» людину за аватаром, що є ключовим для етичної взаємодії в цифрову епоху. Вчитель має володіти цифровою етикою – не толерантністю у формі повідомлення, а у формі алгоритму поведінки: як реагувати на агресивний коментар, як підтримати дитину в онлайн-середовищі, як не допустити булінгу в чатах. Майбутні педагоги мають засвоїти принцип: толерантність – це не реакція, це стиль взаємодії. І в цьому стилі має бути місце не лише для прийняття іншого, але й для прийняття себе, адже лише внутрішньо врівноважений вчитель здатен бути етичним і витриманим у складних педагогічних ситуаціях.

Таким чином, проблема формування професійної толерантності не може бути редукована до окремого курсу або навіть циклу заходів. Йдеться про трансформацію всієї освітньої парадигми – від вертикалі «викладач – студент» до горизонталі «людина – людина», про переосмислення ролі університету як простору розвитку, а не лише передавання знань. І в цьому перетворенні толерантність перестає бути гаслом. Вона стає головною педагогічною дією – тихою, послідовною, стійкою, яка дає дитині відчуття гідності, безпеки й довіри.

Важливо зазначити, що професійна толерантність має не тільки аксіологічний і психологічний вимір, а й соціально-культурний. Сучасна освіта ускладнена факторами транснаціоналізації, інтеграційних процесів у межах Європейського освіт-

нього простору, а також необхідністю відповіді на глобальні виклики – війни, міграцію, зростання полікультурності. У цьому контексті вчитель як ключова фігура виховання майбутнього громадянина має бути не лише фахівцем у галузі навчального предмета, а й провідником ідей відкритості, гідності, розуміння.

Проблематика формування толерантності як професійної якості майбутнього педагога виходить далеко за межі національного дискурсу. У європейському й трансатлантичному контекстах толерантність розглядається як основоположна частина демократичного громадянства, освітньої справедливості та міжкультурної педагогіки. Зокрема, відповідно до концепції *мультикультурної освіти* Джеймса А. Бенкса (J. A. Banks) [8], толерантність у педагогічній підготовці є не лише цінністю, але й способом перебудови навчального середовища на основі принципів рівності, соціальної відповідальності та включення представників усіх груп у процес навчання. Дж. А. Бенкс наголошує, що вчитель має володіти не лише знаннями про культурне різноманіття, а й навичками критичного аналізу власних упереджень, умінням деконструвати дискримінаційні структури, відображені в навчальному змісті та повсякденній практиці шкільної взаємодії.

Подібну позицію розвиває й італійський дослідник міжкультурної освіти Антоніо Портера (A. Portera) [10], який визначає толерантність як здатність до інтеркультурного діалогу, що передбачає не лише пасивне прийняття різноманіття, а активне залучення до спільного творення культурного простору. За А. Портером, міжкультурна компетентність учителя – це форма професійної рефлексивності, яка дозволяє трансформувати освітню взаємодію в напрямі солідарності, поваги, етичної відкритості. Цей підхід є особливо релевантним у контексті української реформи освіти, що орієнтована на європейські стандарти інклюзії, недискримінації та педагогіки партнерства.

Таким чином, інтеграція міжнародних підходів до формування толерантності дозволяє розглядати її не лише як моральну якість, а як стратегічну компетентність учителя в демократичному суспільстві. Осмислення цих концепцій у процесі фахової підготовки забезпечує ширший горизонт професійного бачення, сприяє гармонізації національного освітнього простору з європейськими гуманістичними орієнтирами.

Формування толерантності також нерозривно пов'язане з поняттям педагогічного партнерства, яке, зокрема, задеклароване в Концепції Нової української школи як ключовий принцип. У контексті підготовки майбутнього вчителя це означає розвиток комунікативної відкритості, здатності до горизонтальної взаємодії, зняття ієрархічних бар'єрів між «викладачем» і «учнем». У цьому плані важливим є не лише зміст навчання, а й форма його реалізації – демократичні моделі управління аудиторією, рівноправний діалог на семінарах, дотримання принципів педагогіки ненасильства у щоденній взаємодії.

Іншим виміром професійної толерантності є етичне ставлення до педагогічної влади. Майбутній учитель має усвідомлювати, що його слово, оцінка, невербальна реакція мають силу впливу, що може бути як конструктивною, так і руйнівною. Толерантність у цьому аспекті виявляється у здатності утримувати владу в межах етичних норм, не вдаючись до приниження, стигматизації, маніпуляцій. Практичне відпрацювання таких ситуацій можливе через педагогічні тренінги, аналіз ситуацій з «прихованим насиллям» (мова, яка травмує, жарти з відтінком зверхності тощо), моделювання ситуацій зворотного зв'язку.

Варто окремо акцентувати на феномені гендерної ідентичності та сексуального різноманіття в освітньому просторі. В українській педагогічній традиції ця тематика довгий час залишалась маргіналізованою. Проте формування професійної

толерантності у XXI столітті неможливе без здатності вчителя приймати гендерну ідентичність учня, не знижуючи його гідності, не допускаючи принизливої поведінки, не ігноруючи специфіку самопрезентації. Цей аспект вимагає не лише педагогічної етики, а й особистої зрілості. У цьому контексті важливо впроваджувати освітні ініціативи з антидискримінаційної педагогіки, співпрацю з правозахисними організаціями, аналіз реальних кейсів стигматизації у шкільному середовищі.

Цифрове середовище також постає як виклик і ресурс водночас. З одного боку, онлайн-комунікація стирає емоційні сигнали, підвищує ризики знеособлення, агресії, мови ворожнечі. З іншого боку, цифрові платформи можуть бути інструментом гейміфікованого виховання етичних норм, організації безпечного простору для висловлення думок. Професійна толерантність у цифровому вимірі – це, зокрема, вміння не реагувати агресивно в чаті, модерувати дискусію, запобігати онлайн-булінгу. Це компетенція, що має формуватися через критичне осмислення цифрової поведінки – наприклад, через цифрові рефлексивні щоденники, симуляцію ситуацій, створення інструкцій з етичної комунікації.

Загалом, сучасна модель підготовки вчителя має містити не лише знання про толерантність як феномен, а й методики її формування, інструменти діагностики, моделі інтервенції, орієнтовані на зміну ставлення, переконань і поведінки. Без цього неможливо досягти реального зростання рівня професійної толерантності. Як слушно зазначає С. В. Сиваш [6], толерантність формується не через повчання, а через досвід – а отже, майбутній вчитель має пройти через особистісний досвід прийняття, рефлексії, морального вибору. Лише тоді він зможе передати це своїм учням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Толерантність як професійна цінність майбутнього вчителя розглядається у сучасній педагогіці не лише як соціально бажана особистісна риса, а як обов'язковий елемент професійної готовності, що визначає ефективність взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами в умовах зростаючого культурного, мовного, світоглядного й освітнього різноманіття. Проведене дослідження дає змогу зробити узагальнення щодо змісту, умов, механізмів і стратегій формування професійної толерантності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Установлено, що толерантність набуває статусу інтегративної якості, в основі якої лежить когнітивно-емпатійна база, яка поєднує інтелектуальне розуміння інакшості з емоційним прийняттям іншого як цінності. Це дозволяє трактувати толерантність не лише як педагогічну категорію, а як світоглядно-професійну позицію, що проявляється в діалогічності, здатності до прийняття, децентрації, регуляції емоційної реакції та етичного супроводу освітнього процесу.

Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать про домінування комплексного, міждисциплінарного розуміння механізмів формування толерантності: від когнітивного засвоєння понять і категорій до практичного досвіду взаємодії в умовах міжособистісного, міжкультурного та інклюзивного освітнього простору. У процесі професійної підготовки ефективним виявляється поєднання традиційних і інноваційних форм, таких як тренінги, кейс-методи, міжкультурні практики, цифрові моделі рефлексії, рольові ситуації, що забезпечують не лише формування знань про толерантність, а й активне проживання відповідних ситуацій.

Серед чинників, що найбільш суттєво впливають на формування професійної толерантності, виділено наявність рефлексивного простору, підтримку наставництва, особистісно орієнтовану педагогіку, багатоканальну комунікацію та створення психологічно безпечного навчального середовища. У контексті сучасної трансформації педагогічної освіти набуває особливого значення включення студентів у ситуації

морального вибору, конструктивного розв'язання конфліктів, обговорення етичних дилем, що актуалізують здатність діяти толерантно не декларативно, а практично.

Однак результати дослідження також засвідчують наявність низки проблемних аспектів. Насамперед йдеться про недостатню узгодженість між задекларованими освітніми цілями та реальним наповненням змісту професійної підготовки. Толерантність часто залишається другорядною або фрагментарною темою в навчальних програмах, що знижує її значущість в очах майбутніх педагогів. Також спостерігається брак ефективного діагностичного інструментарію, що дозволяє відстежити динаміку розвитку професійної толерантності, оцінити ступінь сформованості її компонентів та індивідуальних траєкторій розвитку студента.

Виявлена потреба у створенні цілісної педагогічної моделі формування професійної толерантності, яка б поєднувала ціннісно-орієнтований, психологічний, культурологічний та практико-діяльнісний компоненти. У цій моделі важливим елементом має стати поетапність: від формування базових гуманістичних переконань до закріплення стійких форм міжособистісної поведінки, що ґрунтується на толерантності як стратегії взаємодії. Перспективним є також розвиток інтерв'їзійних та тьюторських практик у педагогічному середовищі, що дозволяють створити мікросоціуми, де толерантність стає не лише предметом вивчення, а нормою комунікації.

Подальші дослідження доцільно зосередити на створенні і апробації діагностичних засобів для визначення рівня сформованості професійної толерантності в динаміці освітнього процесу, на розробці адаптивних освітніх програм з урахуванням цифрового та інклюзивного вимірів, на дослідженні трансформативного потенціалу міжкультурних освітніх середовищ у формуванні не просто толерантності, а професійної відповідальності педагога за гуманістичну якість освіти. Особливої уваги потребує проблема формування толерантності у викликових умовах (воєнний стан, кризи, міграційні хвилі), які суттєво впливають на ціннісну орієнтацію студентської молоді.

Таким чином, толерантність як професійна цінність майбутнього вчителя є стратегічною основою педагогічної діяльності, орієнтованої на людину, партнерство і цінність інакшості. Її формування – не разовий вплив, а складний, динамічний процес, що потребує глибокої наукової рефлексії, методичної чіткості та гуманістичної освітньої філософії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бикова М. М., Лобова О. В., Проценко І. Теоретичні засади формування професійної толерантності майбутніх вчителів початкових класів в умовах воєнного стану. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 70. С. 99-106. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-99-106>
2. Гнатівська К. С. Характеристика професійної толерантності майбутніх учителів. *Освіта збереже Україну!* Харків : ХНПУ, 2022. С. 89-92. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/084e5674-8899-4e91-acb1-db66b91e6c05/content>
3. Горянська А. М. Психологічні особливості розвитку суб'єктних характеристик толерантності майбутніх вчителів. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of «Psychology»*. 2015. № 58. С. 11-16. URL: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5426/4972>
4. Горянська А. М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія ; Нац пед.

ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 265 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0adcd322-4c60-4e05-b1d9-8e7315d8c308/content>

5. Доброскок С. С. Психологічні особливості розвитку комунікативної толерантності майбутніх психологів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : [спец.] 053 Психологія (05 Соціальні та поведінкові науки). Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2023. 322 с. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:4000/handle/8989898989/7322>

6. Сиваш С. В. Формування толерантності як професійної цінності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 74. С. 267-271. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.51>

7. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2004. 277 с.

8. Banks J. A., McGee Banks C. A. *Multicultural Education : Issues and Perspectives*. 7-е вид. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc., 2010. 416 с.

9. Popova O., Lesyk A. Formation of tolerance of future primary school teachers in the process of professional training. *Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences*. 2022. Т. 1. № 1. С. 348-354. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-1-348-354>

10. Portera A. Intercultural education in Europe : epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. 2008. Vol. 19, No. 6. P. 481-491. URL: <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>

REFERENCES:

1. Bykova, M. M., Lobova, O. V., & Protsenko, I. I. (2024). Teoretychni zasady formuvannia profesiinoi tolerantnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh voiennoho stanu [Theoretical principles of forming professional tolerance of future primary school teachers under martial law]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. Methodology. Theory. Experience. Problems*, 70, 99-106. Retrieved from: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-99-106> [in Ukrainian].

2. Hnatovska, K. S. (2022). Kharakterystyka profesiinoi tolerantnosti maibutnikh uchyteliv [Characteristics of professional tolerance of future teachers]. *Osvita zberezhe Ukrainu! – Education will save Ukraine!* 89-92. Kharkiv : KhNPU. Retrieved from: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/084e5674-8899-4e91-acb1-db66b91e6c05/content> [in Ukrainian].

3. Horianska, A. M. (2015). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku subiektnykh kharakterystyk tolerantnosti maibutnikh vchyteliv [Psychological features of the development of subjective characteristics of tolerance in future teachers]. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Psychology»*, 58, 11-16. Retrieved from: <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/view/5426/4972> [in Ukrainian].

4. Horianska, A. M. (2013). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku tolerantnosti maibutnikh vchyteliv [Psychological features of tolerance development in future teachers]. *PhD thesis*. M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Retrieved from: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0adcd322-4c60-4e05-b1d9-8e7315d8c308/content> [in Ukrainian].

5. Dobroskok, S. S. (2023). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi tolerantnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological features of the development of communicative tolerance in future psychologists]. *Doctoral thesis*. Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. Retrieved from: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:4000/handle/8989898989/7322> [in Ukrainian].

6. Syvash, S. V. (2024). Formuvannia tolerantnosti yak profesiinoi tsinnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of tolerance as a professional value of future teachers of preschool education institutions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 74, 267-271. Retrieved from: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.51> [in Ukrainian].

7. Todortseva, Yu. V. (2004). Formuvannia tolerantnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of tolerance of future teachers in the process of professional training]. *PhD thesis*. Odesa [in Ukrainian].
8. Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural Education : Issues and Perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc. [in English].
9. Popova, O., & Lesyk, A. (2022). Formation of tolerance of future primary school teachers in the process of professional training. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series : Pedagogical Sciences, 1 (1), 348-354*. Retrieved from: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-1-348-354> [in English].
10. Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe : epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education, 19 (6), 481-491*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14675980802568277> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.14

UDC 159.922.7:668.72«364»

THE MULTIFACETED ROLE OF SOFT TOYS IN OVERCOMING STRESS AND TRAUMATIC EXPERIENCES IN CHILDREN DURING WARTIME

Ilona Rashkovska

Candidate of Psychology Sciences, Associate
Professor, department of practical psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2910-1716>
e-mail: psyhologilona@gmail.com

Natalia Maksymenko

Lecturer of the department of Practical
Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
practical psychologist at Kyiv Lyceum
“Eco Friends School”,
<https://orcid.org/0009-0006-6371-0845>
e-mail: n.v.maksymenko@udu.edu.ua

Viktoriia Hrysiuk

Second-Level Higher Education Seeker,
Specialty: Practical Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0003-8621-6821>
e-mail: vikakrish16@gmail.com

Annotation. The article explores the multifaceted role of soft toys as an effective and accessible tool for the psychological support of children who have faced stress and traumatic experiences in the context of prolonged hostilities. A comprehensive analysis of the destructive impact of war on the fragile emotional and psychological state of the child is conducted, highlighting the key psychotherapeutic functions of soft toys in the process of providing initial psychological assistance and subsequent emotional rehabilitation. Particular attention is paid to the ability of soft toys to create a sense of security and comfort, facilitate emotional expression, restore a sense of control over the situation, promote the development of emotional regulation and the establishment of social contacts, as well as the formation of empathy in children who have experienced trauma. In this work, we propose an expanded classification of soft toys, developed based on their potential psychological impact and the possibilities of integration into play therapy protocols. Each category is illustrated with specific examples of toys and a rationale for their therapeutic value in the context of experiencing trauma. Categories such as toys for expressing emotions, toys symbolizing support and connection, toys embodying dreams and hopes, colored toys for emotional awareness, toys symbolizing strength and courage, toys for creating a sense of protection and comfort, toys that provide a sense of warmth and care, toys reflecting diversity and tolerance, as well as toys that promote finding inner balance are considered. Practical recommendations are provided for practicing psychologists, educators, and parents on the effective use of soft toys in working with children of different ages who have been directly affected by the traumatic events of war. Special attention is paid to the creation of a safe art-therapeutic space as an important component of the comprehensive process of psychological assistance to the child and their family, where soft toys can act as important mediators in the process of emotional response and processing

of traumatic experiences. The importance of active adult participation in the child's play with soft toys, the manifestation of empathy and support for their emotional state, as well as the use of toys as a tool for discussing complex emotions and experiences, is emphasized. Separately, a theoretical justification for the importance of using soft toys in the context of the neurobiological consequences of trauma is presented, in particular their role in restoring a sense of bodily security and reducing the hyperactivity of the amygdala. The mechanisms of symbolization and projection that are activated during the child's interaction with a soft toy, which allows them to safely express unprocessed emotions and gradually integrate traumatic experiences, are examined. The obtained theoretical conclusions underscore the significance of integrating soft toys as an effective and accessible means of long-term psychological support, emotional stabilization, and the development of adaptive mechanisms in children experiencing the consequences of war. The article substantiates the need for further research in this area for a deeper understanding of the impact of various characteristics of soft toys on the emotional state of children with different levels of traumatic experience and the study of the long-term effects of their use in comprehensive psychological assistance programs, as well as the development of standardized protocols for the use of soft toys in psychological practice in the context of military conflicts.

Key words: soft toy, stress, traumatic experiences, children, war, psychological support, play therapy, art therapy, emotional recovery, adaptation.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.14

УДК 159.922.7:668.72«364»

РОЛЬ М'ЯКОЇ ІГРАШКИ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ТА ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ДІТЕЙ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Рашковська І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2910-1716>
e-mail: psychologilona@gmail.com

Максименко Н. В.

викладач кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
практичний психолог «Київський ліцей
«Еко Френдс Скул» ,
вул. Центральна, 54, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0006-6371-0845>
e-mail: n.v.maksymenko@udu.edu.ua

Грисюк В. О.

здобувачка другого рівня вищої освіти
спеціальності 053 Практична психологія,
Український Державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0003-8621-6821>
e-mail: vikakrish16@gmail.com

Анотація. У статті досліджено багатогранну роль м'якої іграшки як дієвого та доступного інструменту психологічної підтримки дітей, які зіткнулися зі стресом та травматичними переживаннями в умовах тривалих воєнних дій. Проведено комплексний аналіз руйнівного впливу війни на крихкий емоційний та психологічний стан дитини, виокремлено ключові психотерапевтичні функції м'якої іграшки в процесі надання першої психологічної допомоги та подальшої емоційної реабілітації. Особливу увагу приділено здатності м'яких іграшок створювати відчуття безпеки та комфорту, полегшувати емоційне вираження, відновлювати відчуття контролю над ситуацією, сприяти розвитку емоційної регуляції та налагодженню соціальних контактів, а також формуванню емпатії у дітей, які пережили травматичний досвід. У роботі запропоновано розширену класифікацію м'яких іграшок, розроблену на основі їхнього потенційного психологічного впливу та можливостей інтеграції в протоколи ігрової терапії. Кожна категорія ілюстрована конкретними прикладами іграшок та обґрунтуванням їхньої терапевтичної цінності у контексті переживання травм. Розглянуто такі категорії, як іграшки для вираження емоцій, іграшки, що символізують підтримку та зв'язок, іграшки, що втілюють мрії та надії, кольорові іграшки для усвідомлення емоцій, іграшки, що символізують силу та мужність, іграшки для створення відчуття захисту та комфорту, іграшки, що дарують відчуття тепла та турботи, іграшки, що відображають різноманітність та толерантність, а також іграшки, що сприяють знаходженню внутрішнього балансу.

Надано практичні рекомендації для психологів-практиків, педагогічних працівників та батьків щодо ефективного використання м'яких іграшок у роботі з дітьми різного віку, які безпосередньо постраждали від травматичних подій війни. Особливу увагу приділено створенню безпечного арттерапевтичного простору як важливої складової комплексного процесу психологічної допомоги дитині та її родині, де м'які іграшки можуть виступати в ролі важливих посередників у процесі емоційного відреагування та опрацювання травматичного досвіду. Підкреслено важливість активної участі дорослих у грі дитини з м'якими іграшками, виявлення емпатії та підтримки її емоційного стану, а також використання іграшок як інструменту для обговорення складних емоцій та переживань. Окремо представлено теоретичне обґрунтування важливості використання м'яких іграшок у контексті нейробіологічних наслідків травми, зокрема їхньої ролі у відновленні відчуття тілесної безпеки та зниженні гіперактивності мигдалеподібного тіла. Розглянуто механізми символізації та проєкції, які активуються під час взаємодії дитини з м'якою іграшкою, що дозволяє їй безпечно виражати неперероблені емоції та поступово інтегрувати травматичний досвід. Отримані теоретичні висновки підкреслюють значущість інтеграції м'яких іграшок як ефективного та доступного засобу довготривалої психологічної підтримки, емоційної стабілізації та розвитку адаптивних механізмів у дітей, які переживають наслідки війни. В статті обґрунтовано необхідність подальших наукових досліджень у цій галузі для глибшого розуміння впливу різних характеристик м'яких іграшок на емоційний стан дітей з різним травматичним досвідом та вивчення довгострокових ефектів їх використання в комплексних програмах психологічної допомоги, а також розробки стандартизованих протоколів використання м'яких іграшок у психологічній практиці в умовах воєнних конфліктів.

Ключові слова: м'яка іграшка, стрес, травматичні переживання, діти, війна, психологічна підтримка, ігротерапія, арттерапія, емоційне відновлення, адаптація.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Війна, як явище, є одним із найпотужніших деструктивних факторів, що глибоко травмують психіку людини, особливо вразливої категорії – дітей. Травматичний досвід, зумовлений безпосередньою загрозою життю, втратою близьких, руйнуванням звичного соціального середовища та відчуття фундаментальної безпеки, залишає довготривалі та часто незворотні відбитки на їхньому емоційному, соціальному та когнітивному розвитку. В умовах триваючої воєнної агресії питання надання ефективної психологічної підтримки дітям набуває особливої гостроти та соціальної значущості. Психологічна

підтримка, що спрямована на відновлення базового почуття безпеки, формування стійких адаптивних стратегій поведінки та зцілення внутрішніх психологічних ран, є ключовим елементом збереження психічного здоров'я молодого покоління.

У контексті сучасних методів психокорекції та психотерапії важливе місце посідає ігротерапія, що використовує природну для дитини діяльність – гру, як основного інструменту діагностики, корекції та розвитку. Особливу увагу в роботі з дітьми, які пережили травматичні події, привертає використання м'яких іграшок. Ці предмети, завдяки своїй тактильній привабливості, емоційній значущості та здатності ставати символічними заміниками значущих об'єктів, виступають ефективним засобом емоційного вираження, сприяють процесам самопізнання та відновлення психологічного балансу дитини. Започаткування використання гри в терапевтичній роботі з дітьми, які зазнали впливу травматичних подій, сягає праць Анни Фройд, яка спостерігала позитивний вплив ігрової діяльності на дітей, що пережили бомбардування Лондона під час Другої світової війни [8, с. 53]. Її ранні дослідження підкреслили здатність дитини через гру опрацьовувати травматичний досвід та звільнитися від надмірного страху, запобігаючи тим самим розвитку глибоких психологічних травм. Подальші дослідження в галузі дитячої психології та травматерапії підтверджують важливість створення умов для символічного відтворення та емоційного відреагування пережитого досвіду. За інформацією UNICEF Ukraine у 2024 році: діти демонструють психічні та фізичні ознаки стресу та підвищену занепокоєність/тривожність через війну, яка розглядається як значна перешкода для соціального та емоційного розвитку дітей [8, с. 3]. Використання м'яких іграшок у цьому контексті розглядається не лише як засіб зниження рівня стресу, але й як важливий фактор сприяння адаптації дітей до нових, часто травматичних, умов життя.

Реалізація методу ігрової терапії в професійній діяльності опирається на дослідження вчених-психологів, які започаткували методики її використання в роботі з клієнтом, зокрема, в індивідуальній і груповій ігротерапії це Х. Джінотт, Д. Леві, Д. Тафт та ін. Зазначеною проблематикою займалися такі українські психологи як В. Назаревич, М. Вальковська [1], ізраїльські психологи, зокрема важливе значення м'якої іграшки для дитини в подоланні психічної травми розкриває Дафна Шарон-Максимов [7, с. 11]. Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень показує зростаючий інтерес до вивчення ефективності різних методів психологічної допомоги дітям, які постраждали від війни. Проте, незважаючи на значний обсяг досліджень, присвячених загальним аспектам психологічної травми у дітей та різним методам ігротерапії, недостатньо вивченою залишається специфічна роль та потенціал м'якої іграшки як самостійного та інтегративного інструменту в процесі подолання стресу та травматичних переживань у дітей саме в умовах триваючої війни. Зокрема, потребують подальшого дослідження питання класифікації м'яких іграшок відповідно до їхнього психологічного впливу на дітей з різним рівнем травматизації, розробки конкретних практичних рекомендацій щодо їхнього використання в різних вікових групах та оцінки динаміки емоційного стану дітей під впливом систематичної взаємодії з ними в умовах хронічного воєнного стресу. Саме на заповнення зазначених прогалів у науковому знанні спрямоване дане дослідження, метою якого є обґрунтування ролі м'якої іграшки як ефективного інструменту психологічної підтримки дітей, які переживають стрес та травматичні переживання в умовах воєнних дій.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є обґрунтування ролі м'якої іграшки як ефективного інструменту психологічної підтримки дітей, які пе-

реживають стрес та травматичні реакції в умовах воєнних дій. Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження**:

Відслідкувати емоційний та психологічний стан дітей в наслідок впливу травмуючих подій.

Визначити ключові функції м'якої іграшки в процесі психологічної підтримки дітей, які пережили травматичний досвід.

Розробити класифікацію м'яких іграшок відповідно до їхнього психологічного впливу та можливостей використання в ігротерапії.

Надати практичні рекомендації щодо використання м'яких іграшок у роботі психологів, педагогів та батьків з дітьми, які пережили травматичні події.

Показати динаміку емоційного стану дітей молодшого дошкільного та раннього шкільного віку під впливом регулярної взаємодії з м'якими іграшками в умовах війни (6-місячне спостереження).

Методи дослідження. У даному дослідженні для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємодоповнюючих емпіричних методів: *структуроване спостереження*. Цей метод застосовувався для фіксації та аналізу змін в емоційному стані та поведінкових реакціях дітей протягом шести місяців регулярної взаємодії з тематично підібраними м'якими іграшками. Спостереження передбачало виявлення динаміки емоційних проявів, особливостей ігрової діяльності (тривалість контакту з іграшкою, характер взаємодії, сюжет гри) та інтенсивності емоційних реакцій до та після занять. Спостереження проводилося під час групових занять з ігротерапії. Ці елементи використовувалися задля первинної оцінки емоційного фону та відстеження якісних змін протягом дослідження.

Метою застосування означених методів та елементів було:

- оцінити початковий емоційний стан дітей та наявність ознак стресу та тривожності;
- простежити динаміку емоційного стану дітей під впливом систематичної взаємодії з м'якими іграшками;
- виявити особливості використання м'яких іграшок як засобу емоційного вираження та опрацювання травматичного досвіду в ігровій діяльності дітей;
- отримати якісні дані про зміни у поведінці та емоційних реакціях дітей у процесі ігротерапевтичних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти, які зазнали довготривалого впливу стресових факторів, пов'язаних із війною, стикаються з низкою психологічних проблем, серед яких: регресивні прояви, порушення самоідентичності, сенсомоторні відхилення, нічні кошмари та флешбеки, емоційна нестабільність. Тривалий вплив стресу призводить до дисбалансу нейромедіаторних систем (зокрема, серотоніну та дофаміну), що порушує здатність дитини до емоційної стабілізації. Це проявляється в тенденції до фіксації на негативних емоційних станах або різких переходах між емоційними крайнощами. Такі зміни є наслідком дезорганізації внутрішніх механізмів поведінкового регулювання, коли звичні стратегії втрачають ефективність у контексті хронічного стресового навантаження [4, с. 45]. Діти з ознаками неінтегрованого травматичного досвіду не в змозі усвідомлювати бажання й потреби інших людей та потребують спеціалізованого супроводу високоекологічними та онтогенетично обумовленими методами, якою є ігротерапія [2, с. 60].

Ігротерапія є психотерапевтичним напрямом, заснованим на використанні гри як інструменту для діагностики, корекції та розвитку. За визначенням О. Безпалько це метод, спрямований на усвідомлення негативних аспектів поведінки та форму-

вання соціальних навичок через ігрові ситуації. Х. Джінотт виокремлює категорії дітей, у роботі з якими доцільно застосовувати ігротерапію, включаючи неконтактних, «незрілих», «надмірно слухняних» дітей, дітей зі шкідливими звичками та з розладами поведінки. Реалії сучасного суспільного життя в Україні розширюють цей перелік, включаючи дітей із сімей біженців, чиї батьки перебувають у ЗСУ або постраждали внаслідок війни, дітей трудових мігрантів, жертв насильства тощо. А. Осіпова зазначає, що метою корекційного впливу є утвердження унікального «Я» дитини, її самоцінності, розширення репертуару форм самовираження, оптимізація комунікацій, підвищення соціальної компетентності, розвиток емоційної саморегуляції та оптимізація розвитку «Я-концепції» [3, с. 180].

Дитина, потрапляючи до кабінету психолога, опиняється в особливому просторі, де іграшки стають інструментами для об'єктивізації її почуттів, емоцій, потреб, проблем, страхів, тривог, бажань та мрій. У роботі з дітьми важливо враховувати основні завдання психологічної допомоги, спрямовані на відновлення контакту в соціальних системах, відновлення спотвореного соціального контакту, відновлення взаєморозуміння та емоційного контакту між дітьми та дорослими, використання іграшок для формування навичок та їх перенесення в реальні ситуації, забезпечення творчої взаємодії, адекватне надання допомоги з боку значущих дорослих, корекційний вплив на всі сфери психічної діяльності дитини, інтеграцію різних психотерапевтичних напрямків, врахування типологічних особливостей дитини, оперативне вирішення актуальних психологічних проблем, забезпечення формування необхідних психологічних новоутворень, вибір форм та засобів корекції на основі аналізу актуального рівня та зони найближчого розвитку, формування корекційних дій з урахуванням реальної соціальної ситуації, мотивацію дитини на подолання неефективних захисних реакцій, цілеспрямоване формування вищих психічних функцій, формування внутрішнього плану дій, орієнтування дитини в сенсах діяльності, реалізацію корекційних дій з урахуванням вікових особливостей та опертя на сильні сторони особистості дитини [1, с. 60]

При організації гри необхідно дотримуватися принципів вибору ігрових тем відповідно до інтересів дитини, керівництва грою з боку дорослого для розвитку самостійності, неупередженого спостереження за грою, щирого інтересу дорослого до дитини, створення відчуття безпеки та вільного самовираження, а також віри дорослого у здатність дитини діяти відповідально.

Спостереження за вибором іграшок дитиною може надати цінну інформацію про її психічний стан. Пропонуємо аналізувати такі аспекти, як вибір іграшок та розподіл ролей, сюжет гри та її завершення, способи вирішення проблем (агресія, пасивність, прохання про допомогу, втеча, чарівні перетворення тощо), а також роль батьків у іграх дітей. Психолог створює зцілювальне середовище, де колекція іграшок сприяє об'єктивізації почуттів, емоцій, потреб, проблем, страхів, тривог, бажань та мрій дитини. Використання іграшок виконує ряд важливих психокорекційних та психотерапевтичних завдань, включаючи комплексну діагностику, підвищення самооцінки та впевненості, розвиток почуття відповідальності, формування власної реальності, розігрування та адаптацію до різних ролей, комфортну адаптацію до нових умов, застосування нових форм спілкування, ефективне обігравання складних ситуацій, зняття напруги, символічне моделювання, цілеспрямоване моделювання позитивних емоцій та конструктивне розігрування емоційних конфліктів. Організація арт-терапевтичного простору займає важливе місце в системі психологічної допомоги дитині та сім'ї, тому використання принципів

та завдань дає можливість психологу раціонально та ефективно проводити процес корекції та психотерапії.

Для систематизації психологічної допомоги через гру ми пропонуємо класифікацію іграшок відповідно до емоційних і соціальних потреб дитини:

«Мої емоції». Іграшки, що відображають різні емоції, допомагають дитині ідентифікувати та виразити свої почуття, які часто пригнічуються під час війни. Їжак – символізує захист, але також може відображати колючість та замкнутість, які часто виникають під час травматичних подій. Він допомагає дитині усвідомити, що навіть якщо вона хоче закритися від світу, поступово можна навчитися знову довіряти. Акула – втілює страх та агресію, допомагаючи дитині виразити ці сильні емоції. Вона символізує ситуації, коли дитина відчуває загрозу або потребує відстояти свої кордони. Хамелеон – змінює колір, що допомагає дитині зрозуміти, що емоції можуть змінюватися і що всі почуття є нормальними.

«Моя команда». Іграшки, що символізують сім'ю, друзів, вчителів, підкреслюють важливість підтримки та зв'язків у важкі часи. Хаскі – символізує вірність і дружбу, підкреслюючи важливість підтримки близьких. Як справжні хаскі, які працюють у зграї та допомагають один одному, ця іграшка вчить, що разом можна подолати будь-які труднощі. Ведмежа Падінгтон – втілює дружбу та доброту, нагадуючи про важливість теплих стосунків.

«Моя мрія». Іграшки, що втілюють дитячі мрії та бажання, допомагають зберегти надію та віру в майбутнє, незважаючи на обставини. Фенікс – символізує відродження та надію, нагадуючи про можливість нового початку. Допомагає дитині вірити, що після будь-яких труднощів настає світла смуга, і що вона має сили розпочати все заново. Кенгуру – втілює стрибок у майбутнє, символізуючи прагнення до мрій. Сова – символ мудрості та мрійливості. Вона допомагає дитині усвідомити, що шлях до мрій вимагає терпіння, знань і допитливості. Це іграшка для тих, хто любить думати, аналізувати та прагне відкрити для себе нові горизонти. Чорний кіт – уособлює незалежність, внутрішню силу та таємничість. Він символізує віру у власну інтуїцію та здатність творити власну долю, не зважаючи на труднощі. Єдиноріг символізує магію і диво, нагадуючи про важливість віри в мрії. Метелик уособлює трансформацію, зміни на краще, відродження. Ці іграшки підтримують віру дитини у власні мрії, вчать бачити можливості там, де їх спочатку не помітно, і не боятися йти своїм унікальним шляхом.

«Кольори навколо». Кольори допомагають дитині усвідомити, які емоції вона відчуває, та виразити їх. Правильно підібрані кольори можуть заспокоїти, підбадьорити або налаштувати на позитивний лад, відволіктися від негативних думок створити гармонійний внутрішній світ. Кольоровий песик (червоний, жовтий, помаранчевий) стимулюють енергію, радість та оптимізм. Ця іграшка допомагає дитині відчути себе бадьорою та активною, навіть у складні моменти. Вона нагадує, що радість можна знайти у дрібницях. Синій слон заспокоює, знімає напругу та сприяє відчуттю безпеки. Ця іграшка допомагає дитині розслабитися, знайти внутрішній спокій та відчути себе захищеною. Вона ідеально підходить для моментів, коли дитина відчуває тривогу або страх. Жовтий слон викликає відчуття радості, оптимізму та енергії.

«Моя сила». Іграшки, що символізують силу та мужність, допомагають дитині усвідомити власні ресурси та здатність до подолання труднощів. Для подолання життєвих труднощів важливо допомагати дитині не лише здобувати необхідні для цього знання, вміння і навички; розвивати характер та здібності, але і відкрива-

ти в собі можливість зростати, любити і творити попри обставини, які не можеш змінити[5, с. 10]. Слон – символізує силу та міць, допомагаючи дитині усвідомити власні ресурси. Він нагадує, що справжня сила полягає не лише у фізичній витривалості, а й у терпінні, мудрості та вмінні зберігати спокій у складних ситуаціях. Білий полярний ведмідь – втілює силу та витривалість, нагадуючи про здатність долати труднощі. Як і цей могутній звір, дитина може навчитися адаптуватися до змін і знаходити рішення навіть у найсуворіших умовах. Дракон – символ внутрішньої сили, впевненості та захисту. Він допомагає дитині відчувати сміливість у складних ситуаціях і вірити у власні можливості. Орел – символ волі та наполегливості, нагадує про здатність долати перешкоди, бачити можливості навіть у важких умовах і не боятися підніматися вище. Ці іграшки нагадують дитині, що сила – це не лише фізична міць, а й витривалість, сміливість, мудрість і здатність долати труднощі, навіть якщо обставини складні.

«Мій захист». Іграшки, що створюють відчуття безпеки та комфорту, допомагають дитині впоратися зі страхом та тривогою. Песик Хібукі, що на івриті означає «обіймака». Це м'який плюшевий друг із сумною мордочкою і довгими лапками – «іграшка, що ожила», яка обіймає дітей і завдяки спеціальним наліпкам на лапах може фізично бути присутньою з дитиною у повсякденному житті. Контакткування дитини з іграшкою створює ефект «перенесення» емоційних станів на об'єкт з можливістю виплеску нею своїх емоцій різної модальності, реконструює почуття довіри, близькості, безпеки, плекає почуття турботи, що характеризує динаміку протікання процесу трансформації травм і в них переживань і дозволяє повністю анігілювати негативний вплив травматичного досвіду на подальше життя дитини. Хібукі може взяти на себе частину цього стресу, захистивши та відновивши психіку дитини [6, с. 136]. Ведмідь – уособлює віру та надію на захист вищих сил. Його образ допомагає дитині відчути спокій, довіру до світу та впевненість у тому, що вона не самотня навіть у складні моменти. Лев-охоронець – символізує силу, сміливість і захист. Він нагадує дитині, що всередині кожного є внутрішня мужність, яка допомагає долати страхи та труднощі. Черепаха – уособлює витривалість і спокійний захист. Як і справжня черепаха, вона навчає, що іноді найкращий спосіб зберегти себе – це терпіння та впевненість у власних силах. Ці іграшки допомагають дитині відчувати безпеку, спокій та підтримку, коли вона цього найбільше потребує.

«Тепло в мені». Іграшки, що символізують любов та турботу, допомагають дитині відчути внутрішнє тепло та спокій. Теплий слон з грілкою – його м'якість і тепло огортають, створюючи відчуття затишку, захищеності та любові. Він ніби обіймає дитину, даруючи комфорт і спокій у моменти тривоги. В'язаний ведмідь – це символ ніжності та турботи, що нагадує про любов близьких. Його фактура та ручна робота створюють особливий зв'язок, допомагаючи дитині відчути себе коханою та важливою. Ведмедик з ароматом лаванди – м'який плюшевий друг, наповнений лавандовими гранулами, що заспокоює та допомагає дитині розслабитися перед сном.

«Всі ми різні». Іграшки, що відображають різноманітність людей, вчать дитину толерантності та повазі до інших, що особливо важливо в умовах конфлікту. Буба – поєднує риси різних тварин: він має великий хобот вуха, як у слона, сильні лапи та кішеню, як у кенгуру, і ріжки, схожі на жираф'ячі. Завдяки цьому символізує різноманітність і унікальність кожної особистості. Старенька мавпочка Полі – це іграшка, що уособлює досвід, мудрість і прийняття змін. Вона трохи потерта, з пришитими лапками та латками на хутрі, але саме це робить її особливою. Полі символізує, що кожен, незалежно від віку чи зовнішнього вигляду, має свою унікальну історію

та заслуговує на любов і повагу. Віслюк на кріслі колісному нагадує, що всі ми маємо різні можливості, але кожен здатен досягати своїх мрій. Він вчить дітей тому, що обмежені фізичні можливості не означають обмежених здібностей. Така іграшка допомагає розвивати в малюків емпатію, толерантність і розуміння того, що всі люди рівні, незважаючи на свої особливості.

«Мій баланс». Іграшки, що допомагають дитині знайти внутрішню рівновагу.

Черепашка – символізує терпіння та стабільність. Як і справжня черепаха, ця іграшка нагадує, що поспішати не завжди потрібно – іноді важливіше рухатися повільно, зберігаючи спокій. Вона допомагає дитині прийняти те, що інколи життя вимагає витримки, що навіть у складних ситуаціях можна залишатися стійким та зібраним.

Плюшевий камінь – уособлює заземлення та стійкість. Камінь – це символ стабільності, надійності та внутрішньої сили. М'який плюшевий варіант цієї іграшки допомагає дитині уявити себе впевненою та стійкою, навіть якщо навколо відбуваються зміни. Це особливо корисно для дітей, які відчувають нестабільність або емоційну тривожність через зміну обставин.

«Моя турбота» Іграшки, що вчать проявляти любов та піклування.

Кошеня – асоціюється з ніжністю та турботою. Це лагідна, грайлива тваринка, яка потребує любові та уваги. Обіймаючи кошеня, дитина вчиться піклуватися, дарувати тепло та проявляти доброту. Також ця іграшка може стати засобом для емоційного розвантаження, допомагаючи дитині заспокоїтися та відчути, що вона сама може бути джерелом турботи та любові. Мама-качка з каченятами – символ сім'ї та догляду. Ця іграшка допомагає дитині зрозуміти важливість сімейних зв'язків та відповідальності за інших. Спостерігаючи за тим, як мама-качка турбується про своїх малюків, дитина вчиться усвідомлювати важливість підтримки та взаємодопомоги. Це особливо корисно для дітей, які відчувають самотність або нестачу турботи в умовах війни чи вимушених змін. Плюшева лікарка (ведмедиця або зайчиха) – допомагає опрацьовувати ідею турботи про інших. Ця іграшка нагадує дитині, що допомога іншим – це важлива складова людських стосунків. Вона може грати роль «лікарки» для інших іграшок або навіть для самої дитини, символізуючи процес зцілення, підтримки та співчуття. Це особливо важливо для дітей, які потребують відчуття безпеки або хочуть взяти на себе роль захисника та помічника.

В групі дітей дошкільного віку ми спостерігали, як м'які іграшки ставали ключовими учасниками рольових ігор, через які діти виражали спектр своїх емоцій. Простота форм і яскраві кольори іграшок, здавалося, полегшували проєкцію їхніх почуттів та переживань, роблячи емоції більш відчутними та керованими в ігровому просторі. Серед дітей молодшого шкільного віку ми помітили, що м'які іграшки часто використовувалися для створення більш складних сюжетних ліній, що відображали їхні соціальні взаємодії та емоційні реакції на події. У процесі цих ігор діти демонстрували елементи емпатії, приписуючи іграшкам певні почуття та моделюючи соціальні ситуації, що, на нашу думку, сприяло розвитку їхніх соціальних навичок. У контексті взаємодії батьків з дітьми, ми спостерігали, як м'які іграшки створювали додатковий канал комунікації та емоційної підтримки вдома. Батьки, які включалися в ігри дітей, виявляли емпатію та підтримували їхній емоційний стан через іграшки, сприяли обговоренню складних тем та переживань у більш безпечний та опосередкований спосіб.

В контексті воєнних дій м'яка іграшка виконує важливі функції: створює відчуття безпеки та комфорту, сприяє емоційному вираженню, відновлює відчуття контролю, розвиває емоційну регуляцію та сприяє соціалізації та емпатії. Запропо-

нована модель може бути використана психологами, педагогами та батьками у роботі з дітьми, які переживають стрес, втрату, зміни або адаптуються до нових умов.

Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс взаємодоповнюючих теоретичних та емпіричних методів. Теоретичний аналіз наукової літератури з дитячої психології, психології травми, ігротерапії та арттерапії дозволив окреслити сучасний стан проблеми та сформулювати теоретичне підґрунтя дослідження. Методи концептуального синтезу та узагальнення використовувалися для розробки класифікації м'яких іграшок та визначення їх ключових функцій у психологічній підтримці дітей, які переживають стрес та травматичні переживання. Емпірична частина дослідження включала структуроване спостереження за динамікою емоційного стану 60 дітей молодшого дошкільного та раннього шкільного віку (4-7 років) протягом шести місяців їхньої регулярної взаємодії з тематично підібраними м'якими іграшками в умовах воєнних дій. У процесі спостереження фіксувалися емоційний стан дітей до та після взаємодії з іграшками, а також якісні характеристики їхньої ігрової діяльності. Якісний аналіз отриманих емпіричних даних був спрямований на виявлення закономірностей впливу м'яких іграшок на емоційний стан та поведінку дітей. Для фіксації емоційних проявів використовувалася відповідна шкала, а характер взаємодії з іграшками оцінювався за такими показниками, як тривалість контакту, частота та види ігрової діяльності, а також інтенсивність емоційних реакцій. Динаміка емоційного стану оцінювалася шляхом якісного порівняння змін, що відбулися протягом періоду спостереження.

На початку дослідження у 35% дітей спостерігалися такі емоції, як страх, тривога, смуток та роздратованість. Вже на першому занятті спостерігалось помітне покращення емоційного стану, що виразилося у зниженні прояву негативних емоцій на 5%. Протягом наступних кількох занять позитивна динаміка продовжувалася, інтенсивність та частота негативних емоційних реакцій поступово зменшувалися. З початком регулярних занять цей показник знизився до 10%, що свідчить про зменшення негативного емоційного фону у 25% досліджуваної групи. На початку дослідження 60% дітей проявляли стійку та конструктивну взаємодію з м'якими іграшками (активно використовували їх у сюжетно-рольових іграх, проявляли емоційну залученість, ініціювали контакт з іншими дітьми через іграшки). Вже на перших зустрічах діти демонстрували зростаючий інтерес до іграшок, розширюючи спектр ігрових дій та емоційних проявів. Надалі спостерігалось якісне ускладнення взаємодії, зростання ініціативи у використанні іграшок для спілкування та розігрування складніших сюжетів. З початком проведення групових занять цей показник зріс до 95%, що демонструє збільшення позитивної взаємодії на 35%.

Ця тема досить нова в Україні, тому має на меті продовження вивчення позитивного терапевтичного впливу іграшки на зцілення дітей та дорослих в травмуючій ситуації. Результати спостереження продемонстрували позитивну динаміку емоційного стану дітей. Протягом шести місяців регулярних зустрічей спостерігалось стійке зниження відсотка дітей з переважаанням негативних емоцій та зменшення кількості дітей з вираженими ознаками тривожності до початку взаємодії з іграшками. Водночас, під час взаємодії з м'якими іграшками, відзначалося значне зростання проявів позитивних емоцій та збільшення числа дітей, які активно взаємодіяли з іграшками. Результати спостереження продемонстрували позитивну динаміку емоційного стану дітей. Протягом шести місяців регулярних зустрічей спостерігалось стійке зниження у дітей тривожності. Водночас, під час взаємодії

з м'якими іграшками, відзначалося значне зростання проявів позитивних емоцій у дітей, які активно взаємодіяли з іграшками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані дані підкреслюють важливість інтеграції м'яких іграшок у практику психологічної допомоги дітям, які переживають травматичні події, пов'язані з війною. Простота, доступність та емоційна значущість м'яких іграшок роблять їх ефективним інструментом для створення безпечного простору, вираження почуттів та відновлення психологічного балансу. Регулярні групові зустрічі з використанням тематично підібраних іграшок сприяють не лише індивідуальному емоційному зціленню, але й розвитку соціальних навичок та емпатії в дитячому колективі.

Перспективи подальших досліджень у цій галузі можуть бути спрямовані на дослідження впливу різних типів та характеристик м'яких іграшок (розмір, текстура, символічне значення) на емоційний стан дітей різного віку та з різним рівнем травматичного досвіду. Також важливим є вивчення довгострокових наслідків використання м'яких іграшок у комплексній програмі психологічної допомоги дітям, які пережили війну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Назаревич В., Вальковська М. Використання іграшки як трансферного об'єкту в формуванні резильєнтності у дітей. *Психологія : реальність і перспективи*. 2022. 60 с.
2. Назаревич В. Я АРТ. Посібник із саморегуляції методами арттерапії. Київ. 2020. 180 с.
3. Нечипорук Л. Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі, як метод моделювання взаємодії із соціальним оточенням. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 16. С. 180-188. URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.493>; <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/493>
4. Панок В. Г., Максименко С. Д., Слюсаревський М. М. Психологічні аспекти подолання наслідків травматичного стресу в умовах сучасних викликів : монографія. 2024. С. 45.
5. Чернявська Т. П. Методика психологічної допомоги дітям : терапія м'якою іграшкою «Рафа-жирфа» : монографія. Одеса : ОНУ імені Мечникова. 2025. 175 с. URL: <https://i.twirpx.link/file/4335269/>
6. Шарон-Максімов Дафна. Хібукі-терапія як метод подолання психічної травми у дітей в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. 3-4 (27), С. 48-54. URL: <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/360/296>
7. Шарон-Максімов Дафна. Хібукі : бронежилет для дитячої душі. Київ : Виват, 2023. 200 с.
8. UNICEF Ukraine (2024). Життя дітей під час війни. Київ : ЮНІСЕФ. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/43321/file/The%20summary%20report%20of%20the%20Survey%20of%20Ukrainian%20parents_ua.pdf.pdf

REFERENCES:

1. Nazarevych, V. Valkovska, M. (2022). Vykorystannia ihrashky yak transferneho ob'iektu v formuvanni rezylientnosti u ditei [The Use of Toys as a Transitional Object in the Formation of Resilience in Children]. *Psykhologhiia : realnist i perspektyvy* [in Ukrainian].
2. Nazarevych, V. (2020). Ya ART [I ART]. Posibnyk iz samorehuliatcii metodamy artterapii. Kyiv [in Ukrainian].
3. Nechiporuk, L. (2022). Ihroterapiia v sotsialno-pedahohichnii roboti, yak metod modeliuвання vzaemodii iz sotsialnym otochenniam [Play Therapy in Social and Pedagogical Work as a Method of Modeling Interaction with the Social Environment]. *Innovatyka u vykhovanni* –

Innovation in education. Vol. 16, 180-188. Retrieved from: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/493> [in Ukrainian].

4. Panok, V. H., Maksymenko, S. D., Slyusarevskiy M. M. (2024). *Psykhologichni aspekty podolannia naslidkiv travmatychnoho stresu v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Psychological Aspects of Overcoming the Consequences of Traumatic Stress in the Context of Modern Challenges], 45 [in Ukrainian].

5. Chernyavska, T. P. (2025). *Metodyka psykhologichnoi dopomohy ditiam: terapiia miakoi uihrashkoiu «Rafa-zhyrafa» monohrafiia* [Methodology of Psychological Assistance to Children : Therapy with a Soft Toy “Rafa-Giraffe”] : monograph. Odesa : Mechnikov ONU. Retrieved from: <https://i.twirpx.link/file/4335269/>

6. Sharon-Maksimov Dafna.(2022). *Khibuki-terapiia yak metod podolannia psykhichnoi travmy u ditei v umovakh viiny* [Hibuki Therapy as a Method of Overcoming Psychological Trauma in Children in War Conditions]. *Orhanizatsiina psykhologhiia. Ekonomichna psykhologhiia – Organizational psychology. Economic psychology, 3-4 (27), 48-54*. Retrieved from: <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/360/296> [in Ukrainian].

7. Sharon-Maksimov Dafna. (2023). *Khibuki : bronezhylet dlia dytiachoi dushi* [Hibuki : Body Armor for a Child’s Soul] : Book. Kyiv : Vivat [in Ukrainian].

8. UNICEF Ukraine. (2024). *Zhyttia ditei pid chas viiny* [The Life of Children During the War]. Kyiv : UNICEF. Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/media/43321/file/The%20summary%20report%20of%20the%20Survey%20of%20Ukrainian%20parents_ua.pdf.pdf [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.15

UDC 37.091.3: 373./5.091.12

PRINCIPLES OF TEACHING ARE THE KEY TO PRACTICAL ACTIONS OF THE TEACHER IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF NUS

Vera Topikha

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
Ukrainian and Foreign Languages and Teaching
Methods in Primary and Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3289-9092>
e-mail: v.a.topikha@npu.edu.ua

Abstracts. The optimal principles of the New Ukrainian School teaching are presented in the article. The implementation of the teaching principles, which are interconnected with regularities, into the educational process is relevant today. Didactic regularities are reflected in the teaching principles.

Didactic teaching principles, which are divided into traditional and non-traditional are examined in the article. The main requirements to each teaching principle are interpreted as specific instructions to the teacher, taking into consideration the professionalism principles, objectivity, impartiality, and competence. The pedagogical rules teachers follow are analyzed. These rules depend mostly on the specific teaching educational material methods and the specific results obtained during current and final tests. The principles of clarity is defined as a set of norms that arise from the learning process regularities and relate to the reality knowledge based on observations, thinking, and practice.

The main integrative property of modern pedagogy such as educational and developmental training, the formation of a comprehensively and harmoniously developed personality who is worthy Ukrainian citizen is researched in the article.

An attempt to collect into a single source the learning principle achievements that form the background for the educational process and ensure its effectiveness is aimed in the article.

Specific learning principles recommendations, which determine the strategy and tactics of practical actions of the subjects in the didactic process are reflected.

The materials of the research can be used by teachers when writing lectures, by students when studying the educational components of “History of Pedagogy”, “General Pedagogy”, and in various educational systems of the educational process.

Key words: didactic principles, educational process, educational process democratization, humanization of the national education system, control and evaluation functions of the didactic process learning, optimization.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.15

УДК 37.091.3:373./5.091.12

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ – ЗАПОРУКА ПРАКТИЧНИХ ДІЙ УЧИТЕЛЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Топіха В. А.

кандидат філологічних наук, доцент, доцент
кафедри української й іноземних мов та
методик викладання в початковій
та дошкільній освіті,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3289-9092>
e-mail: v.a.topikha@npu.edu.ua

Анотація. У статті представлено оптимальні принципи навчання Нової української школи. Актуальним на сьогодні є впровадження в освітній процес принципів навчання, які перебувають у взаємозв'язку із закономірностями. Дидактичні закономірності відбиваються в принципах навчання.

У статті розглянуто дидактичні принципи навчання, які поділяються на традиційні й нетрадиційні. Основні вимоги кожного принципу навчання трактуються дотриманням певних правил вчителем, використовуючи творчий підхід, щоб забезпечити ефективність освітнього процесу з урахуванням професійності, об'єктивності, неупередженості та компетентності. Проаналізовано педагогічні правила, якими керуються вчителі: на які треба звертати увагу, коли вчитель переходить від часткових методик викладання навчального матеріалу і до конкретних результатів, які учень отримує під час поточних і підсумкових контрольних перевірок. Принципи наочності визначають сукупність норм, які впливають із закономірностей процесу навчання і стосуються пізнання дійсності на основі спостережень, мислення і практики на шляху від конкретного до абстрактного.

У статті зосереджено увагу на дидактичних принципах в освітньому процесі, які в сучасній педагогіці впливають на виховне й розвивальне навчання та формують всебічно гармонійно розвинену особистість.

Пропонована стаття є спробою зібрати в єдине джерело здобутки принципів навчання, які покладені в основу освітнього процесу та забезпечують його ефективність.

Конкретні рекомендації подані в принципах навчання впливають на практичні дії суб'єктів, що визначають стратегію і тактику дидактичного процесу.

Результати проведеного дослідження можуть бути використані викладачами при підготовці лекцій, студентами при вивченні освітніх компонентів «Історія педагогіки», «Загальна педагогіка» та в інших освітніх галузях.

Ключові слова: дидактичні принципи, освітній процес, демократизація навчального процесу, гуманізація національної системи освіти, контрольні-оцінювальні функції дидактичного процесу, оптимізація навчання.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Процес навчання перебуває у взаємозв'язку з закономірностями і принципами навчання, які впливають на формування освітнього процесу.

Сучасні дидактичні концепції орієнтуються на головну властивість педагогіки, а саме: на виховне й розвивальне навчання, формуючи всебічно розвинену особистість, яка повинна виступати гідним громадянином Української держави, спрямовувати педагогічні досягнення на гармонійне поєднання з навчанням, забезпечувати ефективність теорії і практики в різних галузях освіти.

Науковці, дослідники-педагоги розподілили принципи навчання на *традиційні й нетрадиційні* [5, с. 46]. Серед традиційних – принцип застосування досягнень сучасної науки й техніки: принцип систематизації й послідовності викладання навчального матеріалу; принцип поєднання навчання з реальним життям, який враховує вікові й індивідуальні можливості учнів. До нетрадиційних належать: принцип демократизації навчання; принцип виховання здоров'язбережувальної функції; принцип розподілу освітнього процесу; принцип покращення навчально-виховного процесу нетрадиційної системи навчання.

Значна кількість науковців класифікує принципи навчання на *три групи*:

- перша група, яка стосується компонентів навчального процесу охоплює такі складники освітнього процесу – спрямованість на виконання взаємопов'язаних завдань освіти, виховання й розвиток, науковість, систематизація знань і послідовність навчання;

- друга група пов'язана з діяльністю вчителя / викладача на уроці та його методикою викладання: доступність пояснень і дохідливість викладання, наочність в освітньому процесі, дієвість і здатність освідомлено сприймати навколишнє;

- у третій групі задіяні контрольні-оцінювальні функції (міцність засвоєння знань, формування вмінь і навичок)

Обидва варіанти мають право на існування, але кожен з них є неповним. Об'єднаний варіант класифікації, буде найбільш обґрунтованим, оскільки враховує позитивні аспекти всіх наведених підходів.

Мета дослідження: здійснити аналіз науково-теоретичного та методичного підґрунтя щодо реалізації принципів навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців; обґрунтувати ефективність принципів навчання, що сприятимуть формуванню у майбутніх вчителів професійності, об'єктивності, правильності й культури мовлення.

Завдання дослідження: проаналізувати зміст основних понять «дидактичні принципи», «демократизація навчального процесу», «практична спрямованість», «гуманізація навчання»; здійснити опис принципів навчання щодо використання у професійній підготовці майбутніх вчителів.

Методи дослідження: аналіз джерельної бази для поглибленого вивчення дослідження; конкретизація основних понять для подальшої розробки питань, пов'язаних із застосуванням принципів навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи; узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. З урахуванням особливостей освітнього процесу в Україні, принципи навчання доцільно класифікувати за такими основними групами:

- принципи, що охоплюють усі складові дидактичного процесу;
- принципи, які визначають особливості діяльності викладачів та методичні аспекти їхньої роботи;

- принципи, що регламентують навчально-пізнавальну активність учнів як суб'єктів навчання;
- принцип, спрямований на реалізацію контрольної-оцінювальної функції дидактичного процесу.

Узагальнене представлення наведених груп дозволяє розглядати їх як цілісну систему принципів навчання. У подальшому доцільно зосередитися на детальному аналізі кожної з цих груп.

Принцип розвивального і виховного характеру навчання орієнтований на гармонійний розвиток особистості здобувача освіти та розкриття його індивідуальних можливостей. Його актуальність обумовлена сучасними педагогічними підходами, які акцентують увагу на максимальній реалізації потенціалу особистості в процесі навчання.

У центрі цього принципу – ідеї гуманізму, партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, демократизація взаємин та повага до особистості. Основу таких підходів становлять особистісно орієнтоване навчання й педагогіка співробітництва, які передбачають побудову освітнього процесу на засадах діалогу, взаєморозуміння та взаємної підтримки.

Цей принцип тісно пов'язаний з інтеграцією процесів навчання, виховання й розвитку, що вважається ключовою внутрішньою закономірністю освітньої діяльності. Його реалізація передбачає не лише засвоєння знань та набуття професійних умінь, а й формування в учнів моральних якостей, заснованих на загальнолюдських і національних цінностях, що визначають систему життєвих орієнтацій і соціальну поведінку.

Принцип науковості передбачає забезпечення логічного переходу в мисленні учнів від сприйняття конкретних явищ до розуміння їхньої сутності, тобто до систематизованих знань про них. Він вимагає відповідно до навчального матеріалу сучасного рівня розвитку науки і техніки, а це зумовлює необхідність включати до освітніх програм знань з різних наукових галузей, підкреслюючи міждисциплінарні зв'язки.

Цей підхід зумовлює високі вимоги до змісту кожного навчального заняття та створює передумови для цілісного розвитку особистості учня. Принцип науковості охоплює не лише змістове наповнення навчання, а й методичні аспекти організації та проведення освітніх заходів.

У сучасній дидактиці все більшої актуальності набувають інноваційні концепції навчання, які передбачають застосування діалогічних методів, удосконалення організаційних форм освітнього процесу, гуманізацію міжособистісної взаємодії та гуманітаризацію змісту освіти. Їх теоретичне осмислення та практичне впровадження становить конкретне втілення принципу науковості.

Реалізувати дидактичний принцип науковості можливо, дотримуючись наступних педагогічних правил:

- добирати навчальний матеріал, враховуючи найновіші досягнення науки;
- розкривати наукові причинно-наслідкові зв'язки, явища, що вивчаються та показувати наукові здобутки;
- навчальний матеріал подавати з урахуванням новітніх технологій досягнення науки й техніки;
- тісно пов'язувати навчальний матеріал з реальним життям;
- пропагувати значні досягнення вітчизняної науки й техніки, успіхи українських учених;
- організовувати та проводити наукові й навчальні заходи з використанням інформаційних технологій;

- визначати та обґрунтовувати основні складові дидактичного процесу, враховуючи наукові досягнення медичної, фізіологічної та психологічної наук;
- дотримуватися й виконувати в навчальному процесі накази, розпорядження, настанови, рекомендації та інструкції Міністерства освіти і науки України;
- застосування наукових, методологічних і методичних основ для оцінки активності дидактичного процесу тощо.

Принцип практичної спрямованості навчання передбачає усвідомлення взаємозв'язку між процесом пізнання дійсності, формуванням теоретичних знань і їх практичним застосуванням. У межах теоретичних занять учні повинні опановувати фундаментальні професійні знання, тоді як практичні заняття мають формувати здатність діяти ефективно в умовах реальних професійних викликів.

Цей принцип виконує не лише навчальну, а й виховну та розвивальну функції, оскільки сприяє формуванню цілісної особистості та підтверджує закономірності дидактичного процесу. Його зміст розкривається через систему педагогічних правил, дотримання яких є критерієм професійної майстерності педагога. Основні положення принципу практичної спрямованості навчання охоплюють низку ключових вимог до організації освітнього процесу, зокрема:

- усвідомлення сучасних вимог до підготовки й проведення навчальних занять;
- формування високого рівня наукової культури, необхідної для майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти;
- чітке дотримання як наукових, так і методичних засад при визначенні змісту кожного компонента дидактичного процесу;
- забезпечення дисципліни в навчальному середовищі, запобігання спрощенням і зниженню вимог під час занять;
- розвиток здатності діяти цілеспрямовано, ефективно та адекватно у складних умовах;
- інтеграція наукових рекомендацій із психології, педагогіки та суміжних галузей у навчальну практику;
- систематичне зміцнення емоційно-вольових якостей та інших особистісних рис учнів;
- використання науково обґрунтованих і методично визначених критеріїв для оцінювання результативності освітнього процесу тощо.

Принцип системності й послідовності навчання певною мірою виступає як логічне продовження принципу науковості, оскільки кожна наукова дисципліна має власну структуровану систему знань, що потребує відповідної систематизації та логічної послідовності у процесі викладання. Такий підхід забезпечує цілісність засвоєння навчального матеріалу, сприяє формуванню в учнів стійких знань і дозволяє вибудувати навчальний процес відповідно до внутрішньої логіки предмета. Цей принцип охоплює як змістовий, так і процесуальний аспекти освітнього процесу, визначаючи логічну побудову та впорядкованість викладання навчального матеріалу. Реалізація цього принципу передбачає дотримання низки дидактичних вимог, зокрема:

- використання логічно структурованого підходу до подання навчального матеріалу, організація його за чітко визначеною схемою;
- послідовний і узгоджений розподіл навчального змісту за навчальними роками та семестрами з урахуванням очікуваних результатів, змістових блоків, рівня підготовки учнів та сформованих умінь і навичок;

- ретельне планування структури освітнього процесу із забезпеченням оптимальної послідовності вивчення навчальних предметів і раціонального розміщення тем;
- дотримання логіки переходу від простого до складного, від конкретного до узагальненого і навпаки;
- перехід до нового матеріалу лише після впевненого засвоєння попереднього змістового модуля;
- врахування типових структур, притаманних більшості навчальних дисциплін;
- акцентування уваги на основних, ключових положеннях, сприяння систематизації, узагальненню й класифікації знань учнями;
- орієнтація на майбутню професійну діяльність здобувачів освіти, з метою формування релевантних знань і практичних умінь;
- методично обґрунтоване поєднання теоретичних і практичних занять, з пріоритетним викладанням теорії перед практикою;
- активне використання сучасних освітніх технологій у навчальному процесі;
- цілеспрямоване управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів для забезпечення глибокого засвоєння знань та формування необхідних практичних навичок;
- інтеграція знань і вмінь із різних тем та предметів під час проведення навчальних занять;
- систематичне управління самостійною роботою учнів як важливим елементом навчальної діяльності.

Принцип послідовності насамперед має бути врахований при розробці навчальних програм. Його реалізація передбачає дотримання принципів лінійності та концентричності. Відповідно принципу лінійності, навчальний матеріал подається з елементами повторення, що сприяє закріпленню знань. Принцип концентричності, своєю чергою, передбачає повторне вивчення теми без дослівного повторення, але з поглибленням змісту та ускладненням його засвоєння відповідно до зростання рівня пізнавальної діяльності учнів.

Принцип гуманізації та гуманітаризації навчання. Поняття «гуманізм» (від латинського *humanus* – людський, людський) трактується як система поглядів, у центрі якої перебуває людина як найвища цінність, а також утверджується право кожного на свободу, щастя, всебічний розвиток і реалізацію власного потенціалу: «світогляд, заснований на ставленні до людини як до найвищої цінності, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей» [9, с. 226].

У другій половині 1980-х років термін «гуманність» набуває філософського змісту і розглядається як провідний світоглядний принцип, який ґрунтується на вірі у безмежні можливості людини, її здатність до самовдосконалення, волю до самовираження та відстоювання власних прав. На початку 1990-х років поняття «гуманність» починає тлумачитися також як емоційно-ціннісне ставлення до інших, що включає любов до людей, повагу до їхньої гідності й турботу про їхнє благо: «як почуття любові до людей, повага до їхньої гідності, піклування про їхній добробут» [9, с. 226].

У концептуальних засадах Державної національної програми «Освіта» (Україна – XXI століття) гуманізація визначається як один із ключових принципів освітньої політики, що передбачає визнання людини найвищою цінністю, створення умов для повного розкриття її можливостей і задоволення індивідуальних освітніх потреб [4, с. 38].

Сучасна національна система освіти орієнтована на визнання учня як провідної соціальної цінності. Такий підхід сприяє всебічному розвитку індивідуальних здібностей, відповідає освітнім потребам особистості та забезпечує пріоритет загальнолюдських і громадянських цінностей. У результаті цього формується система взаємин між учнем і навколишнім середовищем, в основі якої – засвоєння широкого спектру гуманітарних знань, що у подальшому сприяє професійній самореалізації особистості.

Гуманізація освітнього процесу та гуманітаризація змісту освіти перебувають у взаємозв'язку: сучасна освіта має не лише орієнтуватися на інноваційність, а й відображати ключові тенденції глобального розвитку. Ці процеси спрямовані на формування цілісного світогляду, духовності та культури учня як особистості. Особливої уваги при цьому надається ґрунтовному вивченню національної історії, традицій, культурної спадщини українського народу та їх глибокому осмисленню. У *Концепції національного виховання* визначено основні орієнтири щодо реалізації гуманістичних та гуманітарних засад в освіті [6, с. 5].

Дидактична практика в межах гуманістичної парадигми передбачає побудову навчального процесу на основі діалогу та партнерської взаємодії між учителем і учнем. Педагог має виявляти чуйність до учнів, тактовно коригувати їхні помилки, підтримувати як слабших, так і сильніших, мотивуючи їх до подолання труднощів у навчанні. Важливо формувати інтерес до науки, розширювати світогляд, розвивати творчість і вміння застосовувати знання на практиці. Необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів – соціальні, психологічні, когнітивні – та динаміку їх особистісного розвитку. Серед ключових завдань – виховання відповідальності за власні та колективні результати, а також сприяння самопізнанню відповідно принципу «Пізнай самого себе».

Принцип оптимізації навчання полягає у виборі сприятливих методів, форм і прийомів для забезпечення найкращих результатів у навчанні. Цей принцип окреслює, яким шляхом можна підвищити результативність навчального процесу, за допомогою сприятливих властивостей, співвідношень найбільш раціональними, найбільш відповідальними до конкретної ситуації.) Отже, педагог, спираючись (на власний досвід й методику роботи за короткий час вирішує навчально-пізнавальні завдання й отримує високий позитивний результат. Правила, якими повинні керуватися педагоги:

- комплексний підхід до навчальних завдань;
- конкретизувати навчальні завдання, які враховують індивідуально-психічні особливості учнів;
- чітко визначити зміст навчання, виділити головне, поєднати міжпредметні зв'язки з структурою навчального матеріалу;
- добирати такі методи і дидактичні засоби, які дають змогу найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за визначений час;
- диференціювати та індивідуалізувати підхід до учнів у дидактичному процесі;
- створити умови для продуктивного вирішення поставлених дидактичних та інших завдань на певний час;
- поєднувати керування навчально-пізнавальною діяльністю і самоврядуванням учнів, вчасно регулювати і корегувати перебіг дидактичного процесу;
- аналізувати результати навчання за критеріями оптимальності (щоб результати та витрачений час відповідали чинним нормам) тощо.

Принципи навчання, що стосуються діяльності суб'єктів викладання (вчителів) та їхньої методики.

Принцип демократизації. Слово демократизація походить (з грец. *demokratia* – народовладдя) – запровадження принципів демократії, перебудова держави, су-

спільства на демократичних засадах [2, с. 213] Тому принцип демократизації підпорядкований змінам, що відбуваються в державі, в суспільстві, а також в системі освіти розвинених країн. Обов'язковість демократичних взаємовідносин між педагогом і учнем передбачено особистісним підходом у навчанні. І лише такі умови сприяють формуванню у молоді усвідомленої громадянської позиції, готовності до громадської діяльності, участі в демократичному суспільному управлінні, усвідомлення особистої відповідальності перед суспільством і державою. Демократизація процесу навчання означає:

- звертатися до людини, тобто особистості учня як суб'єкта учіння;
- проявляти повагу до особистості учня як саморегулювальної, саморозвиненої та самодіяльної системи;
- спільна діяльність педагогів і учнів, у якій учні виступають рівноправними учасниками навчального процесу і суб'єктами власного самовдосконалення;
- створення демократичних умов для розкриття особистості учня, розвиток його внутрішньої свободи й самоповаги;
- спільний аналіз навчально-пізнавальної діяльності та визначення найефективніших умов її оптимізації;
- подолати формальність і бюрократизм в навчальному процесі;
- сприяти формуванню потенційних можливостей і здібностей учня, поєднуючи індивідуальну та колективну складові освітнього процесу.

Демократичний підхід до освітнього процесу передбачає тісну співпрацю між педагогами та учнями, що базується на принципах рівноправного та поважного спілкування. Саме комунікативний стиль учителя значною мірою визначає характер навчання. Для формування такого стилю застосовують низку спеціальних методів – зокрема, ті, що стимулюють пізнавальну активність учнів, а також діалогічні форми навчання, у межах яких учасники спільно та креативно вирішують поставлені завдання.

Принцип доступності й дохідливості викладання. Цей принцип говорить про рівновагу принципів: складність змісту навчального матеріалу компенсується, майстерно викладений педагогом і не буде обтяжливим. Однією з вимог цього принципу – не допустити складного навчання для певної категорії учнів, проводити так, щоб усі учні могли свідомо засвоювати загальнонаукові та професійні знання, практичні навички і вміння, повністю застосовувати свої інтелектуальні й фізичні можливості. В іншому випадку дидактичний процес може мати тільки формальний характер, то це може призвести до втрати віри учнів у свої здібності, а також формувати пасивне ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Принцип доступності залежить від:

- правильного добору й систематизації навчального матеріалу згідно з вимогами навчальної програми та особливостями майбутнього фаху;
- забезпечення послідовності навчання шляхом переходу від простого до складного, від нижчого до вищого, від відомого до невідомого, від легкого до важкого;
- урахування професійних знань, практичних навичок і вмінь здобувачів освіти;
- оптимізації навчального процесу з урахуванням часових обмежень;
- поступового ускладнення теоретичного і практичного матеріалу;
- проведення занять з максимальним залученням розумових та фізичних ресурсів учнів;
- активного використання сучасних комп'ютерних та інтерактивних технологій для розвитку інтелектуальних та фізичних здібностей учнів;

- надання індивідуальної допомоги учням, які зазнають труднощів у засвоєнні навчального матеріалу;
- організації та заохочення змагання між учнями з метою підвищення результативності освітнього процесу.

Принцип наочності в навчанні доповнює принцип доступності, оскільки унаочнення заняття є цікавим для учнів та доступнішим буде у поясненні нової теми. Сутність цього принципу можна передати висловом: «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Він спирається на провідну роль зорових аналізаторів у сприйманні зовнішнього світу (адже за їхньою допомогою людина отримує від 80 до 90 відсотків інформації). Тому навчальний матеріал потрібно подавати в найбільш унаочненій формі. Засновник цього принципу Я. А. Коменський – чеський педагог, гуманіст, мислитель стверджував, що необхідно здобувати мудрість не з книг, а з неба, землі, дубів і буків, а якщо ми маємо намір передавати учням істинні і достовірні знання, то повинні навчати за допомогою спостереження і чуттєвої наочності [11, с. 276]. В Українському педагогічному словнику подано визначення: «Наочність у навчанні – дидактичний принцип, згідно з яким навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих учнями» [3, с. 727]. На думку І. В. Малафіїка, «наочність у навчанні полягає в тому, що вчити треба за самими предметами, а не за книгами про ці предмети» [7]. Основні правила принципу наочності:

- чітко визначити мету використання засобів наочності;
- комплексно використовувати такі види наочності, які давали б найбільший ефект, але не допускати зловживати ними;
- активно залучати здобувачів освіти до роботи із засобами наочності;
- керувати процесом спостереження учнів;
- відкидати менш важливе, щоб не викликати додаткових асоціацій;
- користуватися наочністю на всіх етапах освітнього процесу;
- демонструвати засоби наочності відповідно до логіки викладу навчального матеріалу;
- змістовно та естетично оформлювати засоби наочності;
- добирати наочність відповідно до психологічних закономірностей сприймання інформації;
- використовувати засоби наочності як допоміжний інструмент у засвоєнні навчального матеріалу, а не як самоціль;
- адекватно оцінювати роль наочності в навчанні тощо.
- активно використовувати інтерактивні технології [1]; мультимедіа-технології, презентації, відеофрагменти [10].

Під час навчання необхідно застосовувати різні види наочності. М. М. Фіцула у підручнику з педагогіки пропонує наступні види наочності: натуральна, образна, символічна (також динамічна і статична, або плоска і об'ємна) [12, с. 149].

А. А. Романюк у своїх дослідженнях виділяє два види (або рівні) наочності: конкретна і абстрактна [8]. Наочність виконує такі функції:

- сприяє інтелектуальному розвитку учнів;
- розпізнає зв'язки між науковими знаннями і життєдіяльністю, теорією і практикою;
- полегшує навчально-пізнавальну діяльність учнів і сприяє формуванню у них стійкого інтересу до опанування професійних знань;
- допомагає оволодівати предметом, що вивчається, у його різноманітті;
- стимулює мотивацію до пізнання навколишнього світу.

Принцип наочності передбачає дотримання певних норм, що впливають із закономірностей навчального процесу й стосуються пізнання навколишнього світу через спостереження, розумову діяльність і практичний досвід, у русі від конкретного до абстрактного і назад.

Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи. Цей принцип досліджуваний багатьма авторами, так Г. О. Балл «вважає індивідуалізацію важливим аспектом стратегії педагогічної діяльності, розбудови освіти» [13, с. 356]. Він враховує «по-перше, «потенційне Я»; по-друге, повага до кожного учня – повага, коли з ним як з партнером, суб'єктом, особистістю» [13, с. 368] визначаючи цілі навчання та способи їх досягнення.

Принцип полягає в тому, що педагог повинен враховувати індивідуально-психічні особливості учнів та застосовувати різні методи й форми навчальної діяльності. Застосовуючи цей принцип, педагог зустрінеться з труднощами, які виникають під час діяльності освітнього процесу, а саме:

- процес навчання передбачає переважно колективну форму навчально-пізнавальної діяльності, яка не завжди враховує індивідуально-психічні нахили, здібності й зацікавлення учнів;
- учні навчаються у школі з різним рівнем інтелектуальних і фізичних здібностей, різною мотивацією до учіння.

Обізнані педагоги з суперечностями цього принципу творчо сприяють об'єктивному й оптимальному їх розв'язанню. Приклади класичного використання такої методики проілюстровані учнівським колективом В. О. Сухомлинського [5, с. 78] та різними педагогічними співробітництвами сучасних педагогів-новаторів. Основні положення цього принципу:

- організовувати колективну навчально-пізнавальну діяльність та урахувати особливості психології учнівського колективу і психіки учня відповідно до положень психологічної та педагогічної наук;
- здійснювати диференціацію змістового компонента дидактичного процесу;
- володіти глибокими знаннями про індивідуально-психічні особливості учнів та враховувати їх під час організації як колективної, так і індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності;
- оптимально поєднувати колективні та індивідуальні форми і методи організації навчально-пізнавальної роботи учнів;
- активно впроваджувати принцип індивідуалізації навчання;
- пріоритетне застосування активних методів навчання;
- широко використовувати прийоми взаємонавчання, взаємодопомоги серед учнів, організовуючи допомогу успішних учнів тим, хто має труднощі у засвоєнні матеріалу;
- володіти різноманітними формами соціально-психологічних явищ та здійснювати навчальний процес, уміло керуючи ними в дидактичних інтересах;
- здійснювати педагогічний аналіз результатів навчання із подальшим коригуванням освітніх впливів.

Дослідники цей принцип називають як принцип диференціації навчального процесу.

Принципи, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння (учнів).

Принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цей принцип досліджували вітчизняні педагоги, зокрема дидакт В. Окунь та інші. Проаналізував-

ши досвід сучасних педагогів-новаторів, вони дійшли думки, що для підвищення якості навчання треба створити такі психолого-педагогічні умови, за яких учень займає активну особистісну позицію і розкривається як об'єкт, і як суб'єкт.

Щоб ефективніше реалізувати цей принцип можна сформулювати такі правила:

- формувати широкий світогляд щодо різноманітних проблем життя України;
- залучати учнів до активної участі у життєдіяльності учнівського колективу, стимулюючи їх зацікавленість;
- формувати стійкий інтерес до обраного фаху;
- мотивувати учнів до досягнення високих результатів своєї праці й наочно демонструвати можливості успіху в професійній діяльності;
- чітко визначити цілі й завдання навчальної діяльності, кожного навчального заходу;
- надавати навчальної діяльності особистісний смисл й конкретний зміст;
- надавати перевагу активним методам навчання;
- приділяти особливу увагу сучасним дидактичним концепціям;
- забезпечувати формування пізнавальних мотивів, які стають основою для розвитку мотивів професійних досягнень.

Отже, принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів залежить від набуття учнями особистісного смислу, зацікавленості навчальним матеріалом, викликає позитивні емоції, переживання, намагання і прагнення оволодіти знаннями.

Принцип активності, свідомості та самостійності учнів виступає похідним від принципу мотивації. І. А. Зязюн вважає, що активність – основоположна категорія дидактики, оскільки вона є важливішою умовою досягнення цілі в освіті [5, с. 14]. Участь у навчально-пізнавальній діяльності спрямована на активність, в основі якої лежить змістовна мотивація, що і є однією з умов досягнення успіху в освітньому процесі. Активність учнів виражається в усвідомленні цілей навчання, плануванні, організації своєї діяльності, умінні її контролювати, проявляти інтерес до професійних знань, ставити питання та вміти їх вирішувати. «Активність – це вияв учнівського ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, яке характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу» [5, с. 18]. Активність та свідомість учнів у навчанні досягається шляхом певних умов:

- створити в суб'єктів учіння позитивне уявлення про майбутню професійну діяльність;
- формувати розуміння в учнів значущості професійної освіти й інтересу до професійних знань, навичок, вмінь;
- стимулювати мотивацію до навчання та майбутньої професійної діяльності;
- спонукати учнів до адекватної оцінки власних дій і вчинків, виховувати у них звички самоаналізу й самоконтролю, а також прагнення до самовдосконалення;
- створювати під час навчання проблемні ситуації, що потребують самостійної, творчої та активної діяльності учнів, а також залучати їх до розв'язання таких завдань;
- активно застосовувати діалогічні методи навчання, що сприяють розвитку самостійності, творчості та активності здобувачів освіти;
- заохочувати використання колективних форм навчальної взаємодії;
- організовувати навчальну діяльність у форматі змагання, стимулюючи ініціативу і творчість;
- створювати проблемність у викладі навчального матеріалу;
- використовувати здобуті професійні знання, навички і вміння у практичній діяльності;

- здійснювати диференціацію навчального матеріалу відповідно до розумових і фізичних можливостей учнів;
- уміти відчувати педагогові психічний стан учнів і враховувати його у процесі навчання.

Принцип, що стосується контрольно-оцінювальних функцій дидактичного процесу.

Принцип міцності засвоєння знань, формування навичок і вмінь. Не всі автори приділяють належну увагу цьому принципу «не має логічного завершення, розмитий, нечіткий» [13, с. 437]. На думку В. В. Ягупова «навчальний процес можна вважати ефективним тільки тоді, коли отримані результати відповідають його оцінково-результативному компонентові» [13, с. 448] Цей принцип об'єднує всі попередні принципи і вимагає дотримуватися таких правил:

- здійснювати повторення навчального матеріалу за розділами та структурними смисловими частинами;
- поєднувати запам'ятовування нового навчального матеріалу із раніше вивченим;
- активізувати повторення прийомів матеріалу учнями під час навчального процесу;
- постійно здійснювати узагальнення й систематизацію навчального матеріалу, виокремлюючи його основні ідеї та смислові логічні структури;
- організовувати самостійну роботу учнів для повторення, закріплення і поглиблення знань;
- стимулювати застосування здобутих знань у професійній діяльності;
- постійно оновлювати знання, удосконалювати практичні навички й уміння.

Вплив на правила мають часткові методики викладання навчального матеріалу і конкретні результати, які отримані під час поточних і підсумкових контрольних перевірок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, принципи сучасної дидактики пов'язані між собою, доповнюють один одного, і підпорядковуються системі освітнього процесу, перебуваючи в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Тому педагогові необхідно орієнтуватися у своїй діяльності на чітку систему принципів навчання, щоб забезпечити оптимізацію процесуальної і змістової складової навчального процесу. Творчий підхід у використанні принципів навчання забезпечує ефективність усього дидактичного процесу. У подальших дослідженнях ми проаналізуємо принципи навчання застосовуючи інтерактивні технології та мультимедійне забезпечення в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васютіна Т. М. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування в учнів природничої компетентності засобами інтерактивних технологій. *NEW INCEPTION* : науковий журнал. Чернігів : Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2021. № 3-4 (5-6). С. 71-80.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ–Ірпінь : ВТФ «Перун». 2003. 1440 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
4. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ століття. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
5. Зязюн І. А. Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2000. № 1. С. 11-19.

6. Концепція національного виховання. *Освіта*, 1996. 7 серп. № 41. С. 2-7.
7. Малафіїк І. В. Дидактика нової школи : Навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 632 с.
8. Романюк А. А. Використання наочності у навчальному процесі початкової школи. *Молодий вчений*, 2017. № 10. С. 534-538.
9. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
10. Стрілець С. І. Новітні інформаційні технології (перспективи радикальних змін в освітньому просторі). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2011. С. 218-222.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / Вибрані твори у 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 2. С. 147-416.
12. Фіцула М. М. Педагогіка. Навч. пос. для студентів вищих пед. закладів освіти. Тернопіль : Навч. книга Богдан, 2013. 232 с.
13. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

REFERENCES:

1. Vasyutina, T. M. (2021). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly do formuvannia v uchniv pryrodnychoї kompetentnosti zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Preparation of Future Primary School Teachers for the Formation of Students' Natural Science Competence by Means of Interactive Technologies]. *New inception: naukovyi zhurnal – New Inception: Scientific Journal*. Chernihiv : Natsionalnyi universytet «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka, 3-4 (5-6), 71-80 [in Ukrainian].
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoї ukrainskoї movy [Velykyi Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language] / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. (2003). Kyiv – Irpin : VTF «Perun» [in Ukrainian].
3. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
4. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» Ukraina KhKhI stolittia [State National Program “Education” Ukraine of the XXI century]. (1994). Kyiv : Raiduha [in Ukrainian].
5. Ziaziun I. A. (2000). Priorytetni pryntsypy dydaktyky suchasnoї profesiinoї osvity [Priority principles of didactics of modern professional education]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy – Theory and Practice of Social Systems Management*, 1, 11-19 [in Ukrainian].
6. Kontseptsiiia natsionalnoho vykhovannia [The concept of national education. Education]. (1996). *Osvita – Education*, 41, 2-7 [in Ukrainian].
7. Malafiiik, I. V. (2014). Dydaktyka novoї shkoly [Didactics of the New School] : Navch. posib. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
8. Romaniuk, A. A. (2017). Vykorystannia naochnosti u navchalnomu protsesi pochatkovoї shkoly [The Use of Visual Aids in the Educational Process of Primary School]. *Molodyi Vchenyi – Young Scientist*, 10, 534-538 [in Ukrainian].
9. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / Uklad. L. O. Pustovit ta in. Kyiv : Dovira, 2000 [in Ukrainian].
10. Strilets, S. I. (2011). Novitni informatsiini tekhnolohii (perspektyvy radykalnykh zmin v osvitnomu prostori) [Modern Information Technologies (Prospects for Radical Changes in the Educational Space)]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 218-222 [in Ukrainian].
11. Sukhomlynyskyi, V. O. (1975). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to educate a real person] / Vybrani tvory u 5 t. Kyiv : Rad. shk., 2, 147-416 [in Ukrainian].
12. Fitsula, M. M. (2013). Pedahohika [Pedagogy] : Navch. pos. dlia studentiv vyshchyykh ped. zakladiv osvity. Ternopil : Navch. knyha Bohdan [in Ukrainian].
13. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy] : navch. posibnyk. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.16
UDC 373.2.015.311: [008:316.454.52

FORMATION OF A CULTURE OF PEER RELATIONSHIPS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTERACTIVE PLAY: PROBLEM ANALYSIS, DIAGNOSTICS OF THE CONDITION

Raisa Shulyhina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor of the
Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Yulia Hnatiuk

Second (Master's) degree student of higher
education specialty "Preschool Education",
Drahomanov Ukrainian State University,
9, Pirogova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0002-3051-0944>
e-mail: gnatukulia295@gmail.com

Abstract. The article actualizes the problem of forming a culture of relationships with peers in older preschool children and proves its importance in today's unstable social conditions, since the period of preschool childhood is sensitive for the development of social skills, emotional intelligence, communication competence and moral and ethical values. It is important to be able to establish friendly, friendly and constructive relationships with peers, as this affects the child's further successful adaptation in society. The reasons that complicate the formation of the studied qualities in children are outlined, in particular: changes in the socio-cultural environment, the rapid development of digital technologies, the impact of the COVID-19 pandemic, martial law, etc. The primary issue is the search for effective interactive methods, techniques, and tools that would help students develop communication skills, self-control, emotional maturity, resolve possible conflicts in a constructive way, and strengthen cooperation and the need for mutual assistance between children.

The main criteria and indicators of the formation of the culture of relations between senior preschool children and their peers are determined. Effective interactive game tools were used to study the state of development of the socio-emotional and cognitive level of children, which formed the basis for further experimental activities on the formation of a culture of communication in senior preschool children, the basics of constructive interaction in a team of peers.

The author emphasizes the special role of interactive play in this process – as the leading activity of a preschool child, as it helps to better understand the emotions of others, resolve conflicts peacefully and build harmonious, positive relationships with peers. The effectiveness of interactive play and its dependence on pedagogical support, in particular the role of the educator, who acts as a mediator in children's interaction, a creator of a favorable atmosphere for communication, a moderator of ethical behavior and a stimulator of empathy and cooperation, are proved. Through the purposeful use of interactive games, a teacher can effectively develop children's skills of constructive communication and productive interaction. Thus, the study of this problem is of both theoretical and practical importance for the development of modern preschool education.

Key words: culture of relationships, child, senior preschool age, communication skills, emotional maturity, game, interactive game, pedagogical technologies.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.16

УДК 373.2.015.311: [008:316.454.52

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН З ОДНОЛІТКАМИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНОЇ ГРИ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ, ДІАГНОСТИКА СТАНУ

Шулигіна Р. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Гнатюк Ю. В.

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
спеціальності «Дошкільна освіта»,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0002-3051-0944>
e-mail: gnatukulia295@gmail.com

Анотація. В статті актуалізовано проблему формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку та доведено її важливість в сучасних нестабільних соціальних умовах, оскільки період дошкільного дитинства є сенситивним для розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та морально-етичних цінностей. Важливим є вміння встановлювати дружні, доброзичливі та конструктивні відносини з однолітками, оскільки це впливає на подальшу успішну адаптацію дитини у суспільстві. Окреслено причини, які ускладнюють формування досліджуваних якостей в дітей, зокрема це: зміни у соціокультурному середовищі, швидкий розвиток цифрових технологій, вплив пандемії COVID-19, воєнний стан тощо. Першочерговим питанням стає пошук ефективних інтерактивних методів, прийомів та засобів, які б сприяли формуванню у вихованців навичок спілкування, самоконтролю, становленню емоційної зрілості, вирішенню можливих конфліктів у конструктивний спосіб, а також посилювати співпрацю й потребу взаємодопомоги між дітьми.

Визначено основні критерії та показники сформованості культури взаємин дітей старшого дошкільного віку з однолітками. Застосовано ефективні інтерактивні ігрові засоби для дослідження стану розвитку соціально-емоційного та когнітивного рівня дітей, що склали основу для подальшої експериментальної діяльності з формування культури спілкування, у дітей старшого дошкільного віку, основ конструктивної взаємодії в колективі однолітків.

Наголошено на особливій ролі у цьому процесі інтерактивної гри – як провідного виду діяльності дитини дошкільного віку, оскільки вона допомагає краще розуміти емоції інших, вирішувати конфлікти мирним шляхом та будувати гармонійні, позитивні взаємини з однолітками. Доведено результативність інтерактивної гри та її залежність від педагогічного супроводу, зокрема ролі вихователя, який виступає посередником у дитячій взаємодії, творцем сприятливої атмосфери для спілкування, модератором етичних зразків поведінки та стимулятором розвитку емпатії й співпраці. Завдяки цілеспрямованому використанню інтерактивних ігор педагог може ефективно формувати в дітей навички конструктивного спілкування та продуктивної взаємодії. Таким чином, дослідження цієї проблеми має як теоретичне, так й практичне значення для розвитку сучасної дошкільної освіти.

Ключові слова: культура взаємин, дитина, старший дошкільний вік, комунікативні навички, емоційна зрілість, гра, інтерактивна гра, педагогічні технології.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Сучасні соціальні умови, зокрема, обмеження міжособистісного спілкування через розвиток цифрових технологій, появи різноманітних гаджетів, зниження рівня соціальної взаємодії в дитячому колективі, сім'ї, а також психологічні наслідки воєнних конфліктів значно ускладнюють процес формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку. В умовах воєнного стану в країні, соціальної нестабільності, неспокою й стресу в дітей можуть виникати труднощі у встановленні дружніх та довірливих стосунків з однолітками, проявлятися невпевненість у собі, з'являтися тривожність, замкненість, іноді агресія, що може негативно вплинути на їхній стан ментального здоров'я, якість комунікації з іншими, зокрема однолітками та подальшу адаптацію в суспільстві.

Також важливим викликом є недостатній рівень упровадження ефективних та інноваційних методів, засобів, спрямованих на успішне формування культури взаємин у дітей дошкільного віку, особливо у складних суспільних умовах. Традиційні форми педагогічної взаємодії не завжди відповідають сучасним запитам дітей, тоді як інтерактивне використання різних ігрових форм і технологій можуть значно підвищити якість формування соціальної компетентності, культури міжособистісних взаємин дітей дошкільного віку, знизити рівень конфліктності, неспокою, тривожності тощо.

Існуючі протиріччя між потребою формування в дітей дошкільного віку комунікативної компетентності, культури взаємин з однолітками в сучасних важких реаліях та природніми потребами в активній комунікації сьогоденного життя, свідчить про необхідність нагального орієнтування вітчизняної системи дошкільної освіти на інтерактивний формат взаємодії з дітьми, підтримку в розширенні кола продуктивної взаємодії з однолітками, пошуку нових засобів вирішення існуючої проблеми.

Ці аспекти відображені в нормативно-правових документах, що регулюють сферу дошкільної освіти в Україні, серед яких: Закон України «Про освіту» [9] – визначення основних принципів освітньої діяльності; Закон України «Про дошкільну освіту» [8] – регламентує діяльність закладів дошкільної освіти, включаючи питання соціалізації дітей та розвитку їхніх комунікативних навичок; Базовий компонент дошкільної освіти (далі – БКДО, 2021) [4] – державний стандарт дошкільної освіти, що визначає компетентність, яку має набути дитина в період дошкільного дитинства; Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО) на 2024/2025 навчальний рік [13] – містить важливі настанови для забезпечення якісної та безпечної дошкільної освіти в умовах сучасних викликів.

Отже, актуальність проблеми формування культури взаємин у дітей старшого дошкільного віку засобом інтерактивної гри підтверджується як сучасними соціальними викликами, так й змістом державних нормативних документів, які потребують упровадження ефективних інтерактивних методів, методик, технологій для забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень і публікацій науковців, таких як: В. Агіляр Туклер, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Григоренко, Н. Захарова, О. Кононко, Т. Пироженко, Т. Поніманська, К. Щербаківа, Р. Шулігіна та інших дав змогу визначити, що наукові пошуки присвячені різним аспектам формування культури взаємин у дітей старшого дошкільного

віку, зокрема формуванню комунікативної активності, морально-етичних цінностей, соціальної адаптації та емоційної зрілості зростаючої особистості.

Проблему формування взаємин дітей дошкільного віку, соціальні контакти, поведінку, зокрема під час гри опрацьовували багато знаних педагогів і психологів: Л. Артемова, І. Бех, В. Воронова, Г. Григоренко, Н. Михайленко та ін. [2, с. 26].

В своїх дослідженнях Л. Артемова підкреслює, що «Гра – потреба зростаючої дитини, свобода саморозкриття, головна сфера спілкування дітей» [3, с. 3]. Дослідниця наголошує на значущості ігрової діяльності у процесі формування соціальних відносин, засвоєння моральних норм і оволодіння дітьми культурою спілкування.

В. Агіляр Туклер, спираючись на великий масив наукових доробків, переконує нас, що «саме в ігровій діяльності закладаються базові якості особистості, здійснюється всебічний розвиток, формується особистість». Низка досліджень, присвячених ігровій діяльності, висвітлює значення гри у різних аспектах, зокрема як чинника соціального розвитку (Н. Гавриш, Н. Захарова, В. Захарченко, Н. Кудикіна, Т. Маркова) [1, с. 80].

І. Бех зазначає, що «мораль дитині спадково не передається, вона виховується», й емоційно-моральне удосконалення дитини залежить від уміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання [5, с. 149-160]. Водночас, І. Рогальська-Яблонська стверджує, що, спілкуючись із дорослими і ровесниками, діти вчаться жити поряд із іншими, враховуючи їхні інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стають соціально-компетентними [14, с. 354].

Р. Шулигіна акцентує увагу на важливості «здійснення аналізу педагогічних та психосоціальних викликів, що впливають на перебіг успішної соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії» [17, с. 228], а також на «розкриття особливостей впливу сучасного медіаконтенту на формування ровесницьких стосунків дітей дошкільного віку з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку кожної особистості» [18, с. 323].

Про важливість і складність існування особистості в соціумі наголошує С. Максименко, який дає наставляння кожній живій людській істоті й схиляється до твердження: «щоб жити, треба боротися з оточенням (на всіх рівнях живого), точно так їй необхідно і бути разом з іншим живим, а це викликає розвиток відповідних форм поведінки» [12, с. 61].

Попри значну увагу науковців до різнобічного проблеми формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку, залишається низка невирішених питань, зокрема щодо наявності й застосування ефективних методів, методик і технологій, які сприяють формуванню позитивних продуктивних взаємин, соціальних навичок і контактів у дітей дошкільного віку.

Актуальним є нестача досліджень розумного поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів, які на сучасному етапі розбудови національної системи освіти, застосовуються в закладах дошкільної освіти для формування культури взаємин дітей дошкільного віку. Також, не втрачають своєї актуальності, інтерактивні ігри, які мають неабиякий вплив на формування культури взаємин дітей з однолітками та емоційно-ціннісної сфери особистості, зокрема в умовах воєнного стану.

Таким чином, здійснений аналіз доробків науковців підтверджує важливість налагодження конструктивної взаємодії та дружніх контактів дитини дошкільного віку з однолітками, відтак проведення констатувального етапу експерименту з перевірки стану проблеми щодо ефективності використання інтерактивних ігрових засобів за допомогою проведення відповідних діагностичних процедур дозволить,

на наш погляд, удосконалити процес формування культури взаємин дітей старшого дошкільного віку з однолітками в умовах нестабільного сьогодення.

Мета і завдання дослідження – розкрити особливості, вивчити стан сформованості культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку; здійснити добір діагностичних ігрових методик, спрямованих на інтерактивні дії дітей старшого дошкільного віку; підтвердити ефективність застосованих методів діагностики з формування культури взаємин, комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку в колективі однолітків, що сприятиме набуттю соціальної компетентності в умовах сучасної дійсності.

Використані в дослідженні **методи** сприяють більш глибокому розумінню проблеми, що вивчається. Так, *теоретичні методи*: аналіз джерельної бази – розширює можливості для вивчення існуючих й побудови нових теорій, синтез – закладає підґрунтя для створення наукових абстракцій, узагальнення – для побудови логіки, міркувань й пошуку нових шляхів формування означеної якості респондентів; *емпіричні методи*: спостереження, бесіда / інтерв'ювання, для збору і накопичення відповідних даних на констатувальному етапі педагогічного експерименту з формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку в інтерактивній грі; *методи математичної статистики*: зведення, групування та ресстрування для визначення узагальнюючих показників й результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемам формування культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку, засвідчує різноманітність підходів до визначення понять «взаємини», «культура взаємин» та інших споріднених термінів. У статті ми спираємося на тлумачення, подане в Словнику української мови за редакцією І. Білодіда, як «взаємні стосунки між ким-небудь або чим-небудь» [15, с. 345]. «Взаємини» можна розглядати як особисті зв'язки між людьми, що відображають внутрішній аспект взаємодії та розкривають потребнісно-мотиваційну сферу особистості.

Зазначимо, що поняття «культура» має різні інтерпретації залежно від контексту, проте в усіх випадках воно пов'язане з ціннісно-смысловим наповненням. Згідно філософської літератури, термін «культура» (від лат. *cultura*) у своєму первісному значенні означає «обробку» або «опрацювання» природних явищ людиною. Відповідно до позиції Т. О'Саллівана та J. Hartley не існує єдиної, фіксованої дефініції цього поняття, його можна використовувати універсально [19, с. 68-69]. Поняття «культура взаємин дітей дошкільного віку» розглядається як сукупність моральних знань, ціннісних орієнтацій у сфері норм, принципів і правил міжособистісної взаємодії, а також практичних умінь і навичок, які забезпечують ефективну комунікацію, сприяють взаєморозумінню та емоційному благополуччю особистості (авторська інтерпретація).

Гра – найдоступніший вид діяльності для дитини дошкільного віку. Вона є оптимальним засобом її всебічного розвитку, що допомагає розширити і поглибити уявлення щодо навколишнього світу, формувати базові якості особистості, задовольняти соціальні й власні потреби дитини [7, с. 17].

Крім того, питання сутності гри, її психолого-педагогічного механізму та класифікації ігор були детально вивчені І. Бехом, О. Кононко, К. Крутій, С. Ладивір, Г. Люблінською, С. Максименком, Е. Мануйленко, Т. Пироженом, О. Рейпольською та іншими дослідниками. Педагогічні аспекти вивчення дитячої гри висвітлені в роботах Л. Артемової, Т. Губенко, В. Залогової, В. Захарченка, Р. Ібрагімової, Н. Кудикіної, Т. Поніманської, І. Шкільної, О. Янківської та інших учених. Методичні підходи

до керівництва грою розроблені Р. Жуковською, Д. Менджерицькою, Р. Рімбугом, П. Саморуковою та іншими дослідниками.

В умовах військового стану в Україні особливо важливо забезпечити безперервність освітнього процесу, а разом з цим соціалізації дітей дошкільного віку. Л. Зімакова та співавтори дослідили дошкільну педагогіку через призму партнерської взаємодії, а також вивчили специфіку організації дистанційного навчання дошкільнят із застосуванням цифрових технологій [10]. І. Шахіна та Д. Садова проаналізували ефективність використання інноваційних технологій, зокрема методу проєктів, мультфільмів, віртуальних ігор і проблемного навчання, у закладах дошкільної освіти [16]. У працях О. Коваленко та В. Кудака досліджено інтерактивні технології як ключові засоби організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти [11].

Термін «інтерактивний» походить з англійської мови. Частина «*inter*» означає «взаємний», а «*act*» – «діяти». Отже, «інтерактивний» забезпечує сприяння взаємодії, спілкуванню або діалоговому обміну.

Діалог між дітьми дошкільного віку є основним інструментом налагодження взаємин, обміну досвідом, емоціями та думками. Через діалог діти вчаться слухати й бути почутими, відстоювати свою думку та погоджуватися з думками інших. Він сприяє формуванню поваги до співрозмовника, розвитку мовленнєвої компетентності, емоційного інтелекту й здатності до співпереживання. Вміння вести діалог із ровесниками прямо впливає на рівень соціалізації дитини та її готовність до майбутньої навчальної діяльності.

Особливої ваги діалог набуває під час інтерактивної гри, де він є не лише засобом комунікації, а й механізмом розв'язання ігрових ситуацій, узгодження ролей, прийняття спільних рішень. Таким чином, *інтерактивні ігри* – це ігри, що заохочують активне спілкування між дітьми та стимулюють взаємодію всіх учасників освітнього процесу, ґрунтуючись на принципах співпраці та партнерства.

На відміну від традиційних, інтерактивні ігри базуються на сучасних технологіях і передбачають активну взаємодію дитини з електронними пристроями, такими як інтерактивні дошки, планшети, комп'ютери або спеціальні ігрові комплекси. Такий підхід сприяє поглибленню навчального процесу, роблячи його більш захопливим і менш виснажливим для учасників [6, с. 363]. У процесі засвоєння знань діти займають активну пізнавальну позицію, що сприяє підвищенню їхньої навчальної мотивації. Водночас зростає значущість педагогічної діяльності, оскільки педагог виконує функції лідера та організатора освітнього середовища. Інтерактивні ігри сприяють формуванню сприятливого емоційного клімату в колективі однолітків, розвитку комунікативної компетентності, дивергентного і критичного мислення, позитивної самоідентифікації, соціальної взаємодії та командної згуртованості, а навчання роблять більш захопливим та мотивуючим.

Дослідження проводилося на базі 3-х закладів дошкільної освіти, зокрема комунального закладу «Іллінецький заклад дошкільної освіти №2 «Пролісок» Іллінської міської ради Вінницької області, ЗДО (ясла-садок) №113 та №389 м. Києва. У дослідженні брали участь 60 дітей віком 5-6 років, яких було умовно розподілено на контрольну (КГ) «Група спостережень» та експериментальну (ЕГ) «Група досліджень» по 30 осіб у кожній.

Спираючись на вивчений масив психолого-педагогічних джерел було визначено критерії та показники сформованості культури взаємин дітей старшого дошкільного віку з однолітками: комунікативні навички, уміння співпрацювати, самоконтроль та дотримання правил, емоційна зрілість, лідерські якості, здатність до вирішення конфліктів. Для оцінки кожного критерію характеристики було здійснено добір конкретних діагностичних методик, окремих методів і засобів, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії, показники, методи і засоби діагностики стану сформованості культури взаємин у дітей старшого дошкільного віку з однолітками

№	Критерії	Показники	Методи і засоби
1.	Комунікативна активність	Здатність до ведення діалогу, уміння уважно слухати та відповідати, ясність і змістовність мовлення	Спостереження за взаємодією дітей у спільній діяльності. Використання казки (за Н. Гавриш) для вивчення комунікативної активності
2.	Уміння співпрацювати	Налаштованість на співпрацю, здатність розподіляти ролі та обов'язки в грі, вміння досягати згоди.	Колективна будівельна гра (за Г. Костюком) Побудова «будинку» з конструктора
3.	Самоконтроль та дотримання правил	Виконання правил гри, вміння контролювати власну поведінку та терпляче чекати своєї черги	Ігри з правилами (за Т. Поніманською) «Червоне – стій, зелене – йди»
4.	Емоційна зрілість	Усвідомлення емоцій інших, вміння керувати власними почуттями та проявляти емпатію	Методика формування емоційної культури (за О. Кононко). Гра «Скринька почуттів»
5.	Лідерські якості	Готовність брати відповідальність, здатність слідувати за іншими та адаптуватися до різних ролей	Організація гри (за Л. Артемовою) «Капітан корабля»
6.	Здатність до вирішення конфліктів	Навички самостійного вирішення конфліктів, конструктивна поведінка під час суперечок та здатність знаходити компроміс	Моделювання конфліктних ситуацій в інтерактивній грі (за І. Бехом). Гра «Суддя»

Відповідно до визначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості культури взаємин у дітей старшого дошкільного віку з однолітками: високий, середній та низький, як представлені у таблиці 2.

Для аналізу змістових та структурних характеристик, здатності до встановлення позитивних контактів, ведення діалогу, використання невербальних засобів комунікації тощо було застосовано спостереження за взаємодією дітей у процесі спільної діяльності, що базувався на інтерактивному засобі – інсценізації української народної казки «Солом'яний бичок» в адаптації Н. Гавриш. Результати проведеної інтерактивної діяльності (Рис. 1) засвідчили, що у дітей ЕГ вищий рівень середньої комунікативної активності (60%) порівняно із КГ (53%). Високий рівень зустрічається у КГ (40%) порівняно із ЕГ (33%), що може свідчити про індивідуальні особливості дітей або вплив зовнішніх чинників. Низький рівень комунікативної активності залишається однаковим в обох групах (7%), що вказує на потребу в додаткових заходах для стимулювання досліджуваної якості. Дані рисунку 1 свідчать, що більшість дітей проявляють належну комунікативну активність, але існує потреба в подальшій процедурі формування навичок спілкування для досягнення більш позитивних результатів.

Таблиця 2

**Рівні сформованості культури взаємин
у дітей старшого дошкільного віку з однолітками**

№ з/п	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1.	Критерій 1: Комунікативна активність		
	Легко вступає в діалог, чітко висловлюється, добре використовує невербальну комунікацію.	Має труднощі у діалозі, висловлювання зрозумілі, але малозмістовні або нечіткі.	Уникає діалогу, висловлювання нечіткі або відсутні, невербальна комунікація майже не використовується
2.	Критерій 2: Уміння співпрацювати		
	Активно ініціює співпрацю, успішно розподіляє роль.	Періодично готовий до співпраці.	Уникає співпраці, не бере участі в колективних іграх.
3.	Критерій 3: Самоконтроль та дотримання правил		
	Дотримується правил гри, добре контролює поведінку, терпляче чекає своєї черги.	Частково дотримується правил, потребує нагадування, проявляє нетерпіння.	Часто порушує правила гри, демонструє імпульсивну поведінку, не може чекати своєї черги.
4.	Критерій 4: Емоційна зрілість		
	Проявляє емпатію, розуміє емоції інших, добре регулює власні емоції.	Частково розуміє емоції інших, демонструє емпатію за певних умов.	Не проявляє емпатії, має труднощі з регуляцією власних емоцій.
5.	Критерій 5: Лідерські якості		
	Легко бере на себе відповідальність, гнучко змінює роль.	Періодично проявляє ініціативу, але не завжди працює у змінних ролях.	Уникає лідерства, не бере на себе відповідальність, не проявляє ініціативи.
6.	Критерій 6: Здатність до вирішення конфліктів		
	Самостійно вирішує конфлікти, шукає компроміси, проявляє конструктивну поведінку.	Частково вирішує конфлікти, потребує допомоги дорослих, іноді намагається знайти компроміс.	Не вміє вирішувати конфлікти, проявляє агресивність або пасивність.

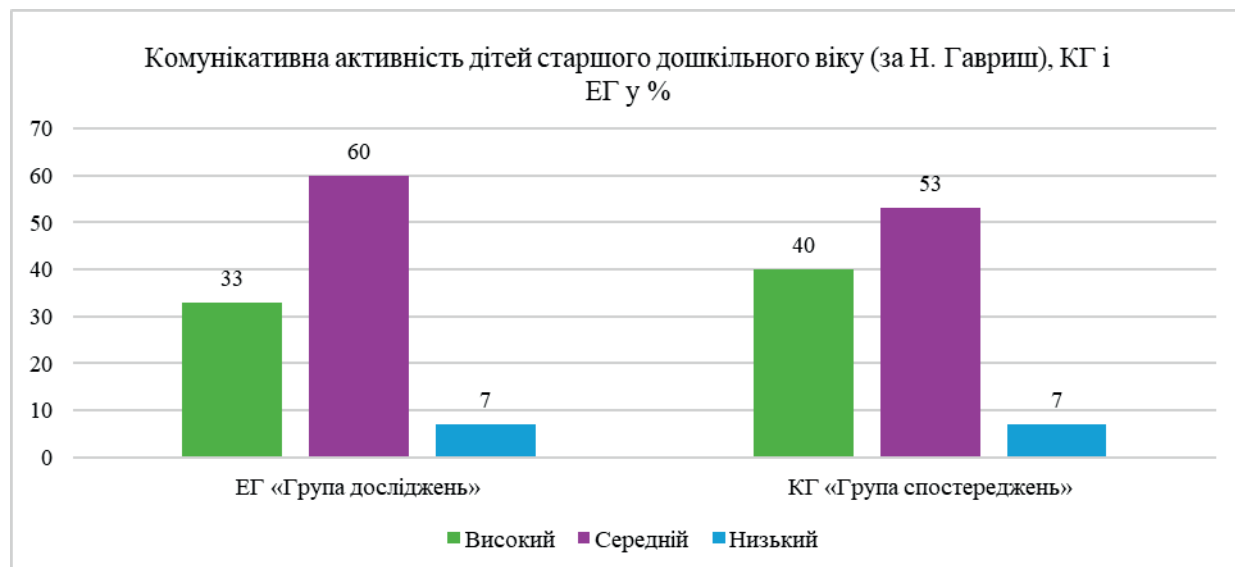


Рис. 1. Результати комунікативної активності дітей (за Н. Гавриш)

Для дослідження особливостей розподілу ролей, здатності дітей до спільної підтримки було застосовано метод спостереження під час колективної будівельної гри за методикою Г. Костюка, завдання якого полягало у спільному зведенні «будинку» конструктором.

На основі отриманих результатів соціально-комунікативних навичок дітей у процесі організації колективної діяльності (Рис. 2) можна зробити наступні висновки: найбільша частина дітей (74% у ЕГ та 60% у КГ) демонструють середній рівень сформованості навичок співпраці, що вказує на потенціал для подальшого формування цих компетенцій.

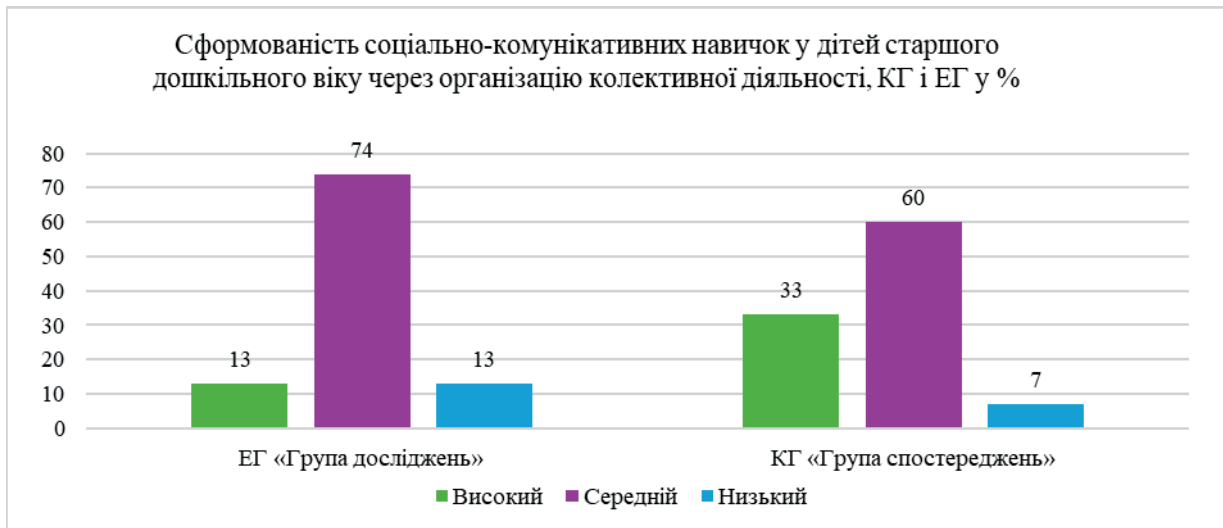


Рис. 2. Результати сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку через організацію колективної діяльності (за Г. Костюком)

Так, відмінності у високому рівні навичок (13% у ЕГ та 33% у КГ) свідчить про вплив методів педагогічного супроводу або індивідуальні особливості дітей. Варто звернути увагу на наявність в обох групах низького рівня соціально-комунікативних навичок – 13% в ЕГ і 7% в КГ. Загалом результати демонструють ефективність колективної діяльності у формуванні соціально-комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку, потенціал яких потребує подальшого вдосконалення для їх подальшого.

Для дослідження рівня сформованості навичок дотримання правил та контролю власної поведінки було використано гру за правилами «Червоне-стій, зелене-йди» за методикою Т. Поніманської, яка дозволила оцінити рівень самоконтролю дітей, їхню здатність слідувати інструкціям, регулювати імпульсивні дії та дотримуватися встановлених норм у процесі взаємодії з однолітками. Отримані результати (Рис. 3) сприяли визначенню рівня сформованості виконавчих функцій та соціальної відповідальності дітей.

Аналіз показників продемонстрував, що переважна більшість дітей має середній рівень сформованості самоконтролю (67% в ЕГ та 60% в КГ), що вказує на здатність слідувати правилам, проте із певними труднощами.

Водночас 26% і 7% дітей ЕГ і КГ відповідно мають низький рівень самоконтролю, що вимагає цілеспрямованої роботи педагога з формування навичок управління

власною поведінкою та усвідомленого дотримання правил в соціальній взаємодії дітей старшого дошкільного віку.

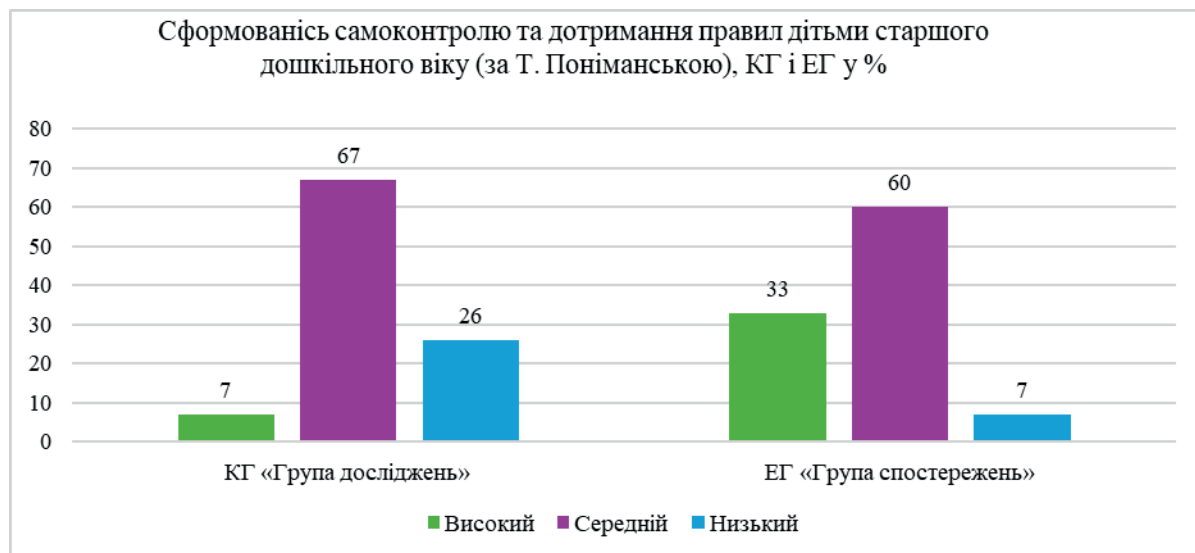


Рис. 3. Результати сформованості самоконтролю та дотримання правил дітьми старшого дошкільного віку (за Т. Поніманською)

Для аналізу здатності розпізнавати емоції інших, проявляти емпатію та регулювати власні емоційні стани було застосовано методіку формування емоційної культури (за О. Кононко).

Згідно із представленими результатами сформованості емоційного інтелекту за методикою О. Кононко (Рис. 4), у більшості досліджуваних виявлено середній рівень емоційного інтелекту (60% в ЕГ і 67% в КГ).

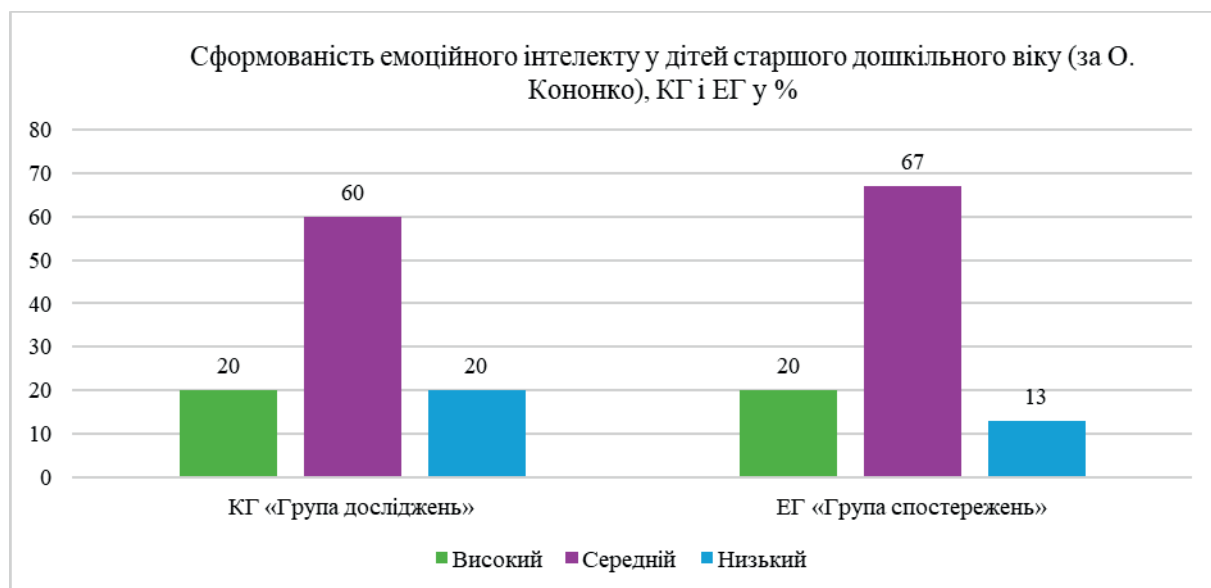


Рис. 4. Результати сформованості емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку (за О. Кононко)

Високий рівень спостерігається у 20% дітей як ЕГ, так й КГ, що свідчить про достатню, але не домінуючу емоційну зрілість серед досліджуваних. Низький рівень емоційного інтелекту виявлено у 20% та 13% дітей відповідно, що вказує на необхідність подальшої активної взаємодії з формування емоційної сфери, зокрема через застосування інтерактивних ігрових методик.

У дослідженні було використано діагностичну методику з організації гри «Капітан корабля» (Л. Артемова) для виявлення здатності дітей брати на себе відповідальність, організовувати та визначення готовності змінювати ролі й адаптуватися до нових обставин (рис. 5).

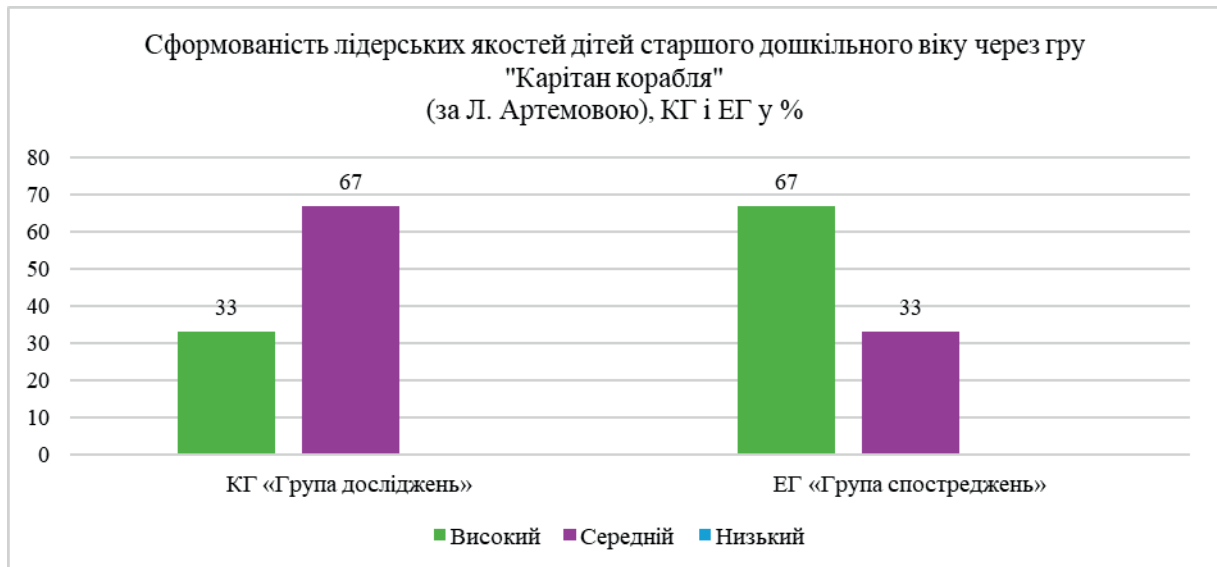


Рис. 5. Результати сформованості лідерських якостей дітей старшого дошкільного віку через гру «Капітан корабля» (за Л. Артемовою)

Згідно з результатами сформованості лідерських якостей через гру «Капітан корабля» за Л. Артемовою (Рис. 5), високий рівень сформованості лідерських якостей – 67% продемонстрували більшість дітей КГ, тоді як у ЕГ цей показник складає 33%, що свідчить про недостатню сформованість навичок відповідальності, організації інших та адаптації до змін ролей, зокрема в дітей ЕГ. Проте, в обох групах низького рівня не виявлено. Отримані результати підтверджують ефективність ігрового методу діагностики «Капітан корабля» з формування відповідальності та вміння дітей працювати в команді.

Заключним етапом дослідження є оцінка ефективності методики організації гри «Суддя» за І. Бехом з метою аналізу здатності дітей конструктивно вирішувати конфлікти та знаходити компромісні рішення. Результати висвітлені на рис. 6.

За результатами сформованості навичок вирішення конфліктів за допомогою гри «Суддя» (за І. Бехом), на рис. 6 можемо бачити, що більшість респондентів 67% в обох групах мають високий рівень здатності до конструктивного розв'язання конфліктів та пошуку компромісів. 30% дітей ЕГ та 33% дітей КГ продемонстрували середній рівень сформованості досліджуваної якості, що вказує на потребу в додатковій підтримці та активізації педагогічної діяльності в цьому напрямі.

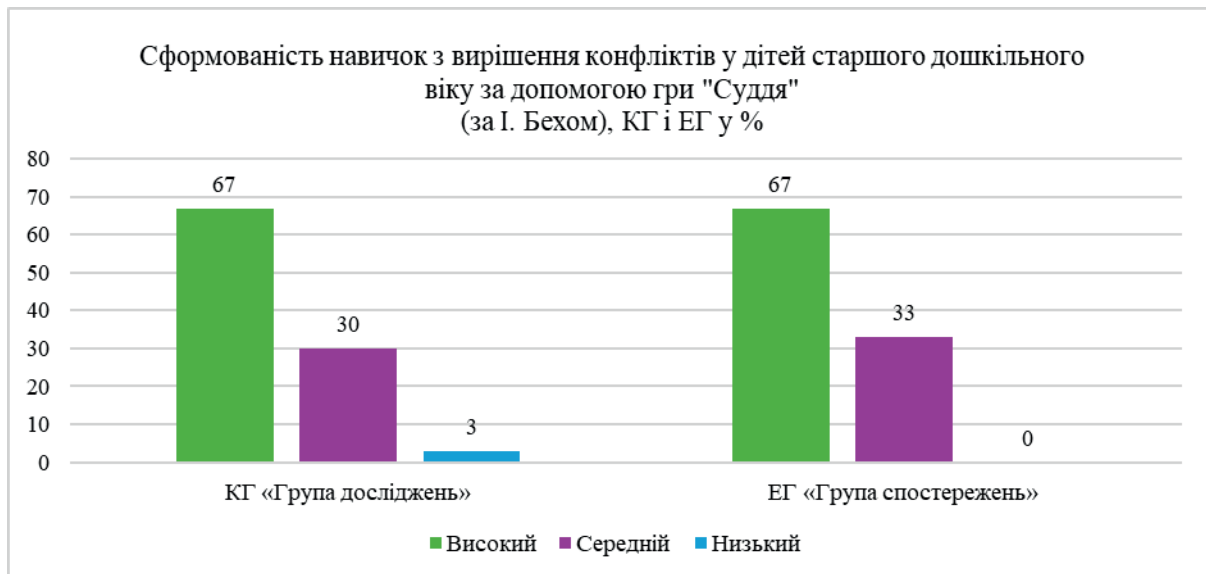


Рис. 6. Результати сформованості навичок з вирішення конфліктів у дітей старшого дошкільного віку за допомогою гри «Суддя» (за І. Бехом)

Водночас низький рівень у ЕГ складає 3%, а в КГ не зафіксовано взагалі, що є позитивним результатом діагностики вказаних навичок. Отримані дані підтверджують, що гра «Суддя», як діагностичного інтерактивного методу сприяє виявленню сформованості у дітей старшого дошкільного віку уміння справедливо оцінювати ситуації, знаходити компромісні рішення та врегульовувати конфлікти конструктивним шляхом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна констатувати, що на основі вивчення масиву психолого-педагогічних доробків науковців з'ясовано значення соціальних навичок, емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та морально-етичних цінностей у процесі становлення особистості дитини; розглянуто ключові аспекти для вивчення стану сформованості культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку засобом інтерактивної гри; підтверджено ефективність інтерактивної гри, як засобу діагностики сформованості культури взаємин з однолітками у дітей старшого дошкільного віку; підтверджено, що інтерактивна гра забезпечує умови для формування комунікативних навичок, емоційної зрілості, здатності до співпраці, самоконтролю, лідерських якостей та конструктивного вирішення конфліктів.

Одержані результати проведеного етапу експерименту довели, що діти експериментальної групи, які були долучені до інтерактивної ігрової діяльності, виявляли недостатній рівень сформованості окреслених соціальних і комунікативних компетентностей порівняно з дітьми контрольної групи, тому застосування в освітньому процесі інтерактивних методик і методів сприятиме виявленню рівня сформованості позитивного емоційного клімату, активного залучення дітей до спільної діяльності та розширення їх соціального досвіду.

Таким чином, упровадження інтерактивних ігор у практику дошкільної освіти як ефективного засобу для формування культури взаємин дітей дошкільного віку з однолітками вважаємо доцільним і необхідним, зокрема в умовах соціальної нестабільності та викликів воєнного часу.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на розширення спектра інтерактивних методів для формування комунікативних навичок, культури спілкування

та конструктивної взаємодії з однолітками дітей дошкільного віку; розробку авторських програм з використанням ігрового контенту, а також створення адаптованих інструментів діагностики соціальної компетентності зростаючого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 80-85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2017_1_13 (дата звернення: 05.05.2025)
2. Айзенбарт М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. № 37. 2015. С. 24-34.
3. Артемова Л. В. Вчися граючись. Київ : Томіріс, 1990. 170 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 2021. 37 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
6. Булига К. О., Ярославцева М. І. Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку в процесі інтерактивних ігор. *Global science : prospects and innovations*. Liverpool, United Kingdom, 2023. Р. 809.
7. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 5. С. 17-27.
8. Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВРУ), 2001, № 49, рст. 259). Редакція від 31.03.2023.
9. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВРУ), 2017, № 38-39, рст. 380). Редакція від 27.06.2024.
10. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92-100.
11. Коваленко О., Кудак В. Інтерактивні технології як засоби освітнього процесу закладу дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2023. № 7 (119). С. 37-41.
12. Максименко С. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ». 2006. 240 с.
13. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО) на 2024/2025 навчальний рік. 2024. 14 с.
14. Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація дітей в умовах сучасного освітнього середовища ДНЗ на засадах наступності та перспективності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Вип. 37. Т. 1. Миколаїв : МНУ, 2012. С. 351-356.
15. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 1. С. 345.
16. Шахіна І. Ю., Садова Д. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті : переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : «Педагогічні науки»*. 2020. № 1. С. 236-240.
17. Шулигіна Р. А., Коваль С. С. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в середовищі однолітків в умовах воєнної агресії : аналіз педагогічних та психосоціальних чинників впливу. *Освітньо-науковий простір : науковий журнал*. Вип. 5 (2–2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 226-237. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100> (дата звернення: 07.05.2025)

18. Шулигіна Р. А. Вплив сучасного медіаконтенту на формування ровесницьких стосунків старших дошкільників : проблемне поле інформаційного суспільства. «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») : журнал. №4 (22), 2023. С. 318-335. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3743/3763> (дата звернення: 14.05.2025)

19. O'Sullivan T., Hartley J. e. a. Key Concepts on Communication and Cultural Studies. London : Routledge, 1994, P. 68-69.

REFERENCES:

1. Ahiliar Tukler, V. V. (2017). Vychovannia initsiatyvnosti ditei u ihrovii diialnosti : suchasnyi stan [Vychovannia initsiatyvnosti ditei u ihrovii diialnosti : suchasnyi stan.]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia – Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia*, 1, 80-85. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduerp_2017_1_13 (data zvernennia: 05.05.2025) [in Ukrainian].

2. Aizenbart, M. M. (2015). Formuvannia sotsialnykh mizhosobystisnykh vidnosyn ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi ihrovoi diialnosti [Formation of social interpersonal relations of children of senior preschool age in the process of playful activity]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 37, 24-34 [in Ukrainian].

3. Artemova L. V. Vchysia hraiuchys [Learn by playing]. Kyiv : Tomiris [in Ukrainian].

4. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [The basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education)]. Nova redaktsiia. (2021). [in Ukrainian].

5. Bekh, I. D. (2003). Vychovannia osobystosti : u 2-kh kn. Kn. 1. Osobystisno-oriientovanyi pidkhid : teoretyko-tekhnohichni zasady [Education of the personality : in 2 books. Book 1. Personality-oriented approach : theoretical and technological principles]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

6. Bulyha, K. O., Yaroslavtseva, M. I. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei doshkilnoho viku v protsesi interaktyvnykh ihor [National-patriotic education of preschool children in the process of interactive games]. *Global science : prospects and innovations*. Liverpool, United Kingdom [in Ukrainian].

7. Burova, A. (2010). Hra – efektyvnyi zasib vykhovannia samostiinosti ditei doshkilnoho viku [Game – an effective means of educating the independence of preschool children]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-methodologist*, 5, 17-27 [in Ukrainian].

8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine “On Preschool Education”]. (2021). Redaktsiia vid 31.03.2023. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VRU) – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (VRU)*, 49, 259 [in Ukrainian].

9. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine “On Education”]. (2017). Redaktsiia vid 27.06.2024. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VRU) – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (VRU)*, 38-39, 380 [in Ukrainian].

10. Zimakova, L., Tupytsia, O., Zhdaniuk, L. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance learning of preschool children on the basis of partnership pedagogy during martial law]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 79, 92-100 [in Ukrainian].

11. Kovalenko, O., Kudak, V. (2023). Interaktyvni tekhnolohii yak zasoby osvitnoho protsesu zakladu doshkilnoi osvity [Interactive technologies as a means of educational process of preschool education]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 7 (119), 37-41 [in Ukrainian].

12. Maksymenko, S. (2006). Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of personality fulfillment]. Kyiv : Vydavnytstvo TOV «KMM» [in Ukrainian].

13. Metodichni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity (ZDO) na 2024/2025 navchalnyi rik [Methodological recommendations on

the organization of the educational process in preschool educational institutions (PI) for the 2024/2025 academic year]. (2024). [in Ukrainian].

14. Rohalska-Yablonska, I. P. (2012). Sotsializatsiia ditei v umovakh suchasnoho osvithnoho seredovyscha DNZ na zasadakh nastupnosti ta perspektyvnosti [Socialization of children in the modern educational environment of preschool educational institutions on the basis of continuity and prospects]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. Sukhomlynskyi. Pedagogical sciences. Issue 37. Vol. 1. Mykolaiv : MNU, 351-356* [in Ukrainian].

15. Slovyk ukrainskoi movy : v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols.] / AN URSR. Instytut movoznavstva ; I. K. Bilodid (Ed.). (1970-1980). Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].

16. Shakhina, I. Yu., Sadova, D. V. (2020). Innovatsiini pedagogichni tekhnolohii v doshkilnii osviti : perevahy ta osoblyvosti vykorystannia [Innovative pedagogical technologies in preschool education : advantages and features of use]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriiia : «Pedagogichni nauky» – Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series : “Pedagogical Sciences”, 1, 236-240* [in Ukrainian].

17. Shulyhina, R. A., Koval, S. S. (2023). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v seredovyschi odnolitiv v umovakh voiennoi ahresii : analiz pedagogichnykh ta psykhosotsialnykh chynnykiv vplyvu [Features of socialization of preschool children in the environment of peers in conditions of military aggression : analysis of pedagogical and psychosocial factors of influence]. *Osvitno-naukovyi prostir – Educational and scientific space : naukovyi zhurnal* / Ukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Mykhaila Drahomanova [O. V. Matviienko (Ed.)]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, 5, 226-237. Retrieved from: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/82/100> (data zvernennia: 07.05.2025) [in Ukrainian].

18. Shulyhina R. A. 2023. Vplyv suchasnoho mediakontentu na formuvannia rovesnytskykh stosunkiv starshykh doshkilnykiv : problemne pole informatsiinoho suspilstva [Influence of modern media content on the formation of peer relations of senior preschoolers : the problem field of the information society]. *«Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriiia «Pedagogika», Seriiia «Psykhologhiia», Seriiia «Medytsyna») – “Perspectives and Innovations of Science” (Series “Pedagogy”, Series ‘Psychology’, Series “Medicine”) : zhurnal, 4 (22), 318-335*. Retrieved from: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3743/3763> (data zvernennia: 14.05.2025) [in Ukrainian].

19. O’Sullivan, T., Hartley, J. e. a. (1994). Key Concepts on Communication and Cultural Studies. London : Routledge, P. 68-69 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.17

UDC 37.011.3-052-054.73:[7:159.942.52

USING ART-FLUID TECHNIQUE IN WORKING WITH FORCIBLY DISPLACED STUDENTS

Inna Yankovska

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0042-540X>
e-mail: i.jankovskya@gmail.com

Tetiana Rogulska

Master's degree in specialty
A3 Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9, Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0008-3876-3907>
e-mail: taksyonovaa@gmail.com

Abstract. The article describes the relevance of using art therapy tools in working with internally displaced students to normalize their emotional state, reduce stress levels in children, and also to develop artistic and creative abilities and creativity. It has been found that art therapy is a method that contributes to improving the emotional state of an individual during a crisis period. The effectiveness of using the art therapy method in working with internally displaced students is noted, as a method of healing through creativity, as a tool for exploring the harmonization of a person's inner world, as a means of free self-expression and self-knowledge. An analysis of literature sources on the research problem was carried out. Methodological aspects of using the art-fluid technique based on personal experience working with students are presented.

It has been established that the art fluid technique is characterized as one of the modern directions of abstract painting, where liquid acrylic is used, which, flowing down the canvas, creates magical color effects. It is widely used by both artists and psychologists.

The authors examine the methodology of applying the art fluid technique during the implementation of the project "Healing with Art" and the workshop "Creative World of Unique Textures and Colors", which helped to correct the psychological state of students, ensure their independent acquisition of knowledge during its conduct, and also form new artistic and creative abilities.

The study found that using art therapy techniques during a workshop creates a unique atmosphere for expressing thoughts and feelings, and students' creative activity helps describe their emotions. The art fluid technique taught students how to get rid of negative emotions for their future lives.

The author's vision of this problem is generalized, which allowed for the proposal of recommendations to increase the effectiveness of using art-fluid techniques in working with internally displaced primary school students. The author's generalizations and practical suggestions will be useful for teachers, educators, and parents of primary school students.

Key words: art therapy tools, internally displaced students, primary education seekers, art fluid technique application methodology, "Healing with Art" project, "Creative World of Unique Textures and Colors" workshop.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/2.2025.17

УДК 37.011.3-052-054.73:[7:159.942.52

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ АРТ- ФЛЮЇД У РОБОТІ З ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИМИ УЧНЯМИ

Янковська І. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-0042-540X>
e-mail: i.jankovskya@gmail.com

Рогульська Т. В.

магістр спеціальності АЗ Початкова освіта,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0008-3876-3907>
e-mail: taksyonovaa@gmail.com

Анотація. У статті описано актуальність проблеми використання арт-терапевтичних засобів у роботі з вимушено переміщеними учнями з метою нормалізації емоційного стану, зниження рівня стресу у дітей, а також для розвитку художньо-творчих здібностей і креативності. З'ясовано, що арт-терапія є методом, який сприяє поліпшенню емоційного стану особистості в кризовий період. Зазначено про ефективність застосування методу арт-терапії у роботі з вимушено переміщеними учнями, як методу зцілення через творчість, як інструменту дослідження гармонізації внутрішнього світу людини, як засобу вільного самовираження і самопізнання. Здійснено аналіз літературних джерел з проблеми дослідження. Представлено методичні аспекти використання техніки арт-флюїд з особистого досвіду роботи з учнями.

Встановлено, що техніка арт-флюїд характеризується як один із сучасних напрямів абстрактного живопису, де застосовується рідкий акрил, який, стікаючи полотном, утворює казкові кольорові ефекти. Вона широко використовується як художниками, так і психологами.

Авторами розглядається методика застосування техніки арт-флюїд під час реалізації проєкту «Зцілення мистецтвом» та проведення воркшопу «Творчий світ унікальних текстур та кольорів», який допоміг скоректувати психологічний стан учнів, забезпечити самостійне отримання ними знань у процесі його проведення, а також сформувати нові художньо-творчі здібності.

Дослідженням встановлено, що використання прийомів арт-терапії під час воркшопу створюють унікальну атмосферу для вираження думок і почуттів, а творча діяльність учнів допомагає описати їх емоції. Техніка арт-флюїд навчила учнів позбавлятися від негативних емоцій для майбутнього життя.

Узагальнено авторське бачення даної проблеми, яке дозволило запропонувати рекомендації для підвищення ефективності використання техніки арт-флюїд у роботі з вимушено переміщеними здобувачами початкової освіти. Авторські узагальнення та практичні пропозиції стануть у нагоді вчителям, вихователям, батькам здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: арт-терапевтичні засоби, вимушено переміщені учні, здобувачі початкової освіти, методика застосування техніки арт-флюїд, проєкт «Зцілення мистецтвом», воркшоп «Творчий світ унікальних текстур та кольорів».

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. В Україні відбуваються соціально-політичні, демографічних зміни, глобальні екологічні кризи, які сприяють зростанню у дітей психічних, фізичних захворювань, порушень психічного розвитку неорганічного походження. В українській освіті виникає нагальна потреба підсилити турботу про здоров'я учнів, допомогти в кризових ситуаціях, в адаптації до соціально-економічних і політичних обставинах. Посиленої уваги та психологічної підтримки потребують діти, які постраждали від воєнних подій в нашій країні. Відповідно ряд нормативних документів гарантує дітям, незалежно від їх соціального чи фізичного стану, право на освіту, культурний розвиток, медичне обслуговування (Закони «Про освіту», «Про охорону дитинства», Державна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна програма «Діти України», Національна доктрина розвитку та ін.).

На сьогоднішній день проблема психологічного та емоційного стану дітей, які пережили війну та вимушене переміщення, надзвичайно актуальна. Велика кількість досліджень підтверджує, що такі діти мають високий ризик розвитку психічних порушень, тривожності, депресії та посттравматичного стресового розладу. Не кожна дитина може розповісти про свої переживання, тяжкі думки та складні моменти всього пережитого, тому важливо використати метод який допоможе звільнити негативний стан та створити позитивні емоції за допомогою засобів мистецтва.

Саме арт-терапія, на наше переконання, у своєму сутнісному розумінні, представляє собою форму психотерапії, яка використовує мистецтво і творчість як засіб вираження та розвиток емоційного, психологічного та соціального благополуччя. Такий підхід дозволяє вирішувати внутрішні конфлікти особистості, опановувати тривогу та страхи, виходити із важких психологічних станів через здійснення творчого процесу. Ефективність такого підходу в роботі з учнями полягає у тому, що дозволяє дитині виразити свої почуття та досвід без необхідності у вживанні слів. Оскільки арт-терапія сприяє самовираженню та допомагає зосередитися на внутрішніх переживаннях, стимулює креативність, це робить її ефективним інструментом для поліпшення психологічного здоров'я та благополуччя особистості.

На сучасному етапі арт-терапія є самостійною наукою, в межах якої створені навчальні програми, видаються спеціалізовані журнали, проводяться конференції та семінари, вона застосовується в різноманітних галузях спеціалістами різних професій – психологами, лікарями, соціальними працівниками, педагогами та іншими.

Про позитивний вплив мистецтва та використання його засобів у роботі з молодшими школярами зазначали в своїх дослідженнях науковці, дослідники, педагоги практики. З педагогічної та психологічної сторони розглядали цю проблему В. Бондар, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, А. Кігічак, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга. Особливості впливу арт-терапії на розвиток особистості досліджували Н. Каншоністова, В. Кондрашин, Л. Обухова, Л. Одинченко, М. Плоткін, О. Чебикіна та ін. Праці дослідників-науковців Т. Зінкевич-Євстігнєєвої, А. Копитіна, А. Панової та інші присвячені організації реабілітаційної роботи за допомогою арт-терапії, яка сприяє подолати депресію, ліквідувати негативні переживання, перейти від деструктивної, руйнівної поведінки до конструктивної, а також творчої.

Однак, дослідження та застосування арт-терапії в контексті допомоги вразливій групі учнів (вимушено переміщених) залишається відносно новим явищем. Деякі дослідження показують позитивні результати в застосуванні арт-терапії для полегшення психологічного стану дітей, які постраждали від війни та переміщення, про-

те багато аспектів цього питання продовжують активно досліджувати та фіксувати результати.

Мета дослідження полягає в описі власного досвіду використання арт-терапії у роботі з учнями, які зазнали психологічних травм під час війни та переміщення. **Завданнями є:** аналіз упровадження ефективних та малознайомих прийомів арт-терапії; застосування прийомів арт-терапії в різних умовах; створення позитивної неформальної атмосфери; фіксування та аналіз отриманих результатів під час використання прийомів арт-терапії у роботі з учнями, які постраждали від війни та вимушено переміщених.

Методи, застосовані у дослідженні: теоретичний аналіз джерел з проблеми наукового пошуку, порівняння та синтез; узагальнення позитивного педагогічного досвіду щодо організації і застосування арт-терапії в контексті допомоги вразливій групі учнів; спостереження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ситуація в Україні, пов'язана військовим конфліктом, впливає на психічний стан і самопочуття дітей у значній мірі. Вони змушені переживати страх, тривогу, втрату, а також адаптуватися до нових умов життя та середовища, що часто відрізняється від звичного.

Аналіз психолого-педагогічної літератури спрямував нас у виборі напрямів роботи під час нашого дослідження, а саме: особливості організації навчального процесу в початковій школі розглянуто в працях Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Ігнатенко, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, О. Савченко та інших; основи технологічного підходу описано в роботах В. Беспалька, О. Падалки, Г. Селевко, Г. Терещука та інших. Нашу увагу, щодо психологічних аспектів, привернули дослідження Г. Бурковського, М. Бурно, а також і педагогічних методик арт-терапії, таких науковців Л. Аметова, А. Грішина, Т. Кісельова. Варто зазначити, про цікаві наукові ідеї зарубіжних арт-терапевтів, таких як: М. Бетенські, Е. Крамер, М. Наумбург, Г. Ферса, А. Хіла, І. Чамперноун та інших. Про особливості використання прийомів арт-терапії в українській освіті описано в роботах Л. Калініної, Н. Квітки, І. Кіпріянової, Н. Клименюк, А. Кравченко, І. Садової, Я. Скрипник, О. Федій та інших. Нами ретельно розглядалося застосування арт-терапії в умовах початкової школи таких науковців-дослідників як : А. Бойко, О. Власюк, О. Демченко, О. Деркач, С. Зайцев. С. Коновець, О. Малицька, Т. Мірошниченко, О. Титаренко та інших.

На думку О. Власюк арт-терапія в початковій школі може бути представлена через мистецтво, яке лікує душу дитини, допомагає розвиватися, сприяє самовираженню, збільшенню власного досвіду, самопізнання, внутрішньої інтеграції особистості [3, с. 90].

На педагогічну спрямованість арт-терапії, наголошувала Ю. Деркач, вказуючи, що мистецтво має не тільки лікувальну спрямованість, а також направлено на здорову людини для зміцнення її психічного стану, виконання профілактичних і корекційних заходів [5, с. 28].

Описуючи свій позитивний досвід використання арт-терапевтичної техніки С. Зайцев, згадував, що арт-терапія розширює знання з мистецтва, психології, психотерапії та педагогіки, а це спричинює ефективності розуміння теорії процесу індивідуального, культурного, художнього та естетичного розвитку особистості, долучаючи її до декоративно-прикладного мистецтва, творчої діяльності. Отже, через мистецтво здійснюється розвиток, навчання, освіта особистості [6, с. 48].

Ефективним способом розвитку особистості С. Коновець вбачає саме образотворче мистецтво, акцентуючи увагу на виховання таких якостей особистості, «які

відображають спрямованість людини углиб себе і розкривають рівень оволодіння естетичними та етичними цінностями людства, а також сприяють становленню особи відповідно до критеріїв людяності. До таких якостей (цінностей) особистості, що формується, безумовно відноситься і «самоствердження» [8, с. 190].

У світлі сучасних викликів, арт-терапія набуває особливого значення, зокрема для дітей, що постраждали від воєнних дій та вимушено переміщених. На сьогоднішній день проблема психологічного та емоційного стану дітей, які пережили війну та вимушене переміщення надзвичайно актуальна. Велика кількість досліджень підтверджує, що такі діти мають високий ризик розвитку психічних порушень, тривожності, депресії та посттравматичного стресового розладу. Не кожна дитина може розповісти про свої переживання, тяжкі думки та складні моменти всього пережитого, тому важливо використати методи які допоможуть звільнити емоції за допомогою мистецтва.

Залучення дітей до арт-терапевтичних занять стає надійним способом допомогти їм у вираженні своїх емоцій та внутрішніх переживань, знизити рівень стресу, підвищити самоповагу та розвинути креативність. Через творчість діти можуть знайти свій внутрішній світ, з'ясувати власні почуття та думки, що допомагає їм легше справлятися з емоційними та психологічними проблемами.

Для дітей, які були змушені виїхати за межі країни через війну, арт-терапія стала дороговказом у процесі адаптації та інтеграції в нову культурну і соціальну обстановку. Вона сприяє розумінню та взаємодії з іншими дітьми, покращує комунікативні навички та сприяє встановленню нових соціальних зв'язків.

Зважаючи на важливість та зазначену актуальність проблеми, наше дослідження має практичний потенціал. Ознайомлення з ефективними методами, прийомами застосування засобів арт-терапії у контексті воєнного конфлікту та міграції дітей, допомогло нам у розробці методики реабілітації.

Після повномасштабного вторгнення, багато людей були вимушені залишити свої домівки найуразливішою верстою населення виявилися діти. В той час, як батьки рятували та вивозили дітей до інших міст та країн, пріоритетом було врятувати життя, на жаль про психологічний стан дітей думали не одразу. Діти закрились, повністю занурилися в інтернет простір, перестали спілкуватися, та перестали розуміти, що буде далі. Це нами помічено на прикладі власних дітей. Запитання: «Навіщо вчитися далі? Що буде далі? Чи вже ніколи не буде як раніше?», та подібні змусили шукати відповіді через наше дослідження.

Співпраця на одному з арт-проектів в Україні, яким керував Петр Сікора – куратором арт-резиденції MeetFactory в Празі (Чеська Республіка), сприяла проведенню нашого дослідження. На території резиденції знаходиться виставковий зал, театр, концертний зал, та майстерні художників.

Міжнародна програма Artists-in-Residence була заснована в 2007 році і є найбільшою студійною програмою в Центральній Європі. MeetFactory підтримує десять студій, які щорічно приймають понад тридцять візуальних художників, кураторів, музикантів, театральних режисерів і письменників. Вони сприяють залученню художників до резиденції не лише в програмі MeetFactory (Відкриті студії, Ніч музеїв тощо) і його трьох виставкових просторах (виставки, перформанси, екскурсії), а також й у контексті Мистецької сцени Чехії та Центральної Європи.

MeetFactory співпрацює в рамках кількох стратегічних партнерств з такими установами: СЕААС, Страсбург – Французький інститут Прага, Центр сучасного мистецтва Ч. Рокфеллера Дрезден, FKSE Будапешт, VCRC Київ *hablarenarte* Madrid,

KAIR Кошице, Goyki 3 Art Inkubator Sopot, Посольство Королівства Бельгія в Празі, Посольство Швейцарії в Празі, Інститут Сервантеса в Празі, Студія Альта.

Пошук ідей для допомоги дітям вийти з важкого психологічного стану, нами були знайдені за допомогою кураторів резиденції Катержини Пенцовой та Пьотра Сікори. Оскільки, на території самої резиденції знаходився виставковий зал, театр, концертний зал та майстерні художників, було запропоновано зробити проект під назвою «Зцілення мистецтвом», в який входила організація воркшопів, за проведення відповідали резиденти Meetfactory з різних країн світу – Німеччини, Франції, Польщі, Канади тощо.

Мова для спілкування була англійська. Нажаль, це було проблематично для учнів низьким рівнем знань іноземних мов. Доводилось виконувати роль перекладача під час воркшопів, однак найважливішим фактором була дружня атмосфера. Під час воркшопів діти давали вихід своїм емоціям, вони багато плакали та сміялися, розповідали про болючі моменти. І це все завдяки творчому процесу в який вони були занурені.

Отже, наше дослідження проходило під час проведення воркшопів (творчі майстерні) – Арт резиденція Meetfactory [16].

Учасниками були діти з України, які приїхали до Чехії після початку повномасштабного вторгнення, а також митці з різних країн, резиденти Meetfactory. Воркшопи були унікальним за рахунок застосування прийомів арт-терапії.

Розглянемо один із проведених воркшопів, як заходу, який направлений на навчання та напрацювання нових художньо-творчих здібностей а саме головне на корекцію психологічного стану та здоров'я самих учасників, які в процесі його проведення отримують самостійно знання. «Workshop» – робоча майстерня, в якій є відмінність від інших заходів, а саме у «високій інтенсивності групової взаємодії, активності і самостійності учасників, напрацювання актуального досвіду і особисте переживання» [16]. Для воркшопів є дуже важливим попереднє планування щодо його організації і це має вирішальне результативне значення, оскільки, вони є важливими заходами для побудови командної взаємодії і вирішення проблем.

Керівником та організатором проведення воркшопу «Творчий світ унікальних текстур та кольорів» була Клара Чермакова (Klara Chermakova, Чехія) [17] в майстерні резиденції Meetfactory з десятьма учасниками віком 8-15 років. Під час проведення воркшопу використовувалась техніка арт-флюїд (відома також як «арт-флов»), яка допомагає створювати живописні і абстрактні твори без допомоги пензликів, коли фарба розчиняється у спеціальному розчиннику, щоб виробити неповторні та ефектні текстурні враження. В процесі використання цієї техніки учасник заливає фарбу на полотно чи іншу поверхню, дозволяючи їй вільно розпливатися та взаємодіяти з іншими кольорами, народжуючи неповторні картини зображення. Такий процес створює умови для релаксу та розвитку творчих можливостей учнів, завдяки поєднанню різних кольорових плям. Техніка арт-флюїд дає можливість експериментувати з кольорами, формами та текстурами, щоб отримати унікальні результати. Вона є своєрідним видом абстрактного живопису, визнаним як актуальна в галузі арт-терапії. Основними елементами техніки є фарби різних кольорів, розчинники та інші добавки, що дають змогу контролювати рух фарби, ємкість з водою де в подальшому саме відбувається процес створення картини. Для цього використовуються різноманітні матеріали, такі як акрилові фарби, силіконові розчинники, пластикові ємкості для змішування інгредієнтів, а також різні інструменти для створення унікальних малюнків. Ця методика створення витворів мистецтва сприяє розвитку творчих здібностей, дозволяє виражати емоції та створювати

непередбачувані візуальні картини. Техніка арт-флюїд – це шлях до власного внутрішнього світу, де кожна краплинка фарби стає ключем до унікального та неповторного твору мистецтва.

Під час проведення нашого експерименту нами використовувалась техніка арт-флюїд в поєднанні з мелодійною, спокійною класичною музикою з метою допомогти дітям заспокоїтись та налаштуватись на творчу роботу.

На початку заняття всі діти познайомились один з одним, розповіли про себе – з якого міста вони приїхали, як вони потрапили до Чехії та як вони себе почувають в іншій країні. Варто зазначити, що дітей не змушували про себе розповідати, це було за власним бажанням. Деякі діти були дуже закриті на початку заняття, не хотіли розмовляти, але під час творчого процесу почали розкриватися і розповідати про себе та своє життя.

Творчий процес учнів допоміг нам розпочати розмову про емоції та їх відчуття. Ми говорили з дітьми які бувають емоції, чи бувають лише позитивні або негативні емоції, наскільки важко контролювати емоції. Запропонували їм згадати найсильнішу, найяскравішу емоцію, яку вони відчували за останній час, будь яку позитивну чи негативну. Всі діти згадали війну, це була єдина тема, яка їх турбувала на той момент. Нажаль, спочатку діти згадали лише негативні емоції пов'язані з війною. Деякі учні розповідаючи про свої емоції та свій стан починали плакати. Ми пояснювали їм, що кожній емоції потрібен вихід і плакати це нормально і навіть корисно. В такій атмосфері діти розповідали про свої страхи, про відчуття ненависті, про тугу за Україною, за своєю домівкою, за рідними, за друзями та ін.

Цікавим фактом було виявлення дітьми червоного кольору, як асоціація страху. Ми запропонували дітям поміркувати над тим, з яким кольором виникає асоціація по відношенню до тієї чи іншої емоції. Цікаво, що майже в усіх дітей страх асоціювався з червоним кольором.

Під час спілкування в процесі творчої діяльності у дітей виникали актуальні питання: «Чи завжди ці емоції будуть такими сильними та яскравими? Чи може людина постійно знаходитись лише в негативі? та інші». Перед нами постало завдання переконати дітей в тому, що з часом емоції не будуть на стільки сильними і з часом нові емоції почнуть перекривати минулі.

Під час практичної частини заняття діти обирали кольорові фарби для виявлення своїх емоцій в творчому процесу. Школярі в ємкість з водою крапати обраний колір фарби і створювали абстрактні фігури, форму яких можна було змінювати подувши на них, керуючи їх утворенням.

Нами було запропоновано учням поміркувати над тим, який колір може бути протилежним кольору, яким вони обрали першим, тобто провести асоціацією між позитивною емоцією та кольором. Вони обирали та додавали інші кольори такі, як зелений, жовтий, фіолетовий в середину абстрактної фігури, яку утворила перша крапля фарби, створюючи різнокольорові інші абстрактні фігури (Рис. 1).

На поверхні води (розчину) утворювався малюнок-плівка, яку можна легко перевести на папір. Учні в ємкість з водою, де утворився абстрактний малюнок, занурювали листок білого паперу. Шляхом переходу фарби на папір отримали дійсно яскравий малюнок.

Але не вся фарба перейшла на папір з першого разу, доволі багато фарби залишилося на поверхні води, тому діти занурювали нові листочки паперу, отримуючи кожного разу все менш яскравий малюнок. Повторили цю маніпуляцію ще три-чотири рази.



*Рис. 1. Виконання техніки арт-флюїд школярами під час воркшопу
«Творчий світ унікальних текстур та кольорів»*

Виклавши свої малюнки в один ряд, школярі уважно роздивлялися форми утворених фігур, кольори, їх насиченість, яскравість. Перша робота була найбільш насиченою та яскравою, кожна наступна ставала більш тусклою. Нами була проведена з учнями асоціація щодо їхніх емоцій, щоб вони могли зрозуміти, що так буде і з їх емоціями, з часом вони стануть менше яскравими і не такими болючими.

В процесі творчої діяльності технікою арт-флюїд нами продовжувалась тема про емоції, які є цінними для кожного з нас. Ми міркували і обговорювали питання «Чи хоче людина пам'ятати всі свої емоції? Чи можливо краще забути свої емоції? Що все-таки потрібно робити з своїми емоціями?».

Після спілкування всі учасники воркшопу зрозуміли, що намалювали свій психологічний стан, своє внутрішнє відображення, свої відчуття, якими вони самі можуть керувати, змінювати та позбавлятися від негативних емоцій для майбутнього життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Отже, використання техніки арт-флюїд має значущий позитивний вплив на розвиток особистості та відновлення її психологічного стану.

Використана нами техніка арт-флюїд під час воркшопу «Творчий світ унікальних текстур та кольорів», дала можливість переконалися в доцільності її застосування, оскільки її ефективність спостерігалася у зниженні рівня стресу та нормалізації емоційного стану дітей, а також у розвитку художньо-творчих здібностей і креативності.

Тому, варто використовувати засоби арт-терапії у роботі з учнями, де вони долучаються до засобів мистецтва, займаючись створенням абстрактних картин, отримують медитативний ефект, який сприяє глибокому аналізу власних відчуттів та емоцій.

Також варто відзначити, що для дітей це не лише процес малювання, а і величезний експеримент, який розвиває творче мислення, уяву, відчуття кольору та дослідження свого психологічного стану. Техніка арт-флюїд є засобом вираження думок і почуттів, сприяє глибшому розумінню кольорів та їх взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в впровадженні засобів арт-терапії для роботи з школярами, з метою допомогти вільно висловлювати свої думки, почуття, емоції. Практикувати таку форму проведення заходу, як воркшоп, для створення безпечного середовища, де учні відчуватимуть себе комфортно, щоб зрозуміти та сприйняти свій травматичний досвід життя для реалізації творчого процесу, де могли б знайти внутрішній спокій та зміцнити віру в себе, що сприятиме процесу психологічного відновлення.

Наш практичний досвід дає можливість бути впевненими, що навички, які учні отримують під час роботи з технікою арт-флюїд, не обмежаться лише майстерністю, вдосконаленням художньо-творчих здібностей, а перенесуть школярів у щоденне життя, сприяючи розвитку креативності та здатності подолати особисті труднощі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко А. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2014. № 5. С. 68-73. URL: <https://surl.lu/ddgunn>
2. Булах М. Образотерапія : зняття психологічного напруження та стресових станів у дітей. *Психолог*. 2012. № 13 (14). С. 68-72. URL: <https://surli.cc/linfsd>
3. Власюк О. М. Арттерапія : лікування мистецтвом. *Відкритий урок : розробка, технології, досвід*. 2008. № 7 (8). С. 90.
4. Демченко О. П. Ігрові виховні ситуації у формуванні особистості дитини. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : [навчально-методичний посібник] ; за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2010. С. 111-124. URL: <https://surl.li/hpluhr>
5. Деркач Ю. О. Арт-терапія для допомоги школі. *Мистецтво та освіта*. 2010. № 2. С. 25-28. URL: <https://surl.li/plffyl>
6. Зайцев С. В. Позитивний досвід використання арт-терапевтичної техніки «Зобрази свою хворобу» з метою зміни внутрішньої картини хвороби : я і моя недуга. Фітотерапія. *Часопис*. 2014. № 3. С. 84-86.
7. Ілійчук Л. Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-виховному просторі початкової школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 114-118. URL: <https://surl.lu/opvlxo>
8. Коновець С. В. Значення образотворчого мистецтва для самоствердження особистості, що формується. *Освіта Закарпаття*. 2023. № 31. С. 187-193.
9. Лебедева Л. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27-34.
10. Мірошніченко Т. Запровадження арт-терапії в освітньо-виховний простір початкової школи : історико-методичний аспект. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 3. С. 26-30.
11. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. Київ : Центр учб. л-ри, 2007. 254 с.
12. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : Зб. наук. праць. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29). С. 40-47. URL: <https://surli.cc/sayrsb>
13. Карапетрова О. В., Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 2 (20). URL: <https://surl.li/tscacz>
14. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. С. 232. URL: <https://surl.li/crvqza>
15. Калашник, І., & Сірик, І. (2025). Методи арт-терапії у роботі з дітьми та дорослими, які пережили психотравмуючу ситуацію. *Психологічний журнал*, 14, 69-80. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328737>
16. Meetfactory, Ke Sklárně 3213/15, 150 00 Praha 5-Smíchov. URL: <http://surl.li/lnkaoh>
17. Klara Chermakova. URL: <http://surl.li/eacplh>

REFERENCES:

1. Boiko, A. (2014). Vykorystannia art-pedahohichnykh tekhnolohii yak zasobu tvorchoho samovyrzhennia molodshykh shkoliariv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [The use of art pedagogical technologies as a means of creative self-expression for younger schoolchildren in extracurricular educational institutions]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologo-pedahohichni nauky» Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia – Scientific Notes. Series “Psychological and Pedagogical Sciences” Nizhyn State University named after Mykola Hohol*. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 5, 68-73. Retrieved from: <https://surl.lu/ddgunn> [in Ukrainian].
2. Bulakh, M. (2012). Obrazoterapiia : zniattia psykhologichnoho napruzhenia ta stresovykh staniv u ditei [Image therapy : relieving psychological tension and stress states in children]. *Psykholog – Psychologist*, 13 (14), 68-72. Retrieved from: <https://surli.cc/linfsd> [in Ukrainian].
3. Vlasiuk, O. M. (2008). Artterapiia : likuvannia mystetstvom [Art therapy : healing through art]. *Vidkrytyi urok : rozrobka, tekhnolohii, dosvid – Open lesson : development, technologies, experience*, 7 (8), 90 [in Ukrainian].
4. Demchenko, O. P. (2010). Ihrovi vykhovni sytuatsii u formuvanni osobystosti dytyny [Game educational situations in the formation of a child's personality]. *Orhanizatsiia dytiachoi ihrovoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk – Organization of children's play activities in the context of continuity between preschool and primary education : educational and methodical manual ; za red. H. S. Tarasenko*. Kyiv : Vydavnychiy Dim «Slovo», 111-124. Retrieved from: <https://surl.li/hpluhr> [in Ukrainian].
5. Derkach, Yu. O. (2010). Art-terapiia dlia dopomohy shkoli [Art therapy for school assistance]. *Mystetstvo ta osvita – Art and education*, 2, 25-28. Retrieved from: <https://surl.li/plffyl> [in Ukrainian].
6. Zaitsev, S. V. (2014). Pozytyvnyi dosvid vykorystannia art-terapevtychnoi tekhniki «Zobrazy svoiu khvorobu» z metoiu zminy vnutrishnoi kartyny khvoroby : ya i moia neduha. Fitoterapiia [Positive experience of using the art therapy technique “Depict Your Illness” in order to change the internal picture of the illness : me and my ailment. Phytotherapy]. *Chasopys – Journal*, 3. 84-86 [in Ukrainian].
7. Iliichuk, L. (2016) Pedahohichni umovy vykorystannia art-terapii v osvitno-vykhovnomu prostori pochatkovoї shkoly [Pedahohichni umovy vykorystannia art-terapii v osvitno-vykhovnomu prostori pochatkovoї shkoly]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykhologo-pedahohichni nauky – Scientific notes Nizhyn State University named after Mykola Hohol. Psychological and pedagogical sciences*, 2, 114-118. Retrieved from: <https://surl.lu/opvllx> [in Ukrainian].
8. Konovets, S. V. (2023). Znachennia obrazotvorchoho mystetstva dlia samostverdzhennia osobystosti, shcho formuietsia [The significance of visual arts for the self-affirmation of the personality being formed]. *Osvita Zakarpattia – Education of Transcarpathia*, 31, 187-193 [in Ukrainian].
9. Lebedieva, L. (2000) Art-terapiia v pedahohitsi [Art therapy in pedagogy]. *Pedahohika – Pedagogy*, 9, 27-34 [in Ukrainian].
10. Miroshnichenko, T. (2012) Zaprovadzhennia art-terapii v osvitno-vykhovnyi prostir pochatkovoї shkoly : istoryko-metodychnyi aspekt [The introduction of art therapy into the educational and educational space of primary school : historical and methodological aspect]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 3, 26-30 [in Ukrainian].
11. Fedii, O. A. (2007) Estetoterapiia : navch. posib [Aesthetotherapy : educational guide]. Kyiv : Tsentr uchbn. literatury [in Ukrainian].
12. Voznesenska, O. L. (2015) Art-terapiia yak zasib psykhosotsialnoho vidnovlennia osobystosti [Art therapy as a means of psychosocial recovery of personality]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky : zb. nauk. prats Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy : Coll. of sci. works Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 3 (29), 40-47. Retrieved from: <https://surli.cc/sayrsb> [in Ukrainian].

13. Karapetrova, O. V. (2020). Vykorystannia metodiv art-terapii u roboti psykhologa z korektsii tryvoznykh staniv osobystosti [Use of art therapy methods in the work of a psychologist with the correction of anxious states of personality]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedagogika i psykholohiia». Pedagogichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”*. *Pedagogical sciences*, 2 (20). Retrieved from: <https://surl.li/tscacz> [in Ukrainian].
14. Kalka, N., Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii [Praktykum z art-terapii] : navch.-metod. Posibnyk. Ch. 1*. Lviv : LvDUVS. Retrieved from: <https://surl.li/crvqza> [in Ukrainian].
15. Kalashnyk, I., & Siryk, I. (2025). Metody art-terapii u roboti z ditmy ta doroslymy, yaki perezhlyly psykhotravmuiuchu sytuatsiiu [Art therapy methods in working with children and adults who have experienced a psychotraumatic situation]. *Psykhologichnyi zhurnal – Psychological Journal*, (14), 69-80. Retrieved from: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328737> [in Ukrainian].
16. Meetfactory, Ke Sklárně 3213/15, 150 00 Praha 5-Smíchov. Retrieved from: <http://surl.li/lnkaoh> [in Czechia].
17. Klara Chermakova. Retrieved from: <http://surl.li/eacplh> [in Czechia].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОЙЧУК Валентина Сергіївна	аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна) e-mail: v.boichuk.asp@kubg.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-5803-5316
ГНАТЮК Юлія Володимирівна	здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: gnatukulia295@gmail.com https://orcid.org/0009-0002-3051-0944
ГРИСЮК Вікторія Олегівна	здобувачка другого рівня вищої освіти спеціальності 053 Практична психологія, Український Державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: vikakrish16@gmail.com https://orcid.org/0009-0003-8621-6821
ЄВДОКИМОВ Максим Миколайович	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: Emn080808@gmail.com https://orcid.org/0009-0002-2865-5191
ЖЕЛАНОВА Вікторія В'ячеславівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна) e-mail: v.zhelanova@kubg.edu.ua https://orcid.org/0000-0001-9467-1080
КОВАЛЬЧУК Анна Олександрівна	здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: 21fpp.k.anna@std.npu.edu.ua https://orcid.org/0009-0007-4121-2615

КОРХ Віра Михайлівна	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: vera.korh18@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-9686-0803
КУШНІР Вікторія Володимирівна	студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net https://orcid.org/0009-0003-2796-5718
МАКСИМЕНКО Наталія Вікторівна	викладач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; практичний психолог «Київський ліцей «Еко Френдс Скул» (Київ, Україна) e-mail: n.v.maksymenko@udu.edu.ua https://orcid.org/0009-0006-6371-0845
МАТВІЄНКО Олена Валеріївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-5746-4864
МЕДВЕДЄВ Роман Петрович	магістр професійної освіти (комп'ютерні технології), викладач I категорії кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» (Вінниця, Україна) e-mail: medvedievteacher@vgpk.edu.ua https://orcid.org/0000-0003-3270-5120
МИТНИК Олександр Якович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: mytnyk1969@ukr.net https://orcid.org/0000-0002-2916-7344

НІКІФОРОВ Роман Олексійович	кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри математичного аналізу, диференціальних рівнянь та теорії ймовірностей, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: r.o.nikiforov@udu.edu.ua https://orcid.org/0000-0001-9553-3157
ОЛЕФІРЕНКО Тарас Олексійович	кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: to@udu.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-3278-8125
ПОПОВ Микита Олександрович	доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, викладач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: n.popov@s-softteam.com https://orcid.org/0000-0002-7248-9015
ПОПОВ Олександр Анатолійович	здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: apopov70@gmail.com https://orcid.org/0009-0006-4653-5352
РАШКОВСЬКА Ілона Володимирівна	кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: psychologilona@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-2910-1716
РІЙ Юлія Володимирівна	аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна) e-mail: y.rii.asp@kubg.edu.ua https://orcid.org/0009-0008-9615-1466
РОГУЛЬСЬКА Тетяна В'ячеславівна	магістр спеціальності А3 Початкова освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: taksyonovaa@gmail.com https://orcid.org/0009-0008-3876-3907

ТОПІХА Віра Андріївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української й іноземних мов та методик викладання в початковій та дошкільній освіті, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: v.a.topikha@npu.edu.ua https://orcid.org/0000-0003-3289-9092
ХИМИЧ Марта Андріївна	студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: 24pf.m.khymych@std.udu.edu.ua https://orcid.org/0009-0007-8230-6749
ЧЖАН Цзін	здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: jing774225664@qq.com https://orcid.org/0009-0009-7325-0813
ШУЛИГІНА Раїса Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: shulyhina@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5857-351X
ЯКИМЧУК Іван Сергійович	здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: yakimchuk.ivan03@gmail.com, https://orcid.org/0009-0005-8208-6913
ЯНКОВСЬКА Інна Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна) e-mail: i.jankovskya@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-0042-540X

AUTORS

Valentyna BOICHUK	Postgraduate Student at the Department of Educology and psychological and pedagogical sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine) e-mail: v.boichuk.asp@kubg.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-5803-5316
Yulia HNATIUK	Second (Master's) degree student of higher education specialty "Preschool Education", Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: gnatukulia295@gmail.com https://orcid.org/0009-0002-3051-0944
Viktoriia HRYSIUK	Second-Level Higher Education Seeker, Specialty: Practical Psychology Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: vikakrish16@gmail.com https://orcid.org/0009-0003-8621-6821
Maksym YEVDOKYMOV	PhD student in Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: Emn080808@gmail.com https://orcid.org/0009-0002-2865-5191
Victoriia ZHELANOVA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Theory and History of Pedagogy, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine) e-mail: v.zhelanova@kubg.edu.ua https://orcid.org/0000-0001-9467-1080
Anna KOVALCHUK	Applicant for the first (bachelor's) degree of higher education in the specialty 012 Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: 21fpp.k.anna@std.npu.edu.ua https://orcid.org/0009-0007-4121-2615
Vira KORKH	Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: v.m.korh@npu.edu.ua https://orcid.org/0000-0001-9686-0803

Viktoriia KUSHNIR	Student of the Second (Master's) Level of Higher Education Speciality A3 Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: kushnir.vikki.98@ukr.net https://orcid.org/0009-0003-2796-5718
Natalia MAKSYMENKO	Lecturer of the department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University; practical psychologist at Kyiv Lyceum "Eco Friends School" (Kyiv, Ukraine) e-mail: n.v.maksymenko@udu.edu.ua https://orcid.org/0009-0006-6371-0845
Olena MATVIHENKO	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-5746-4864
Roman MEDVEDIEV	Master of Vocational Education (Computer Technologies), Lecturer of the First Category, Department of Informatics and Information Technologies in Education, Municipal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College" (Vinnytsia, Ukraine) e-mail: medvedievteacher@vgpk.edu.ua https://orcid.org/0000-0003-3270-5120
Oleksandr MYTNYK	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: mytnyk1969@ukr.net https://orcid.org/0000-0002-2916-7344
Roman NIKIFOROV	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis, Differential Equations and Probability Theory, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: r.o.nikiforov@udu.edu.ua https://orcid.org/0000-0001-9553-3157

Taras OLEFIRENKO	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: to@udu.edu.ua https://orcid.org/0000-0002-3278-8125
Mykyta POPOV	Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy, Lecturer at the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: n.popov@s-softteam.com https://orcid.org/0000-0002-7248-9015
Oleksandr POPOV	PhD student in Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: apopov70@gmail.com https://orcid.org/0009-0006-4653-5352
Ilona RASHKOVSKA	Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, department of practical psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: psychologilona@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-2910-1716
Yuliia RII	PhD Student, Department of Education and Psychological and Pedagogical Sciences, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine) e-mail: y.rii.asp@kubg.edu.ua https://orcid.org/0009-0008-9615-1466
Tetiana ROGULSKA	Master's degree in specialty A3 Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: taksyonovaa@gmail.com https://orcid.org/0009-0008-3876-3907
Vera TOPIKHA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages and Teaching Methods in Primary and Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: v.a.topikha@npu.edu.ua https://orcid.org/0000-0003-3289-9092
Marta KHYMYCH	Student of the Second (Master's) Level of Higher Education Speciality A3 Primary Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: 24pf.m.khymych@std.udu.edu.ua https://orcid.org/0009-0007-8230-6749

Zhang JING	PhD student in Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: jing774225664@qq.com https://orcid.org/0009-0009-7325-0813
Raisa SHULYHINA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Preschool Education, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: shulyhina@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5857-351X
Ivan YAKYMCHUK	Student of the Second (Master's) Degree of Higher Education, Department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: yakimchuk.ivan03@gmail.com https://orcid.org/0009-0005-8208-6913
Inna YANKOVSKA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine) e-mail: i.jankovskya@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-0042-540X



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Запрошуємо Вас до публікації матеріалів
у науковому журналі

«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE»

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія KB 24701-14641 Р від 16.02.2021 року*

• Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) у галузі **педагогічних** наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) на підставі наказу МОН №778 від 20.06.2023 р. та галузі **психологічних** наук (053 – Психологія) на підставі наказу МОН №1035 від 23.08.2023 р.

Видання **індексується** у міжнародних та національних наукометричних базах:
Google Scholar (2023 р.): <http://bit.ly/3l1DntM>;

Open Ukrainian Citation Index (2023 р.): <https://ouci.dntb.gov.ua/?journal=освітньо-науковий+простір>;

«Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського НАН України (2023 р.): <http://nbuv.gov.ua/j-tit/educsc>;

Національний репозитарій академічних текстів (електронна версія видання розміщується в репозитарії УДУ імені Михайла Драгоманова) (2022 р.): <http://enpuir.npu.edu.ua>

• Редакція здійснює присвоєння міжнародного цифрового ідентифікатора DOI (Digital Object Identifier) кожному опублікованому матеріалу, що дає змогу авторам знайти свою наукову працю на сайті Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Періодичність виходу журналу: **2 рази** на рік. Прийом рукописів здійснюється на постійній основі до 25 квітня та 25 жовтня щорічно.

Тематична спрямованість:

- 011 – Освітні, педагогічні науки,
- 012 – Дошкільна освіта,
- 013 – Початкова освіта,
- 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
- 053 – Психологія

Засновником наукового видання є УДУ імені Михайла Драгоманова та співзасновником ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної, початкової та позашкільної освіти».

Цільовою аудиторією Журналу є: доктори та кандидати наук, молоді науковці (докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти), фахівці-практики, які активно займаються науковими дослідженнями в галузі освіти.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність та не опубліковані раніше в інших наукових виданнях. Автор / співавтор(-и) несуть персональну відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних та географічних назв, та інших відомостей, а також за якість і зміст англomовного блоку й за відсутність в матеріалах даних, які не підлягають відкритій публікації.

Мова рукопису: українська, англійська.

Забороняється використання джерел інформації держави-окупанта або держави-агресора у науковій та науково-технічній діяльності: цитування в тексті, внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в інших країнах та джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території Росії та Білорусі.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

- ✓ електронний варіант рукопису статті зберігати у форматі *.RTF, підготовлений у текстовому редакторі **Microsoft Word**;
- ✓ обсяг статті – 12 сторінок;
- ✓ формат аркуша – A4 (210x297), орієнтація сторінки – «книжна»;
- ✓ шрифт **Times New Roman**, кегль 14;
- ✓ інтервал між рядками – 1,5 пт., відступ першого рядка (абзац) – 1,25 см.;
- ✓ параметри сторінки: ліве, праве – 2,5 см., верхнє, нижнє – 2 см.;
- ✓ у тексті не допускається вирівнювання **пропусками**;
- ✓ у тексті використовується **дефіс** «-», який не відділяється пропусками та **тире** «-»;
- ✓ лапки « ». Якщо є цитата в цитаті або в цитаті міститься слово в лапках, то зовнішні лапки – « », а внутрішні – “ ”.
- ✓ ініціали відділяються від прізвищ **нерозривним пробілом** (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл);
- ✓ графіки, рисунки, фотографії слід вставляти в текст статті у відповідному масштабі **як об'єкт**. Положення об'єкта – **«в тексті»**;
- ✓ рисунки, створені у вбудованому у Microsoft Word редакторі рисунків, слід подавати як **згруповані об'єкти**.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

рядок 1 – індекс УДК (Times New Roman, вирівнювання за лівим краєм);

рядок 2 – пустий рядок;

рядок 3 – назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, великі літери) може містити **до 10 слів** без скорочень, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців;

рядок 4 – прізвище, ініціали автора (-ів) статті (не більше трьох осіб); науковий ступінь, вчене звання (за наявністю), посада із зазначенням кафедри / лабораторії / відділення (вирівнювання за центром);

рядок 5 – місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора (вирівнювання за центром); якщо автор не має ORCID-коду, його можна отримати за покликанням <https://orcid.org/>;

рядок 6 – пустий рядок;

абзац 1 – **розширена** анотація українською мовою *курсивом* (не менше 1800 знаків без пробілів, міжрядковий інтервал – 1 см., абзацний виступ – 1,25 см.), ключові слова (мінімум 5);

пустий рядок;

абзац 2 – інформація про авторів та статтю **англійською мовою**: назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора;

пустий рядок;

абзац 3 – **розширена анотація** англійською мовою *курсивом* (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5-10 слів). Переклад англійською мовою повинен бути достовірним.

Редакційна колегія журналу «ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР» **звертає особливу увагу** авторів рукописів до написання анотації / Abstract. Резюме повинно бути «мініатюрою» рукопису автора і коротко охарактеризувати актуальність, мету, методи та результати дослідження. Рекомендовано уникати речень типу: «Було проаналізовано проблему», «Було розглянуто...», «Було розкрито сутність».

Рекомендовано будувати більшість речень за зразком: «Виявлено ...», «З'ясовано ...», «Встановлено ...», «Здійснено...», «Підтверджено» тощо.

У випадку, якщо стаття **англійською мовою**, вся інформація про авторів та анотація подається двома мовами англійською та українською: назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора / авторів, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри / лабораторії, місце роботи / навчання) адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, розширена анотація (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5 – 10 слів).

Структурні елементи тексту статті (з обов'язковим зазначенням в тексті):

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження / Introduction and current state of the research problem.

Важливо у вступній частині чітко сформулювати понятійний апарат, щоб уникнути його неоднозначного трактування. У вступі також викладаються особливості сучасного стану дослідження проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, де указати започаткування розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, а також обов'язкове виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю.

Мета і завдання дослідження / The purpose and objectives of the study.

Мета статті має чітко показувати предмет дослідження та бути конкретною (мета має бути одна!); далі – завдання (мінімум – 2-3).

Висловлюється головна ідея публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює уже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених.

Методи дослідження / Research methods (можуть бути викладені у результатах дослідження).

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

Виклад основного матеріалу дослідження / The statement of the main material research (може мати як теоретичну, так й емпіричну частини) здійснюється відповідно до завдань із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень / Conclusions and perspectives of further researches у цьому напрямі.

Текст статті має бути уважно **вичитаний і перевірений**. Статті друкуються в авторській редакції, тому відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Список використаних джерел / References розміщується після тексту статті в алфавітному порядку; друкується через 1,5 інтервал, 14 кеглем, шрифтом Times New Roman і оформляється згідно з вимогами державного стандарту ДСТУ 8302:2015. «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

References оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association (APA) Style)**.

Транслітерація здійснюється незалежно від мови оригіналу відповідно Постанови кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови). Для автоматизації процесу транслітерації та складання бібліографічних посилань рекомендується використовувати online-сервіси:

для україномовних джерел – <http://ukrlit.org/transliteratsiia#source=0JrQuNGX0LI>;
словник – <https://slovnyk.ua/index.php>;

– для інших мов застосовуються регіональні сервіси;

– для англomовних джерел транслітерація не застосовується

для складання бібліографічних посилань <https://www.citethisforme.com>;

<https://vak.in.ua>

Посилання на джерела в тексті подаються в квадратних дужках [2, с. 25; 5, с. 33-34], у яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою або дефісом [3; 4; 6; 8-10]).

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ:

Для розгляду опублікування статті автору необхідно надіслати на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com наступні матеріали:

- **наукову статтю**, оформлену відповідно вказаним вимогам у форматі *.RTF.,
- **інформаційну довідку** про автора / співавтора(-ів).

З прикладами оформлення статті можна ознайомитися в додатку 1 до інфо-буклету або на офіційному сайті видання за покликанням: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/autor>; та інформаційної довідки про автора / співавтора(-ів) у додатку 2, а також через заповнену Google Form за покликанням: <https://forms.gle/Ws8iYbYiEjMnLSMPA> або QR-кодом.



Приклад підпису файлів: **Попова_стаття, Попова_довідка.**

Статті **аспірантів, магістрантів, педагогів-практиків** подаються з **рецензією** наукового керівника, науковця відповідної галузі або **витягом** з протоколу засідання кафедри / лабораторії з рекомендацією статті до друку, оформленою й затвердженою відповідним чином.

Приклад підпису файла: **Попова_рецензія.**

Важливо! Редакційна колегія Журналу здійснює перевірку надісланих матеріалів на унікальність, з використанням відповідного програмного забезпечення та рецензування.

Редакція залишає за собою право на редагування текстів, зберігаючи при тому головні висновки та авторську стилістику.

УМОВИ ОПЛАТИ:

Публікація статей у науковому журналі здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. У разі позитивного рішення, авторам впродовж 3-х робочих днів адресується повідомлення про **прийняття статті** до друку та **реквізити для оплати** публікаційного внеску. В іншому випадку – повідомлення про необхідність доопрацювання або відхилення рукопису.

Після підтвердження про прийняття статті автор надсилає на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com відскановану квитанцію про сплату публікаційного внеску.

Приклад підпису файлу: **Попова_квитанція.**

Вартість публікації становить **960** грн. за **12** сторінок тексту включно з анотацією, списком використаних джерел та references. Кожна додаткова сторінка сплачується окремо у розмірі **50** грн. Публікаційний внесок покриває витрати, пов'язані з рецензуванням, коректурою і редагуванням статей, макетуванням журналу та розміщенням його електронної версії у відкритому доступі на сайті видання.

За бажанням автори статей можуть замовити друкований примірник журналу, вартість якого – **800** гривень, які необхідно сплатити додатково до публікаційного внеску. Авторські замовлення на друковані версії журналу будуть направлені адресатам після розміщення поточного випуску на сайті.

**Рукописи, що не відповідають зазначеним вимогам,
розглядатися не будуть.**

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція наукового журналу «Освітньо-науковий простір»: вул. Олександра Кониського, 8/14, УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна, 01054

Графік роботи: Пн.-Пт. 9.00 – 17.00 (крім святкових днів)

Контактний телефон: +38 (050)-698-01-84

E-mail: ESS.journal.21@gmail.com

Web: <https://ess.npu.edu.ua/>

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

УЧАСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Попова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Попова Т. В., 2023

Анотація. Мовою статті (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Ключові слова: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN ENVIRONMENTAL WORK AS IMPORTANT CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

Tetiana Popova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Popova T., 2023

Abstract. Англійською мовою (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Key words: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

Текст статті: Наявність екологічної кризи, яка охопила всю планету, свідчить про те, що сучасне суспільство характеризується недосконалістю сформованості у людей екологічної компетентності. Для вирішення цієї проблеми...

Список використаних джерел:

1. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1. С. 47-54.
2. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Червінська І. М. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 49(2). С. 48-54. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812>

References¹:

1. Vantsovska, O. A. (2011). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of ecological competence of children in the conditions of preschool educational institution]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 1, 47-54 [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004). Redaktsiia vid 12.05.2022, pidstava – 2003-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
3. Chervinska, I. M. (2019). Muzeina pedahohika yak instrument vzaiemodii zakladiv osvity i muzeiv u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Museum pedagogy as a tool for interaction between educational institutions and museums in the modern socio-cultural space]. *Osvitni obrii – Educational horizons*, 49(2), 48-54. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812> [in Ukrainian].

¹ Оформлення **References** здійснюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association) Style**

Додаток 2

Інформаційна довідка про автора / співавтора(-ів)

Інформація про автора / авторів	Українською мовою	Англійською мовою ²
Прізвище, ім'я, по батькові (повністю)		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра / лабораторія (без скорочень)		
Місце роботи або навчання, місто: заклад вищої освіти або наукової установи (без скорочень)		
Друкований примірник журналу, який оплачується додатково до редакційного внеску, за бажанням автора (так / ні).		
Адреса надсилання видання у разі його замовлення за рахунок відправника (відділення «Нової пошти»)		
Електронна адреса		
Номер контактного телефону		
ORCID (http://orcid.org/...) (вказати обов'язково)		
Назва (тема) статті		
Назва тематичної спрямованості журналу		

² Обов'язково для заповнення

Наукове видання / Scientific publication

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал / Scientific Journal

Випуск 8 (1 – 2025). Том 2 / Issue 8 (1 – 2025). Volume 2

Засновник і видавець / Founder and publisher:

Український державний університет імені Михайла Драгоманова /
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Співзасновник / Co-founder:

ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної,
початкової та позашкільної освіти» /
NGO «Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Preschool,
Primary and Extracurricular Education»

Виходить з 2021 р.

Періодичність / Frequency:

2 рази на рік / 2 times a year

Адреса редакції / Editorial office address:

01054, вул. Олександра Кониського, 8/14, педагогічний факультет,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ (Україна) /
01054, 8/14 Oleksandr Konyskyi str., Pedagogical Faculty,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Контакти / Contacts:

тел./tel.: +38 (50) 698-01-84
e-mail: ESS.journal.21@gmail.com; web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Редагування та коректура / Literary editor

Бібліографічне редагування / Bibliographic editor

Раїса Шулигіна / Raisa Shulyhina

Комп'ютерний дизайн / Computer design

Олена Щербина / Olena Shcherbyna

Підписано до друку 29.04.2025. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умовн. друк. аркушів – 26,04. Обл.-вид. аркушів – 15,7.
Тираж 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТОВ «Видавництво Ліра-К»
Свідоцтво № 3981, серія ДК.
03115, м. Київ, вул. С. Чобану, 24
тел./факс (044) 247-93-37; (050) 462-95-48
Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net