Co-funded by the European Union

MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS REPUBLIC OF LITHUANIA

CPVA CENTRAL PROJECT MANAGEMENT AGENCY

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS MCMXXII

Išsilavinimas 360°

Drahomanov Ukrainian State University

Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

23 травня 2025 року

У межах міжнародного проєкту

EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme

Київ -2025

Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Vytautas Magnus University (Литва)
Педагогічний факультет
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти
Громадська організація «Українська асоціація педагогів і психологів початкової, дошкільної і позашкільної освіти»

Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

23 травня 2025 року

У межах міжнародного проєкту

EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme

Київ
Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова
2025

УДК 37.011.3-051:159.98](4:477):316.48-021.68

Друкується за рішенням Вченої ради Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Протокол №14 від 27 червня 2025 року).

Редакційна колегія:

Віктор Андрущенко - доктор філософських наук, професор, ректор УДУ імені Михайла Драгоманова (голова).

Григорій Торбін – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи УДУ імені Михайла Драгоманова.

Ростислав Драпушко – кандидат філософських наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи (адміністративно-господарська діяльність) УДУ імені Михайла Драгоманова.

Вільма Леонавічене – керівник Центру литовських студій та міжнародних програм Університету Вітаутаса Магнуса, Академія освіти (Литва).

Тарас Олефіренко – кандидат педагогічних наук, професор, декан Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Ірина Маркусь – кандидат педагогічних наук, доцент, декан Факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова.

Олена Матвієнко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Ірина Сасіна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Факультету спеціальної та інклюзивної освіти, керівник Центру супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами УДУ імені Михайла Драгоманова.

Олександр Митник – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Катерина Островська – доктор психологічних наук, професор, завідувач Лабораторії нових технологій та інновацій у спеціальній та інклюзивній освіті кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка, керівник Центру психологічного консультування, психокорекції та логопедії «Terra Kolping» Família Kolpingham em Lisboa - Associação (Україна-Португалія).

Діна Шульженко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології УДУ імені Михайла Драгоманова, професор Ukrainische Freie Universität (Німеччина).

Анна Вайсброт-Козярська – професор Опольського університету, доктор хабілітований, проректор з питань навчання (Польща).

Фабіан Андрушкевич – професор Опольського університету, доктор габілітований (технічні науки), завідувач кафедри дошкільної та початкової педагогіки (Польща).

Інетта Новосад – професор, доктор хабілітований, Університет Зеленогурський у Зелоній Ґурі, Комітет педагогічних наук Польської академії наук (Польща).

Малгожата Кушпіт – професор Університету Марії Кюрі-Склодовської, доктор хабілітований (Польща).

Світлана Геращенко – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології УДУ імені Михайла Драгоманова.

Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у межах проєкту EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme (23 травня 2025 року) : збірник тез / ред.кол. : В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2025. 290 с.

До збірника увійшли матеріали Міжнародної науково-практичної конференції *«Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців»* у межах проєкту EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme (23 травня 2025 року).

Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, викладачів, студентів.

ISBN 978-966-931-334-8 УДК 37.011.3-051:159.98](4:477):316.48-021.68

© Колектив авторів, 2025
© Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025.

ISBN 978-966-931-334-8

ОРГАНІЗАТОРИ

Міжнародної науково-практичної конференції

Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців

Міністерство освіти і науки України

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Університет Вітовта Великого (Литва)

Педагогічний факультет УДУ імені Михайла Драгоманова

Факультет спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова

Громадська організація «Українська асоціація педагогів і психологів початкової, дошкільної і позашкільної освіти»

UDC 373.2

CURRENT ISSUES IN PRESCHOOL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

Abdulvapova D.L.,
Bachelor's Degree Student
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol
Scientific supervisor:
Tetiana Zhitnik,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol
Olga Negriy,
Assistant Professor of the Department of Preschool Education and Social Work
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol

УДК 373.2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Абдульвапова Д.Л.,
здобувач (першого) бакалаврського рівня вищої освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь
Науковий керівник:
Тетяна Житнік,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь
Ольга Негрій,
асистент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

Система дошкільної освіти в Україні наразі переживає складний і водночас надзвичайно відповідальний етап трансформацій. Ці зміни спричинені не лише

внутрішніми соціальними й економічними чинниками, а й глобальними викликами, які охоплюють питання дитинства, розвитку, рівності й інклюзивності. У сучасному світі саме дошкільна освіта виконує ключову роль у становленні особистості, формуванні базових соціальних, емоційних і пізнавальних навичок дитини, закладаючи основу для подальшого навчання і життєвої адаптації. Проте актуальний стан цієї сфери в Україні свідчить про низку серйозних і глибоко вкорінених проблем, які заважають реалізації її повного потенціалу.

Проблеми дошкільної освіти в Україні вивчали Смола О., Чистовська Ю. Ю., Полікарпова М. С., Шпак М. М. та інші.

Аналіз проблем дошкільної освіти на сучасному етапі потребує опори на комплексну теоретичну базу, яка дозволяє розкрити не лише зовнішні прояви кризових явищ, а й виявити їхні глибинні витоки. Підґрунтям для осмислення цієї проблематики слугує синтез ідей, що сформувалися у межах різних наукових традицій - від класичної педагогіки до сучасної освітньої соціології та управлінських теорій [2].

У центрі теоретичного осмислення залишається уявлення про критичне значення раннього віку для загального розвитку особистості. Раннє дитинство розглядається не як підготовчий етап до "справжнього" навчання, а як самостійна й надзвичайно важлива фаза, упродовж якої відбувається інтенсивне формування когнітивних структур, емоційної регуляції, здатності до соціальної взаємодії та базових механізмів самосприйняття. Визначальну роль у цьому процесі відіграє середовище, зокрема його емоційна насиченість, структурована підтримка дорослого та можливість дитини вільно досліджувати світ через гру. У цьому контексті особливо вагомими є ідеї про "зону найближчого розвитку", які показують, як взаємодія з дорослим або компетентним партнером стимулює внутрішній розвиток дитини, і не менш важливе - вчення про сенситивні періоди розвитку, що дозволяють своєчасно і природно активізувати ключові здібності. Теоретичне обґрунтування важливості контекстуальної підтримки та

індивідуалізованого підходу надає глибокого розуміння того, чому саме якість дошкільної освіти має вирішальне значення для подальших етапів соціалізації.

Разом із цим, розуміння освіти як соціального процесу вимагає врахування ширшого контексту - зокрема, того, яким чином освітнє середовище формує і підтримує цінності, норми, очікування та моделі поведінки, прийнятні в конкретному суспільстві. Тут важливим стає урахування взаємозв'язку між дошкільною інституцією, сім'єю та культурою, в якій виховується дитина. З цієї перспективи освіта перестає бути лише передачею знань, а набуває статусу медіатора між індивідуальним і колективним, між мікрорівнем дитячого досвіду та макрорівнем суспільних структур. Зокрема, рівень соціального капіталу родини, ступінь освіченості батьків, особливості родинного виховання та економічні умови істотно впливають на те, як дитина входить у дошкільне середовище, адаптується до колективу, сприймає навчання та спілкування як джерело розвитку чи, навпаки, як стрес. Отже, ефективність дошкільної освіти тісно пов'язана із здатністю враховувати та включати в себе соціальні реалії, у яких формується дитина [4].

Окрему увагу варто приділити розумінню дошкільної освіти як складної системи, що функціонує у межах конкретних управлінських і ресурсних обмежень. У цьому зв'язку ключовими є положення, що розглядають освітню установу не лише як простір взаємодії між вихователем і дитиною, а як керовану організацію з власною структурою, культурою, політикою та динамікою розвитку. Якість дошкільної освіти формується не лише на рівні педагогічної майстерності, а й через ефективне управління кадровим потенціалом, фінансовими ресурсами, матеріальною базою, системами підвищення кваліфікації та моніторингу. Принципи сучасного освітнього менеджменту дозволяють оцінити, наскільки системна робота закладу підтримує або, навпаки, нівелює потенціал окремих педагогів та ініціатив. Брак стратегічного управління, формальне виконання програм, низький рівень комунікації з батьками та відсутність гнучких механізмів адаптації — усе це створює передумови для неефективності навіть за наявності фахових кадрів.

Доступ до якісної дошкільної освіти в Україні на сьогодні є надзвичайно нерівномірним, що становить серйозну проблему для розвитку цілої генерації дітей. В умовах сучасної реальності, особливо в умовах війни, доступ до освіти для малечі в різних регіонах країни відрізняється значно. Міста, зокрема обласні центри, мають перевагу в кількості освітніх установ, але й тут існують серйозні труднощі, пов'язані з перевантаженістю дитячих садків. Існують величезні черги на місця в дошкільні заклади, що ставить під сумнів реалізацію гарантованого права дітей на освіту. Для багатьох батьків це означає, що освіта стає доступною лише через «платні благодійні внески», що практично перетворює безоплатну дошкільну освіту на недосяжну привілею. У свою чергу, сільські райони страждають від іншої проблеми: відсутність фізичних дитячих садків або наявність лише незначної кількості таких закладів із мінімальним ресурсним забезпеченням.

Ця нерівність у доступі до дошкільної освіти значно посилюється на тлі війни, коли багато дитячих садків або зруйновано внаслідок бойових дій, або вони перетворені на тимчасові притулки для внутрішньо переміщених осіб. Водночас порушення нормальної роботи освітніх установ у цих регіонах ще більше ускладнює ситуацію, наражаючи малечу на дефіцит базових умов для розвитку та навчання. Це не тільки обмежує доступ до необхідної соціалізації, а й є серйозним порушенням прав дітей на освіту, що не може не викликати занепокоєння з боку суспільства та міжнародних організацій [1].

Одна з основних проблем сучасної дошкільної освіти в Україні - це кадрова криза, яка проявляється в низькому рівні оплати праці вихователів, відсутності можливостей для кар'єрного зростання та високому емоційному навантаженні. Оскільки вихователі часто стикаються з відсутністю належних умов для професійного розвитку, а також з необхідністю працювати з великою кількістю дітей без належного ресурсу, їхній рівень мотивації зменшується, що, зрештою, призводить до вигорання та звільнень. Ситуація загострюється тим, що молодь не бачить перспектив у здобутті цієї професії через низький рівень соціального визнання й неприязнь до цієї важкої праці. Це, у свою чергу, створює серйозний

дефіцит кваліфікованих спеціалістів, який не може бути швидко подоланий без кардинальних змін у системі соціальних та фінансових стимулів для педагогів.

Окрім того, система післядипломної освіти для вихователів дошкільних навчальних закладів не забезпечує належного оновлення їхніх професійних знань і навичок. Курси підвищення кваліфікації зазвичай мають формальний характер і не відображають сучасні виклики педагогіки, такі як інклюзивна освіта, розвиток емоційного інтелекту дітей, чи необхідність адаптації до швидко змінюваних технологій. Це призводить до того, що багато педагогів залишаються беззахисними перед новими вимогами і потребами дошкільної освіти, не маючи належного інструментарію для їх реалізації.

Інклюзивна освіта, хоча і проголошена законодавчо як основний принцип розвитку освітньої системи України, на практиці стикається з численними перешкодами. Дошкільні заклади, попри законодавчі норми, не завжди можуть забезпечити належні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Це пов'язано не тільки з браком інклюзивних методик, а й із відсутністю кваліфікованих педагогічних кадрів - асистентів вихователя, психологів, дефектологів. У закладах дошкільної освіти часто немає розуміння важливості індивідуалізованого підходу до дитини, що є важливим аспектом успішної інклюзії. Брак ресурсів, у тому числі відповідних навчальних матеріалів та адаптованих програм, перешкоджає створенню інклюзивного середовища, яке могло б стати реальною підтримкою для кожної дитини, незалежно від її фізичних чи психоемоційних особливостей [4].

Невиконання принципів інклюзії призводить до того, що діти з особливими потребами не можуть повноцінно інтегруватися в суспільство, відчувають ізоляцію і відторгнення, а їхні потреби залишаються поза увагою. Це створює соціальну нерівність і негативно позначається на якості їхнього розвитку та адаптації.

Не менш важливим є питання застарілих педагогічних методик, які домінують у багатьох дошкільних закладах. Використання традиційних методів, таких як фронтальна робота, одноманітні заняття та фокус на дисциплінарності,

знижує ефективність навчання та розвитку дітей. Дитина в такій системі фактично стає об'єктом виховного процесу, а не його активним учасником. Такі методи не сприяють розвитку креативності, критичного мислення та ініціативи у дитини, що є необхідним для її подальшого успішного навчання і соціалізації.

Водночас нові педагогічні концепції, які орієнтуються на індивідуальний розвиток дитини через гру, проєктну діяльність, STEM-освіту, впроваджуються надто повільно. Це обумовлено як відсутністю належного фінансування, так і недостатньою підготовленістю педагогів до таких змін. Без адекватного ресурсного забезпечення, модернізації навчальних програм і підвищення кваліфікації вихователів важко очікувати значущих змін у педагогічній практиці.

Пандемія COVID-19 показала, що цифровізація освіти - це не лише сучасний тренд, але й необхідність для забезпечення безперервного навчання. Проте для дошкільної освіти проблема полягає не тільки в доступі до технологій, але й у потребі вихователів у високоякісних цифрових матеріалах та методичній підтримці. Хоча діти дошкільного віку, без сумніву, не є основними учасниками онлайн-освіти, розвиток цифрових компетентностей для педагогів і батьків є важливою складовою частиною освітнього процесу. Вихователі повинні бути готові до використання цифрових ресурсів для підтримки навчального процесу, адже вони можуть значно полегшити освоєння нових методик і стимулювати інтерес дітей до навчання.

Проте рівень цифрової компетентності педагогів залишається низьким, а державна політика в цій сфері поки що є фрагментарною й несистемною. Потрібно активно працювати над створенням єдиної цифрової платформи для педагогічної спільноти, що дозволить інтегрувати сучасні методи та інструменти у дошкільне навчання [1].

Сучасна ситуація в системі дошкільної освіти в Україні вимагає комплексних змін і стратегічного підходу для забезпечення сталого та якісного розвитку цієї сфери. Серед основних аспектів, які потребують реформування, є модернізація освітньої політики, трансформація системи оплати праці

педагогічних працівників, розвиток інклюзивної інфраструктури та вдосконалення механізмів моніторингу якості освіти.

Модернізація освітньої політики має на меті не лише вдосконалення нормативно-правових актів, а й перехід до більш гнучкої і адаптивної системи, яка б враховувала потреби різних соціальних груп і регіонів. Це включає впровадження нових стандартів та підходів до організації освітнього процесу, що базуються на індивідуалізації навчання, розвитку критичного мислення та емоційної інтелігентності у дітей. Важливим є створення реальних умов для впровадження інклюзивної освіти, зокрема через забезпечення навчальних закладів відповідними ресурсами, такими як спеціалізовані матеріали, асистенти вихователів та кваліфіковані психологи, що допоможуть дітям з особливими потребами інтегруватися в загальний освітній простір.

Не менш важливим є питання реформи системи оплати праці педагогів. Це питання має стратегічне значення для підтримки мотивації та професійного розвитку вихователів. Висока емоційна і фізична втома, низька заробітна плата, відсутність стабільності на робочому місці призводять до відтоку кваліфікованих кадрів, що в результаті знижує якість освіти. Розв'язання цієї проблеми потребує створення стимулюючих умов для педагогів, таких як підвищення заробітної плати, запровадження системи матеріальних та нематеріальних винагород, а також забезпечення можливостей для професійного зростання та кар'єрного росту. Важливим елементом у цьому процесі є забезпечення стабільності в фінансуванні дошкільних установ, що дасть змогу педагогам зосередитись на навчальному процесі, а не на пошуках додаткових ресурсів для забезпечення базових потреб.

Для забезпечення якісної освіти важливо також переосмислити підготовку кадрів. Сучасні виклики вимагають інтеграції міждисциплінарних знань та навичок у програми навчання педагогів. Крім традиційних педагогічних компетенцій, значну увагу слід приділяти психологічним та цифровим навичкам. Педагоги мають не лише вміти навчати, але й ефективно взаємодіяти з дітьми, розвивати їх емоційний інтелект, допомагати в подоланні психологічних бар'єрів

і підтримувати їх в процесі соціалізації. Окремо варто звернути увагу на цифрову грамотність, яка в умовах сучасних технологій стає важливою складовою освітнього процесу. Використання цифрових платформ, інтерактивних матеріалів, онлайн-курсів і дистанційних методик може значно полегшити навчання як для дітей, так і для педагогів.

Співпраця з батьками також має стати важливою складовою освітнього процесу. У сучасних умовах батьки не повинні бути лише спостерігачами за навчальним процесом, а повинні активно залучатися до його організації та розвитку. Освітня програма має передбачати механізми співпраці між вихователями та родинами, що дозволить створити цілісне середовище для розвитку дитини, де поєднуються як шкільні, так і домашні аспекти виховання. Батьки мають отримувати постійну підтримку та консультації від педагогів, щоб бути готовими до активної участі у навчанні своїх дітей.

Ще одним важливим аспектом є необхідність інтеграції дошкільної освіти в загальний контекст розвитку країни. Для цього держава, громада та педагогічна спільнота повинні діяти синхронно, визнати дошкільну освіту не як підготовчий етап до школи, а як самодостатню фазу, що має критичне значення для подальшого розвитку особистості. Це дозволить не лише підвищити рівень освіти в країні, а й покращити соціальний клімат, забезпечити розвиток інтелектуального та емоційного потенціалу майбутніх поколінь.

Система дошкільної освіти в Україні сьогодні перебуває на етапі суттєвих змін, які є необхідними для переходу від традиційної, адміністративно-орієнтованої моделі до більш гнучкої, дитиноцентричної, інтегрованої системи виховання. Однак для цього необхідно подолати низку системних проблем, таких як соціальна нерівність, кадрова криза, недостатня реалізація інклюзивної освіти, освітня інертність і цифрова неготовність. Тільки через інституційну модернізацію, значні інвестиції в розвиток людського капіталу та стратегічне бачення розвитку можна створити умови для справді якісної дошкільної освіти в Україні. Це дозволить не лише вирішити існуючі проблеми, а й сформувати нову

модель освітньої політики, яка буде сприяти розвитку кожної дитини і відповідати вимогам сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» за заг.ред. О.В.Низковської. Київ, 2021. 256 с.

2. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л.В.Куземко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.

3. Левченко В. В., Луценко О. В. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Психологія особистості.* 2023. Т. 1. № 50. С. 87. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/50-2023/15.pdf.

4. Шкарлет С.М. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: науково-методичний збірник. Київ-Чернівці: «Букрек». 2022. 140 с.

UDC 37.091.32:811.161.2]:615.851.4

INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS TO OVERCOME APATHY AND RESTORE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING THE POST-TRAUMATIC PERIOD

Yeva Andriushchenko,
Master's Degree Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Belozerova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 37.091.32:811.161.2]:615.851.4

ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ АПАТІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ ПЕРІОД

Єва Андрющенко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталія Белозьорова,
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

У сучасних умовах, коли українське суспільство переживає наслідки воєнного конфлікту, особливої ваги набуває проблема емоційного стану молодших школярів. Молодші школярі часто стають непрямими жертвами травматичних подій, що виявляється у зниженні навчальної мотивації, прояві

апатії, тривожності, втраті інтересу до навчання. У таких умовах педагогічне завдання полягає не лише у передачі знань, умінь та навичок, але й у створенні підтримувального середовища, яке б сприяло емоційному відновленню та активізації пізнавальної діяльності. Інтерактивні освітні технології, орієнтовані на взаємодію, підтримку, індивідуалізацію навчання, є ефективним інструментом для подолання зазначених викликів, зокрема на уроках української мови у початковій школі.

Дослідженням емоційного стану учнів в умовах воєнного конфлікту та методів його педагогічної підтримки займалися такі науковці, як В. М. Кухаренко, який розглядав особливості педагогічної підтримки учнів із симптомами емоційного вигорання в умовах освітнього середовища [2]. М. І. Чепа досліджував шляхи формування емоційної стійкості учнів початкової школи [8]. І. Д. Бех акцентував увагу на значенні особистісно орієнтованого підходу як чинника формування внутрішньої мотивації молодших школярів [1]. Л. Є. Петухова аналізувала потенціал інтерактивного навчання в умовах психоемоційного навантаження школярів [4].

Мета дослідження полягає у розкритті можливостей інтерактивних освітніх технологій на уроках української мови як засобу подолання апатії та мотиваційного виснаження в молодших школярів у посттравматичний період.

Інтерактивні освітні технології – це система методів, прийомів та форм навчання, спрямованих на створення активного діалогового простору, де молодші школярі не лише отримують знання, а й конструюють їх у співпраці з учителем та однокласниками [5, с. 19].

Апатія – це психоемоційний стан, що характеризується втратою інтересу до діяльності, зниженням активності та емоційної чутливості. У молодших школярів вона може проявлятися як відмова від участі в освітньому процесі, неуважність, знижена реакція на педагогічний вплив [6, с. 37].

Мотивація до навчання – це внутрішній стан, що спонукає молодшого школяра до цілеспрямованої пізнавальної діяльності. Відновлення мотивації в посттравматичний період передбачає створення комфортного, емоційно

безпечного середовища, в якому учень відчуває підтримку, зацікавлення, власну значущість [7, с. 29].

Застосування інтерактивних технологій на уроках української мови (таких як метод «Ажурна пилка», навчальні ігри, рольові ситуації, драматизація, метод «Кола Вена», сторітелінг тощо) сприяє активізації уваги, зниженню тривожності, формуванню позитивного ставлення до навчання. У рамках НУШ значна увага приділяється саме створенню умов для розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту, що реалізується через ігрові, дослідницькі, командні форми роботи.

Аналіз досліджень ЮНЕСКО, UNICEF, а також звіту МОН України 2022-2024 років [3] вказують, що застосування інтерактивних методик у післявоєнному контексті дозволяє не лише зберігати навчальну ефективність, але й відновлювати емоційний баланс учнів. Так, на уроках української мови вчителі початкової школи використовують прийоми «Передбачення за заголовком», «Діалог за ілюстрацією», «Запитання до автора» та інші, що не лише розвивають мовлення, але й формують довіру та цікавість до комунікації. У класах із внутрішньо переміщеними учнями вдалими стали практики ранкового кола, щоденних рефлексій, індивідуальних карт настрою для висловлення думок.

Отже, інтерактивні освітні технології на уроках української мови в умовах посттравматичного періоду є важливим засобом відновлення навчальної мотивації та емоційної стабільності молодших школярів. Вони дозволяють створити середовище взаємопідтримки, залучення, партнерства, що особливо важливо для дітей, які пережили стресові події. Інтеграція таких технологій у практику НУШ відповідає сучасним викликам та є ефективною відповіддю на потреби учня у постконфліктному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: психологічні основи. К.: Либідь, 2021. 256 с.

2. Кухаренко В. М. Педагогічна підтримка учнів у кризових ситуаціях. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 3. С. 25-29.

3. Міністерство освіти і науки України. Звіт про стан освіти у 2023 році URL : https://surl.lu/nahfdm

4. Петухова Л. Є. Інтерактивне навчання як засіб подолання емоційного напруження. *Освіта і розвиток.* 2023. № 1. С. 44-47.

5. Пометун О. І., Пироженко Л. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2020. 192 с.

6. Рибалка В. В. Психологія особистісного розвитку. К. : ІЗМН, 2021. 310 с.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К. : Генеза, 2022. 368 с.

8. Чепа М. І. Емоційна стійкість молодших школярів: умови формування в освітньому середовищі. *Початкова школа*. 2023. № 5. С. 12-17.

UDC 615.851.4

LEARNING MOTIVATION AS A PSYCHO-EMOTIONAL RESOURCE OF A CHILD IN CRISIS CONDITIONS: THE POTENTIAL OF ICT IN TRAUMAINFORMED PEDAGOGY

Olena Blazhko,
Master's Degree Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Belozerova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 615.851.4

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ РЕСУРС ДИТИНИ В УМОВАХ КРИЗИ: МОЖЛИВОСТІ ІКТ У ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Олена Блажко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталія Белозьорова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

У зв'язку з тривалим повномасштабним вторгненням російських військ на територію України значна частина дітей шкільного віку переживає тривалий психоемоційний стрес, втрату відчуття безпеки, порушення навчального процесу. У цих умовах мотивація до навчання набуває нового значення – не лише як рушійна сила опанування знаннями, а й як психоемоційний ресурс, що сприяє стабілізації внутрішнього стану дитини. Травма-орієнтована педагогіка, яка враховує наслідки психотравмуючих подій, вимагає від учителя нових підходів

до організації освітнього процесу, в якому інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) можуть виступати інструментом не тільки навчання, а й підтримки психоемоційного стану учня.

Питання навчальної мотивації в контексті психоемоційного стану учня вивчали: К. Л. Крутій – у своїх працях досліджує емоційну безпеку як умову навчальної діяльності [2]; А. М. Коломоєць аналізує механізми мотивації до навчання в умовах стресу [1]; О. М. Лобода акцентує увагу на ролі цифрових технологій у збереженні мотиваційного фону молодших школярів [3]. Також вагомий внесок у розвиток травма-орієнтованої педагогіки зробили О. В. Сухомлинська та Л. М. Карамушка, які підкреслюють важливість врахування психоемоційних наслідків травм у навчальному процесі [4].

Метою дослідження полягає у комплексному розгляді навчальної мотивації як психоемоційного ресурсу молодших школярів в умовах кризи через призму травма-орієнтованої педагогіки, шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту емоційної підтримки.

Навчальна мотивація – це внутрішня сила, яка спонукає учня до пізнавальної діяльності, спрямованої на досягнення успіху у навчанні. У контексті кризових умов, вона стає не лише показником академічної успішності, а й чинником, що знижує рівень тривожності та емоційного виснаження. Мотивація формується внаслідок взаємодії зовнішніх впливів (сім’я, школа, соціум) та внутрішніх особливостей молодшого школяра (інтереси, здібності, самооцінка тощо).

Психоемоційний ресурс – це сукупність внутрішніх резервів молодшого школяра, які забезпечують його здатність до адаптації, саморегуляції, відновлення. Навчання, що має підтримувальну, емоційно безпечну атмосферу, здатне виступати чинником активізації цього ресурсу, особливо в умовах тривалого стресу.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у травма-орієнтованій педагогіці відіграють роль інструменту делікатної комунікації, емоційної саморегуляції, підтримки зворотного зв’язку, персоналізації навчального

процесу. Інтерактивні платформи, онлайн-сервіси, віртуальні середовища дозволяють організовувати навчання з урахуванням індивідуальних емоційних станів молодшого школяра, забезпечуючи водночас включення у спільну діяльність.

Основний зміст дослідження. Результати досліджень науковців [2; 1; 4] свідчать, що підтримка навчальної мотивації у кризових умовах можлива за умови створення вчителем емоційно безпечного середовища та залучення до процесу навчання ІКТ. За даними експериментальних досліджень О. М. Лободи [3], використання застосунків типу ClassDojo, LearningApps, Edpuzzle, інтерактивних казок та ігор сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей із постстресовими реакціями. Практика НУШ також підтверджує ефективність інтеграції ІКТ у підтримку мотивації: наприклад, онлайн-щоденники емоцій, відео-повідомлення вчителя, асинхронні завдання з елементами гри формують у молодших школярів відчуття контролю над ситуацією, залученості, успішності. У поєднанні з прийомами емоційного відгуку (емоджі-комунікація, «теплі листи», саморефлексивні щоденники) це дозволяє вчителю здійснювати делікатну травма-орієнтовану підтримку.

Таким чином, навчальна мотивація в умовах постконфліктного суспільства набуває нового значення як інструмент емоційного відновлення молодших школярів. У поєднанні з можливостями ІКТ вона може трансформувати освітній процес у ресурс підтримки, стабілізації та розвитку. Для вчителів важливо розуміти цінність мотивації не лише як навчального чинника, а як емоційного ресурсу, що допомагає учню пережити та подолати наслідки травматичного досвіду. У цьому контексті перспективними є подальші дослідження інтеграції ІКТ у системи травма-орієнтованої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коломоєць А. М. Мотивація до навчання у кризовий період: методичні орієнтири для педагога. Київ: Педагогічна думка, 2022. 112 с.

2. Крутій К. Л. Емоційна безпека у просторі початкової школи: виклики воєнного часу. *Початкова школа*. 2023. № 4. С. 6-10.

3. Лобода О. М. Цифрові технології як засіб підтримки емоційного стану молодших школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. № 6 (92). С. 57-65.

4. Сухомлинська О. В., Карамушка Л. М. Травма-орієнтована педагогіка: концептуальні засади та практичні рішення. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 168 с.

UDC 004:615.851.4]:373.2

INTERNET RESOURCES AS A TOOL FOR STABILIZING THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TIMES OF CRISIS

Xia Wang,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Valentyna Chaychenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 004:615.851.4]:373.2

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИЗИ

Ся Ван,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Науковий керівник:
Валентина Чайченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

У реаліях XXI століття людство переживає низку глобальних криз — пандемію, військові конфлікти, економічну нестабільність, технологічні виклики, інформаційні загрози. Усі ці явища істотно впливають на всі сфери життєдіяльності, і освіта не є винятком. Зміни в структурі, форматі та способах організації навчального процесу, вимушене дистанційне навчання, переривання

навчальної тяглості, часті евакуації та адаптація до нових умов — усе це формує у дітей, зокрема молодшого шкільного віку, стан невизначеності, тривожності, втрати контролю над реальністю, що, в свою чергу, провокує дестабілізацію їхнього психоемоційного стану.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційної саморегуляції, адекватної самооцінки, розвитку здатності до соціальної взаємодії та емпатії. Психологи зазначають, що саме в цьому віці діти починають усвідомлювати не лише власні емоції, а й емоції інших, навчатися управляти своїм внутрішнім станом, будувати конструктивні стосунки з ровесниками та дорослими. Кризові події — будь то війна, ізоляція під час пандемії, розлука з близькими, часті переїзди чи перебування в небезпеці — різко порушують цю динаміку розвитку. Як наслідок, з'являються психоемоційні порушення: від замкнутості, плаксивості та зниження мотивації до підвищеної агресивності, дезадаптації, порушення сну, нав'язливих думок.

У цій ситуації перед педагогами та батьками постає завдання — знайти ефективні, доступні, безпечні засоби стабілізації психоемоційного стану дитини. Одним із таких засобів можуть стати інтернет-ресурси, які за умови правильного добору та педагогічного супроводу здатні не тільки допомогти зберегти тяглість навчання, а й стати простором емоційної підтримки, самовираження, формування навичок саморегуляції. На перший погляд, цифрове середовище може асоціюватися з перевантаженням, ізоляцією, залежністю. Проте, як показують сучасні дослідження, інтернет-ресурси, створені з урахуванням вікової психології, принципів педагогіки партнерства, арттерапії, гейміфікації та емоційного навчання, можуть бути важливим компонентом психосоціальної підтримки дитини.

Дослідження S. Hozak, проведене серед українських школярів у період карантину під час COVID-19, засвідчує глибоку трансформацію емоційного стану дітей в умовах дистанційного навчання. Учні початкової школи зазнали не лише освітніх втрат, а й значного емоційного напруження: зникло відчуття класної спільноти, зменшилася інтенсивність живого спілкування, зросла

кількість інформаційних подразників, а в багатьох — виник страх перед оцінюванням у віртуальному середовищі. При цьому автори наголошують, що негативного ефекту можна було б уникнути, якби цифрові платформи були адаптовані не лише для передачі знань, а й для підтримки емоційної взаємодії, включення інтерактивних, терапевтичних елементів, ігрових завдань, групових занять [2].

Війна в Україні спричинила ще серйозніші психоемоційні зсуви в дитячому середовищі. Учні початкової школи стали свідками або жертвами обстрілів, руйнувань, втрати домівок, вимушеної міграції, розлуки з батьками. У статті Н. Яременко наведено конкретні форми прояву емоційної дестабілізації: діти перестають реагувати на слова дорослих, демонструють емоційне відчуження, або навпаки — надмірну збудженість, демонстративність, залежність від уваги. У таких умовах головне завдання вчителя — створити простір стабільності й прийняття, де дитина почуватиметься в безпеці, зможе вербалізувати свої емоції, навчитися з ними працювати. Авторка звертає увагу на доцільність використання онлайн-середовищ, де можуть бути реалізовані техніки арттерапії, візуалізації, інтерактивної казкотерапії, що дозволяє в ігровій формі пом’якшити дію травматичних подій [1].

Позитивні результати застосування онлайн-інструментів для психоемоційної підтримки демонструє дослідження міжнародної платформи CUBE, розробленої I. Kumar із колегами. Цифрове середовище платформи дозволяло дітям створювати графічні історії — комікси на теми, пов’язані з пережитим досвідом, страхами або мріями. Важливо, що дитина при цьому не просто взаємодіє з технічним інтерфейсом, а й долучається до творчості, самовираження, рефлексії. Дослідники зафіксували зниження рівня тривожності у дітей, покращення емоційної обізнаності та зростання впевненості у власних силах уже після кількох тижнів користування платформою [3].

Схожі результати наведено у дослідженні I. Nicolaidou, E. Stavrou та G. Leonidou, де йдеться про застосування інтерактивного веб-середовища для розвитку резилієнтності — здатності дитини долати труднощі та адаптуватися

до змін. Інтернет-програма включала серію вправ, казкових сюжетів, інтерактивних тестів, рефлексивних щоденників. У ході експерименту було виявлено, що учні, які працювали з цим ресурсом, демонстрували покращення в емоційній саморегуляції, навичках вирішення проблемних ситуацій, а також у загальному рівні задоволення від навчання [4].

Варто враховувати й ризики цифрового середовища. Дослідження Т. Веретенко та О. Лазаренко підкреслює, що недостатній рівень цифрової грамотності в учнів, неготовність вчителів до роботи з чутливим контентом, а також загрози у вигляді кібербулінгу, фейкової інформації, агресивного контенту можуть призвести до зворотного ефекту — посилення тривоги, страху, замкненості. Автори акцентують на важливості формування навичок цифрової безпеки — критичного ставлення до інформації, вміння блокувати небезпечний контент, просити про допомогу, працювати в безпечних платформах [5].

Таким чином, інтернет-ресурси можуть і мають бути залучені до процесу стабілізації психоемоційного стану учнів початкової школи. Але не як універсальний рецепт, а як гнучкий інструмент, який потребує:

- педагогічного супроводу;
- інтеграції в систему загального емоційного навчання;
- відповідності віковим і когнітивним особливостям дитини;
- дотримання принципів безпеки, відкритості та співучасті;
- технічної доступності та психологічної грамотності педагогів.

У нинішніх умовах, коли освітній простір — не лише про знання, а й про захист, підтримку, турботу та гуманність, саме такі ресурси можуть стати «цифровими острівцями безпеки», які дозволять дитині зберігати відчуття себе, справлятися зі складними почуттями й продовжувати навчання, залишаючись емоційно цілісною. Інтернет-ресурси стають не просто доповненням до навчання, а частиною системи підтримки, що формує стійкість майбутнього покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Яременко Н. Особливості психологічної підтримки учнів початкової школи в умовах війни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. Т. 10, № 134. С. 027–038. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.10/027-038

2. Anxiety and depression of ukrainian school-age children in the process of distance education during the covid-19 pandemic / S. Hozak et al. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series "Psychology"*. 2020. No. 1 (11). P. 27–32. URL: https://doi.org/10.17721/bsp.2020.1(11).5

3. Connecting through Comics: Design and Evaluation of Cube, an Arts-Based Digital Platform for Trauma-Impacted Youth / I. K. Kumar et al. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2025. Vol. 9, no. 2. P. 1–22. URL: https://doi.org/10.1145/3710949

4. Nicolaidou I., Stavrou E., Leonidou G. Building Primary-School Children's Resilience through a Web-Based Interactive Learning Environment: Quasi-Experimental Pre-Post Study. *JMIR Pediatrics and Parenting*. 2021. Vol. 4, no. 2. P. e27958. URL: https://doi.org/10.2196/27958

5. Veretenko T., Lazarenko O. Formation of safe behavior primary school students on internet. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*. 2020. Vol. 1, no. 71. P. 195–199. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-1.35

UDC 316.614:004]172.4-021.68

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A COMPONENT OF STUDENTS' SOCIALIZATION IN THE POST-WAR PERIOD

Qi Wang,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Lyudmila Sebalo,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 316.614:004]172.4-021.68

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ПОСТВОЄННИЙ ПЕРІОД

Ці Ван,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Людмила Себало,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

В умовах післявоєнного відновлення Україна переживає складний період трансформацій, який охоплює не лише економічну й політичну сфери, а й глибоко проникає у систему освіти. Одним із ключових завдань освітньої політики у цей час є забезпечення соціалізації молодого покоління — процесу інтеграції дитини у суспільне життя, формування в неї моральних орієнтирів, навичок взаємодії, критичного мислення та відкритості до інших культур. У

цьому контексті важливого значення набуває формування іншомовної компетентності як одного з інструментів, що не лише відкриває доступ до світового інформаційного простору, але й слугує засобом міжкультурної комунікації, діалогу, толерантності та самовираження.

Після початку повномасштабної війни багато дітей в Україні були змушені змінити місце проживання, опинилися в нових мовних, соціальних і культурних середовищах. У таких умовах володіння іноземною мовою — зокрема англійською як мовою міжнародного спілкування — стає не розкішшю, а необхідністю. Завдяки іншомовній компетентності дитина може краще адаптуватися до нових умов, налагодити контакти, продовжити освіту за кордоном або дистанційно, брати участь у міжнародних проєктах і конкурсах, мати доступ до актуальних освітніх ресурсів. Проте щоб цей процес був ефективним, потрібно докорінно змінити методологію викладання іноземних мов, зробивши її гнучкою, адаптивною, інтерактивною та психологічно безпечною.

У цьому аспекті на перший план виходять інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які суттєво трансформували парадигму мовної освіти. Застосування ІКТ у навчанні іноземної мови не обмежується лише використанням електронних підручників або презентацій. Це ціла екосистема, яка включає онлайн-платформи, мобільні застосунки, сервіси для синхронної та асинхронної комунікації, засоби візуалізації, віртуальні середовища тощо. ІКТ дозволяють зробити процес навчання більш динамічним, мотивувальним, індивідуалізованим, а також таким, що стимулює учнів до самостійного пошуку інформації, розвитку критичного мислення і медіаграмотності.

Сучасні платформи для вивчення мов, як-от Duolingo, Memrise, LingQ, BBC Learning English, British Council LearnEnglish Kids та інші, пропонують інтерактивні курси з можливістю адаптації до рівня знань учня, включають аудіо- та відеоматеріали, гейміфіковані елементи, миттєвий зворотний зв’язок. Вони дозволяють учням практикувати вимову, граматику, лексику в комфортному темпі, без страху перед помилкою або оцінюванням. Це особливо

важливо для дітей, які мають посттравматичний досвід, знижений рівень мотивації або труднощі у звичайній класно-урочній системі.

Окрім мобільних застосунків, в освітньому процесі дедалі активніше використовуються інтерактивні дошки, хмарні сервіси (Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle), платформи для створення віртуальних навчальних середовищ (Edmodo, ClassDojo, Padlet) і сервіси для онлайн-вікторин (Kahoot!, Quizlet, Wordwall). Усі ці засоби забезпечують багатоканальну комунікацію, спільну роботу над проєктами, доступ до дидактичних матеріалів незалежно від місця перебування учня. Такий підхід особливо цінний у контексті внутрішнього переміщення дітей або розірваних навчальних зв'язків внаслідок бойових дій.

У науковій літературі наголошується, що використання ІКТ у процесі вивчення іноземної мови не лише підвищує якість навчання, а й виконує соціалізувальну функцію. Зокрема, у статті Т. Разуменко підкреслюється, що інтерактивні технології не тільки стимулюють інтерес до навчання, а й формують у здобувачів стійку мотивацію до мовної діяльності, сприяють створенню умов для активного включення кожного учня у процес комунікації. Важливо, що в такому середовищі розвивається мовленнєва активність, підвищується рівень автономії, посилюється взаємодія між учасниками навчання. У свою чергу, це сприяє не лише покращенню мовних навичок, а й розвитку емоційного інтелекту, емпатії, навичок командної роботи, що є ключовими для соціалізації у складних умовах післявоєнного відновлення [1].

У статті М. Тадеєвої, Л. Купчик і А. Літвінчук акцентується увага на тому, що ІКТ дозволяють формувати в учнів стратегічне бачення власного навчання: вони навчаються планувати, аналізувати свої досягнення, адаптуватися до змін і швидко реагувати на нові виклики. Завдяки впровадженню цифрових ресурсів зростає індивідуалізація навчального процесу, а також зменшується бар'єр між вчителем і учнем, що створює довірливу, партнерську атмосферу. Крім того, використання ІКТ відкриває можливості для створення змістовного міждисциплінарного контексту, де іноземна мова вивчається у зв'язку з іншими предметами та реальними життєвими ситуаціями [2].

Особливої уваги заслуговує дослідження Є. Чеберяк, в якому аналізується, як саме інтерактивні технології сприяють формуванню іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей. Авторка зазначає, що цифрові ресурси дозволяють залучити студентів до активного навчання, створюють позитивний емоційний фон, зменшують страх помилки й оцінки. Крім того, засоби ІКТ допомагають підвищити впевненість у власних силах, формують самостійність і здатність до рефлексії. Важливо й те, що технології активізують пізнавальну діяльність, спонукають до дослідницької роботи, пошуку нових знань, що є основою формування інформаційної культури майбутніх фахівців [3].

У публікації зарубіжних авторів, зокрема N. Asratyan та інших, цифрові технології розглядаються як потужний інструмент персоналізованого підходу до навчання. Особливої уваги заслуговує аспект інклюзивності: за допомогою ІКТ можливо створити умови для ефективного навчання дітей із різними освітніми потребами, зокрема тих, хто має порушення слуху, мовлення, уваги або тривожні розлади. Також відзначається, що цифрові інструменти забезпечують доступ до ресурсів, адаптованих до культурного, мовного та когнітивного рівня кожного учня, що особливо важливо в умовах соціальної нестабільності та неоднорідності класів. Таким чином, ІКТ виступають не лише технічним засобом, а й потужною освітньо-гуманітарною платформою, що підтримує розвиток особистості, її інтеграцію в суспільство та формування здатності до відповідальної міжкультурної взаємодії [4].

Особливої уваги заслуговує спостереження Л. Попової та О. Лободи, які у своїй праці показали, що сучасні цифрові технології не лише підвищують якість викладання, а й формують нову педагогічну культуру — культуру співпраці, відкритості, мультикультурності, відповідальності за власне навчання. Учень стає активним учасником освітнього процесу, здатним ухвалювати рішення, рефлексувати, шукати інформацію, комунікувати з носіями мови в безпечному середовищі. Такі якості критично важливі в умовах післявоєнної реальності,

коли молоде покоління має бути не лише освіченим, а й морально стійким, гнучким, готовим до життя в умовах швидких змін [5].

Формування іншомовної компетентності засобами ІКТ також пов'язане з розвитком міжкультурної компетентності — здатності розуміти інші культури, налагоджувати діалог, уникати стереотипів і конфліктів. Це надзвичайно актуально в сучасному світі, де міграційні процеси, глобальні кризи та війни змушують мільйони людей взаємодіяти поза межами своєї культурної зони. ІКТ відкривають широкі можливості для віртуального культурного обміну, участі в міжнародних е-проєктах, вивчення мов у міжкультурному контексті. Таким чином, дитина не лише опановує нову мову, а й долучається до глобальної культури, вчиться емпатії, відкритості, гнучкості мислення.

У цьому контексті варто наголосити на важливості підготовки педагогів до ефективного використання ІКТ у процесі викладання іноземних мов. Учитель має володіти не лише цифровою грамотністю, але й бути психологічно готовим до викликів післявоєнного навчання: працювати з дітьми, які мають травматичний досвід; формувати підтримувальне середовище; обирати технології, які сприяють відновленню, адаптації й мотивації. Педагог стає фасилітатором, ментором, порадником, організатором партнерського навчального середовища, де кожна дитина відчуває себе почутою та важливою.

Отже, інформаційні технології у формуванні іншомовної компетентності відіграють багатофункціональну роль. Вони виступають як освітній, психологічний і соціалізувальний ресурс, особливо цінний у післявоєнний період. ІКТ дають змогу реалізовувати індивідуальний підхід, підтримувати мотивацію, створювати інклюзивне середовище, інтегрувати українських учнів у глобальний контекст. Формування іншомовної компетентності за допомогою ІКТ — це не лише про граматику та лексику. Це про гідність, діалог, солідарність і майбутнє.

Із урахуванням вищезазначеного, постає потреба на державному рівні підтримати ініціативи, спрямовані на цифровізацію мовної освіти, розробку адаптованих електронних ресурсів, підвищення кваліфікації педагогів,

модернізацію змісту навчальних програм. Освіта має не лише наздоганяти виклики часу, а й формувати нову якість людського капіталу, здатного жити, творити й відновлювати країну. Через мову — до розуміння, через ІКТ — до майбутнього, через освіту — до миру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Разуменко Т. Інтерактив для формування іншомовної компетентності особистості. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2023. № 2. С. 354–361. URL: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.354-361

2. Тадеєва М. І., Купчик Л. Є., Літвінчук А. Т. Використання засобів ікт для формування навчальних і комунікативних стратегій під час вивчення іноземної мови у немовних закладах вищої освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. Т. 81, № 1. С. 272–284. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3099

3. Cheberiak Ye. Formation of foreign language communicative competence of non-language specialties students by means of interactive technologies. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*. 2020. No. 92. URL: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2020-92-17

4. Information and Communication Technologies in Language Teaching / N. Asratyan et al. *Digital Technologies in Teaching and Learning Strategies*. Cham, 2022. P. 139–148. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-05175-3_14

5. Popova L. M., Loboda O. V. Formation of foreign language competence of a future specialist using modern digital technologies. *Innovate Pedagogy*. 2025. Vol. 2, no. 81. P. 108–113. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.22

UDC 37.091.32:811.161.2]:792.09

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES THROUGH THEATRICALIZATION

Victoriia Vdovychenko,
Higher education student
Kryvyi Rih State Pedagogicalal University,
Kryvyi Rih

УДК 37.091.32:811.161.2]:792.09

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ

Вікторія Вдовиченко,
здобувачка вищої освіти
Криворізького державного педагогічного університету,
м. Кривий Ріг

Театралізація на уроках української мови допомагає учням краще зрозуміти мовні норми, розвинути виразність мовлення, інтонаційну виразність, логічність висловлювань і навички невербальної комунікації. Інтерактивні методи, такі як рольові ігри, інсценізації, драматизація казок і оповідань, сприяють не лише засвоєнню мовного матеріалу, а й розвитку емпатії, уміння працювати в команді та аргументувати свої думки. Таким чином, застосування елементів театралізації в навчальному процесі сприяє формуванню комунікативної компетентності школярів, роблячи навчання більш осмисленим і захопливим.

Т. Сидоренко вказує на те, що використання театрального мистецтва в освітньо-виховному процесі відкриває широкі можливості для розвитку учнів. Воно сприяє формуванню особистості, розвитку емоційної культури,

комунікативних навичок, пластичності рухів і естетичного смаку. Театрально-естетична діяльність є потужним інструментом для розвитку пізнавальних здібностей дітей та природно інтегрується в навчальний процес [3, с. 147].

Шкільна театральна педагогіка, будучи частиною загальної театральної освіти, має свої специфічні завдання, які відрізняються від професійної підготовки акторів і режисерів. Її головною метою є гармонійний розвиток учня через засоби театру, а сам шкільний театр виступає не лише як форма творчої діяльності, а й як спосіб осмислення навколишнього світу, що сприяє всебічному розвитку дитини.

Залучення дітей до театральної діяльності з ранніх років допомагає їм усвідомити, що театр відкриває перед ними багатий світ духовних цінностей. Навіть у сучасну цифрову епоху, коли молодь має доступ до безлічі розваг, таких як телевізор, відеоігри чи інтернет, живе сценічне мистецтво залишається унікальним і важливим. Театр навчає дітей застосовувати здобуті знання на практиці, розвиває їхню ерудицію, тренує пам’ять і формує вміння аналізувати різні життєві ситуації [3, с. 147].

Н. Данільченко пише про те, що застосування театрального мистецтва в освітньому та виховному процесі відіграє важливу роль у формуванні особистості учнів. Такий підхід сприяє розвитку емоційної культури, комунікативних навичок, пластичності рухів і художнього смаку. Театрально-естетична діяльність є ефективним засобом розкриття творчого потенціалу дітей, стимулює їхні пізнавальні здібності та гармонійно інтегрується в навчальний процес [2, с. 190].

Згідно з автором, ключовою особливістю театралізованої діяльності є те, що діти отримують можливість самостійно керувати своїми діями, втілювати різні ролі та осмислювати отриману інформацію через власну активність. Театрально-ігрова діяльність відкриває широкі можливості для творчого самовираження, сприяючи розвитку уяви та креативного мислення. Завдяки образному сприйняттю соціальних подій і природних явищ діти глибше розуміють навколишній світ у всій його багатогранності. Крім того, виконання

ігрових завдань мотивує їх до аналізу складних ситуацій, формування висновків та узагальнень, що позитивно впливає на розвиток інтелектуальних здібностей.

Т. Сидоренко наголошує на важливості розвитку мовлення у процесі театральної діяльності. Робота над виразністю мовлення персонажів, а також виконання музичних партій сприяють збагаченню словникового запасу, покращенню дикції, голосових навичок і загальної мовленнєвої культури дітей. Створюючи нові ролі та ведучи діалоги між персонажами, учні вчаться чітко й зрозуміло висловлювати свої думки, що позитивно впливає на граматичну правильність мовлення та його стилістичну виразність [3, с. 148].

Н. Васильківська обгунтувала думку про те, що театралізація як метод навчання дозволяє поєднувати мовленнєву, емоційну та рухову активність учнів і забезпечує природні умови для мовленнєвої взаємодії, у яких діти можуть тренувати та вдосконалювати свої комунікативні навички. Основними особливостями театралізації, які сприяють розвитку комунікативної компетентності, є такі як-от [1, с. 77]:

1. Занурення у мовленнєве середовище. Під час театральної діяльності школярі активно використовують усне мовлення, вчаться правильно будувати репліки, формулювати думки та взаємодіяти з іншими учасниками діалогу.

2. Розвиток виразного мовлення. Граючи ролі, учні відпрацьовують правильну інтонацію, дикцію, темп мовлення, що допомагає зробити їхнє мовлення більш виразним і зрозумілим для слухачів.

3. Моделювання життєвих ситуацій. Виконуючи театралізовані вправи, діти навчаються правильно вести діалог, реагувати на співрозмовника, висловлювати власні думки відповідно до контексту.

4. Залучення невербальних засобів комунікації. Жести, міміка, рухи допомагають учням краще розуміти співрозмовника та доповнювати власні висловлювання.

5. Формування впевненості у спілкуванні. Театралізовані ігри знижують страх публічних виступів, розвивають навички самопрезентації та вчать дітей вільно висловлюватися перед аудиторією [1, с. 77].

У початковій школі театралізація використовується в різних формах, що сприяють активному мовленнєвому розвитку учнів.

Найефективнішими методами, за Т. Турчин є наступні [4, с. 57]:

1. Інсценізація літературних творів. Учні розігрують уривки з казок, оповідань чи віршів, що допомагає їм краще зрозуміти текст, розширити словниковий запас і навчитися правильно виражати емоції. Наприклад, під час інсценізації казки «Ріпка» діти не лише відтворюють події, а й відпрацьовують навички діалогічного мовлення.

2. Рольові ігри. Учням пропонуються певні комунікативні ситуації (наприклад, похід до магазину, розмова з другом, знайомство з новою людиною), які вони повинні розіграти. Такі вправи вчать школярів правильно використовувати мовленнєві конструкції та дотримуватися норм етикету.

3. Драматизація казок та оповідань. На основі вивчених текстів діти створюють власні сценки, адаптуючи текст під сучасні реалії або змінюючи фінал, що сприяє розвитку творчого мислення та навичок зв’язного мовлення.

4. Читання з інтонаційним відтворенням. Виразне читання з правильним інтонуванням та емоційним забарвленням допомагає учням краще розуміти текст, розвивати фонетичні навички й контролювати власну вимову [4, с. 57].

5. Театралізовані діалоги та імпровізації. Учні складають власні діалоги за заданими ситуаціями або імпровізують на основі певних тем, що вчить їх швидко реагувати, логічно будувати висловлювання та правильно використ овувати мовні засоби.

Отже, театралізація є потужним засобом розвитку комунікативної компетентності молодших школярів, адже вона сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвих навичок, а й формує в дітей упевненість у собі, розвиває емоційну виразність, здатність до творчого самовираження та ефективної взаємодії в соціумі. Впровадження елементів театралізації на уроках української мови робить навчальний процес більш цікавим і продуктивним, сприяючи всебічному розвитку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильківська Н. А. Театралізація як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів початкової школи. *Сучасний стан та тенденції розвитку науки та освіти:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Research Europe, 2023. 176 с.

2. Данільченко Н. В. Елементи театральної педагогіки в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Магістерські студії. Альманах*. Івано-Франківськ: ХДУ, 2023. Вип. 23. С. 190-194.

3. Сидоренко Т. Використання театральної педагогіки для розвитку мовленнєвої компетентності учнів початкової школи. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Київ, 2019. №28. С. 147-154.

4. Турчин Т. М. Театральне мистецтво в практиці сучасної початкової школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* Ніжин, 2021. № 2. С. 57-63. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2163/1/9.pdf

UDC 159.95-026-053.6:792.09:316.485.26

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVITY IN ADOLESCENTS AS A RESOURCE OF PSYCHOLOGICAL STABILITY IN WAR CONDITIONS

Andrii Verhun,
Bachelor's Degree Students
Specialty 014 Secondary Education (Language and Literature (German))
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi
Scientific supervisor:
Svitlana Dorofey,
Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Senior Lecturer of the Departments of Educational Psychology
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi

УДК 159.95-026-053.6:792.09:316.485.26

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КРЕАТИВНОСТІ В ПІДЛІТКІВ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Андрій Вергун,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (німецька))
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
Науковий керівник:
Світлана Дорофей,
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

У сучасних умовах війни в Україні питання збереження психологічного благополуччя підлітків є одним із пріоритетних як для психологів, так і для педагогів. Серед чинників, що сприяють зміцненню психологічної стійкості, виокремлюється креативність – здатність до творчого мислення, нестандартного

підходу до вирішення проблем, що стає важливим внутрішнім ресурсом адаптації.

Саме прояви креативності дозволяють людині творити та створювати нові оригінальні продукти своєї діяльності. У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці існує велика кількість фундаментальних досліджень з проблеми креативності (Ф. Баррон, Д.Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, З. Денисова, В.М. Дружинін, А. Маслоу, Р.В. Овчарова, Л. А. Орбелі, А. Осборн, Я. Пономарьов, А. Тихомиров, Е. Торренс, М. Холодна), в яких вивчаються поняття креативності, її структурні компоненти та місце у структурі особистості; взаємозв'язок із інтелектом; умови розвитку креативності особистості та інше. Теоретичний аналіз літератури показав, що у психології накопичено багатий теоретичний та емпіричний матеріал з різних аспектів проблеми механізмів прояву креативності.

Ми розглядаємо креативність не лише як психічну якість, але і як педагогічний інструмент, здатний підтримати учня у кризових обставинах. У школі вчитель відіграє одну з ключових ролей у формуванні середовища, де підліток може безпечно проявляти себе, висловлювати емоції, трансформувати тривогу у творчу дію. Проте аналіз наукових досліджень показує необхідність подальшого вивчення значимих для практики прояви креативності питань, що стосуються механізмів прояви креативності в підлітків.

У сучасній українській психологічній науці креативність розглядається як характеристика інтелекту, який є цілісним інтегрованим психічним утворенням та забезпечує породження, конструювання та розбудову особистісних ментальних моделей світу. Дослідження, присвячені вивченню особистісних та мотиваційних змінних як джерела креативних здібностей, описали В. Дружинін, А. Жигайло, М. Саврасов. Креативність як багатовимірне явище, що містить як інтелектуальні, і неінтелектуальні (особистісні, соціальні) якості, розглядала Д. Богоявленська. Креативність через поняття обдарованість, що є інтегральним явищем, досліджували С. Максименко, В. Моляко та інші.

В основу нашого дослідження креативності буде покладено теорію В. Моляко щодо чотирьох факторів креативності, а саме:

1) оригінальність – здатність продукувати ситуації, незвичні відповіді, рішення, нестандартність;

2) семантична гнучкість – здатність виділяти функції об'єкта і пропонувати різноманітні способи використання останнього;

3) образна адаптивна гнучкість як здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити у ньому нові можливості;

4) семантична стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у відносно обмеженій ситуації [5, с. 45].

Креативність як властивість особистості має інтегративний, комплексний характер характеризується процесом і результатом розвитку людиною своєї неповторної індивідуальності в процесі творчості, але не як самоцілі, а як необхідної умови для накопичення та реалізації власного творчого потенціалу в нових, що раніше не існували, культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностей. При цьому результатом творчості можуть бути ситуації, засоби, способи діяльності, емоції і почуття людини. Неповторність внутрішнього і зовнішнього світу людини, при цьому, є запорукою її можливості бути креативною особистістю[1].

Креативність у підлітковому віці виконує низку важливих функцій: емоційну, комунікативну, адаптаційну та особистісну. Завдяки творчій активності школярі здатні не лише знижувати рівень емоційної напруги, а й налагоджувати соціальні зв'язки, формувати позитивне ставлення до себе та світу [1].

В умовах війни креативність часто набуває форм художнього самовираження: підлітки створюють малюнки, пишуть вірші, беруть участь у шкільних акціях підтримки ЗСУ, волонтерських заходах. Такі дії стають не лише способом сублімації негативних емоцій, але й засобом конструювання нової ідентичності – сильної, відповідальної, патріотичної.

Сензитивними періодами розвитку креативності виступають дошкільний та підлітковий вік. У своїй роботі ми спираємось на дослідження С. Симоненко, що саме в підлітковому віці є найсприятливіші умови для розвитку креативності. Як зазначає Н. Лейтес у своїх дослідженнях обдарованості саме в підлітковому віці відбуваються зміни в активності інтелекту. Підліткам характерні прояви вигадування, фантазування, готовність приводити до дії задуми. На початку цього вікового періоду дітям притаманна цікавість, допитливість, імпровізація. Проявляється самостійність висловлювань, що характеризує зрілість особистості на цьому віковому етапі, винахідливість і колекціонування. На початку підліткового віку діти ще не оцінюють свої творчі здібності, схильність до мистецтва, але пізніше ця риса починає проявлятися, що потребує розвитку саме творчості. На розвиток креативності та творчого мислення саме в підлітковому віці вказують і М. Гінзбург та Д. Фельдштейн, обґрунтовуючи це тим, що формування спеціальних прийомів та способів цієї діяльності дасть можливість формування усвідомленого ставлення до власних життєвих цілей та планів підлітків [3].

Прояв креативних здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією низки чинників: внутрішніх, до яких належать: вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності та зовнішніх, що представлені чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Н. Кузьміна до факторів прояву креативності у підлітковому віці відносить:

1. Подальший розвиток логічного та теоретичного мислення. Оволодіння окремими розумовими вміннями – класифікацією, узагальненням, аналогією сприяє тому, що підліток перевіряє можливості свого мислення. Все це розширює інтелектуальні можливості молодої людини, розширює горизонти можливого, сприяє створенню нового.

2. Розвиток рефлексії, самосвідомості. Уточнюються та закріплюються межі свого «Я» від «Я» інших людей, розширюється зміст свого «Я». Завдяки цьому підліток відкриває для себе нові точки зору, контексти ситуацій, у нього з'являється можливість побачити нові ракурси.

3. Високу сензитивність до поведінкових проявів інших людей. Вона сприяє підвищенню креативності, оскільки дозволяє сприймати ззовні більше інформації, використовувати її у своєму досвіді, швидше реагувати на дії інших людей [2].

На жаль, в освітньому процесі недостатньо уваги приділяється розвитку саме емоційної креативності. Часто творчість сприймається як факультативна діяльність або елемент дозвілля. Проте досвід воєнного часу чітко показує, що підтримка креативного потенціалу підлітків є не менш важливою, ніж традиційне навчання.

Як майбутній вчитель, я усвідомлюю, що мій майбутній фах вимагає не лише передавання знань, а й формування психологічно стійкої, творчо активної особистості. Уроки мови та літератури мають великий потенціал для цього: через аналіз літературних героїв, написання есе, творчих переказів або власних текстів учні можуть рефлексувати свій досвід, осмислювати складні життєві події.

Особливу увагу необхідно приділяти створенню безпечного емоційного простору у класі. Вчитель має бути уважним до емоційних станів учнів, стимулювати їх до самовираження, а також виявляти емпатію та готовність підтримати. Психологічна підтримка має бути інтегрована в навчальний процес і проявлятися навіть через вибір тем для творчих завдань, які допомагають учням усвідомити свої переживання.

Креативність – це не лише здібність до малювання чи письма, це також вміння бачити нові можливості, знаходити вихід із складної ситуації, перетворювати страх на дію. То ж завданням вчителів є не тільки розвивати в учнів мовні компетентності, а й створювати умови для становлення їх як стійких, свідомих і творчих особистостей.

Таким чином, креативність виступає важливим інструментом психоемоційної стабілізації підлітків в умовах воєнного стану. Освітній процес має включати підтримку цього ресурсу через відповідні педагогічні стратегії, орієнтовані на розвиток креативного мислення, емпатії та психологічної гнучкості. Це дозволить сформувати не лише освічену, але й психологічно витривалу молодь, здатну долати виклики часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонішина В.Л. Структурний аналіз поняття «креативність» у психолого-педагогічних дослідженнях. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:* збірник наукових праць. Київ, 2011. Вип. 15, книга І. С. 97–107.

2. Гергель Є.Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків. *Проблеми загальної і педагогічної психології: збірник* наукових праць Інституту психології Ім. Г.С. Костюка. АПН України.К.,2001.Т.4.Ч.2.С.80-85.

3. Павленко В.В. Особливості розвитку креативності дітей підліткового віку. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика:* збірник наукових праць. Житомир : ФОП Левковець, 2017. Ч. І. 312 с.

4. Дідковська Л. І. Психологічні особливості феномена креативності у старшокласників. *Проблеми сучасної психології:* Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 21. С. 117–128.

5. Моляко В.О. Психологія дитячої обдарованості. К.: Знання, 1995. 83 с.

UDC 376.091.33-027.22:796

FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PLAY ACTIVITIES

Vira Vydyborets,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Oksana Tsykhmeystruk,
Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy,
Lecturer at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376.091.33-027.22:796

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Віра Видиборець,
здобувачка другого (магістерського рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ
Науковий керівник:
Оксана Цихмейструк,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ

Одним із ключових завдань сучасної інклюзивної освіти є забезпечення повноцінного розвитку пізнавальної сфери дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В умовах інтеграції таких дітей до загальноосвітнього середовища важливим педагогічним інструментом стає гра, що дозволяє формувати пізнавальний інтерес, мотивацію до навчання та сприяє соціалізації.

Гра як форма діяльності забезпечує природне включення дитини в процес пізнання, розкриваючи її внутрішній потенціал [1].

Особливої ефективності ігрова діяльність набуває у випадку дітей з ООП, коли вона адаптована до індивідуальних особливостей, інтересів та можливостей дитини [2].

Формування пізнавального інтересу через гру передбачає:

– використання розвивальних ігор з елементами інтриги, дослідництва, сюрпризу;

– врахування сенсорних та когнітивних особливостей дітей з ООП;

– систематичне залучення дітей до активної взаємодії з педагогом та однолітками [3].

Однією з ефективних методик є використання ігор з елементами експериментування, коли дитина самостійно відкриває нові властивості предметів або явищ. Це сприяє не лише розвитку інтересу, а й формуванню логічного мислення та навичок самостійного пошуку знань [4].

Важливу роль у формуванні пізнавального інтересу відіграє емоційна підтримка педагога, його вміння створити позитивну атмосферу під час гри, заохочувати навіть незначні успіхи дитини [5].

Таким чином, грамотно організована ігрова діяльність стає ефективним засобом формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує основу для подальшого успішного навчання та розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва, Т. А. (2019). *Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти*. Київ: Логос.

2. Гаврилова, О. В. (2020). *Ігрові методи навчання дітей з особливими потребами. Актуальні проблеми корекційної педагогіки*, 2(34), 45–49.

3. Демченко, І. М. (2018). *Ігрова діяльність як засіб розвитку пізнавального інтересу дітей з ООП. Корекційна освіта*, 3, 52–57.

4. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

5. Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.

UDC 376.015.3-053.4:005.32]:81’233

FEATURES OF COGNITIVE MOTIVATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENTS

Vita Voevudko,
Master’s Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Iryna Martynenko,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376.015.3-053.4:005.32]:81’233

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Віта Воєвудко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Ірина Мартиненко,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри логопедії та логопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти пізнавальна мотивація дошкільників оцінюється як ключова в процесі пізнання навколишнього світу, зацікавленості певним видом діяльності. Мотивація та вивчення мотивації заслужено займає провідне місце в логопедії у зв’язку з його величезним значенням для вирішенням теоретичних та практичних питань. Мотивація визначає спрямованість людської поведінки та її орієнтування в просторі. Кожен, хто чогось бажає, завжди намагається задовольнити свої потреби та отримати

бажаний результат. Якщо в дитини настає такий момент коли немає бажань чи потреби в чомусь, то це свідчить про якісь функціональні порушення. Адже формування мотивації в дошкільників до навчально-пізнавальної діяльності – одна з головних проблем сучасності.

Усі діти завжди чогось бажають і є мотивованими на пошук особистих цілей. Мотивація забезпечує активізацію і цілеспрямованість поведінки, виконує, таким чином і регуляторну функцію. Саме тому, особливу актуальність має вивчення специфіки формування мотиваційної сфери дітей дошкільного віку.

Мова – це найперша здатність, яка швидко розвивається в перші роки життя дитини. При цьому вона часто є найбільш вразливою. У міру розвитку мови діти починають чітко розуміти значення слів і продовжують візуально розпізнавати характер і якість об’єктів на задньому плані.

Тема розвитку мови у дітей має велике значення і займає особливе місце в області психолого-педагогічної реабілітації. Оволодіння зв'язним мовленням є однією з основних труднощів мовного розвитку дітей, вирішення якої залежить від мовного середовища, соціального оточення, індивідуальних особливостей особистості, особливостей розвитку дитини, пізнання, залежить від діяльності.

Дошкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування пізнавальної мотивації. Пізнавальні інтереси стають одним із найважливіших мотивів, активно здобувати нові знання, шукати в них відповіді на запитання, які завжди виникають у дошкільників в процесі навчання. В цей період важливим компонентом готовності до шкільного навчання є пізнавальна мотивація. А діти з мовленнєвими порушеннями потребують особливого підходу. Мотиваційна готовність до школи означає що в дитини є потреба в отриманні нових знань та навичок. Якщо не сформовані мотиви навчання, дитині важко звикнути до нових умов, учителя та колективу, засвоєння навчального матеріалу.

Порушення мовлення – це вади мовної діяльності, які заважають повноцінній комунікації людини та відповідно її перебуванню в соціумі.

Оскільки провідне місце у дошкільному віці займає ігрова діяльність, саме вона відграє важливу роль у розвитку мовлення. Причиною гри являється особливість дитячої психіки.

Мовлення є основним засобом комунікації. Мовлення виконує п'ять важливих функцій: вираження думок, участь у культурному житті, підтримання та встановлення соціальних відносин, співвіднесення фактів та об'єктів з певними мовними критеріями та забезпечення подальших процесів мислення. Три функції мовлення - когнітивна, комунікативна та семантична - мають вирішальне значення для розвитку дітей дошкільного віку. Історично найбільш ранньою є комунікативна функція. Ця форма спілкування можлива через просту вербальну комунікацію (за допомогою міміки, жестів та інтонації).

Діти з особливими потребами мають різний активний і пасивний словниковий запас. Шестирічні діти з мовленнєвими труднощами розуміють значення багатьох слів і мають пасивний словниковий запас, близький до нормального. Обмежений словниковий запас проявляється в тому, що вони не знають багатьох слів, наприклад, назв квітів, домашніх та диких тварин. Також дуже мало антонімів і синонімів. Вони не знають назв частин предметів і замінюють їх назвами самих предметів ("рукав" – "сорочка") або словами зі схожими ситуативними чи поза ситуативними властивостями ("клей" - "пляма"). Характерним є також розуміння і вживання граматичних форм шестирічними дітьми з ООП. За даними дослідження Мартиненко І. В., розрізнення форм однини та множини іменників (60% правильних відповідей), дієслів (55%) та прикметників (35%) є недостатнім (результати отримані при пред'явленні пари картинок із зображенням одного або кількох предметів).

Отже, пізнавальна мотивація у старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями, відіграє дуже важливу роль саме у цьому віці. Це досить розповсюджена проблема нашого сьогодення. В час сучасних технологій, є багато методів вирішення проблематичної ситуації, цієї теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. М. Організаційно-педагогічні умови формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: матеріали міжнар. наук.практ. конф., м. Одеса, 15-16 грудн. 2017р. Одеса, 2017. С. 58-61. https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/12147

2. Мартиненко І. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. Логопед. 2011 №1. С. 37-40.

3. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. № 8. С. 224–229.

UDC 376.091.322-022.334-027.51

INDIVIDUAL CLASSES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Yuliia Haletska,
Candidate of Pedagogicalal Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy and Special Methods
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi

УДК 376.091.322-022.334-027.51

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАНЯТТЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Юлія Галецька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

У досвіді європейських країн висувають наступні основні завдання роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями: розвиток всіх психічних функцій і пізнавальної діяльності дітей в процесі навчання та корекція їх недоліків; розширення понять пізнання оточуючого світу дітьми з тяжкими порушеннями інтелекту; прищеплення елементарних санітарно-гігієнічних навичок та навичок самообслуговування; фізичне загартування організму дітей; формування правильної поведінки; трудове навчання і підготовка до посильних видів праці; побутове орієнтування і соціальна робота.

Діти з інтелектуальними порушеннями, зокрема і з помірним ступенем, потребують проведення індивідуальних занять в умовах інклюзивного навчання. У спеціальній педагогіці описані комплексні методики навчання, виховання та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (Б. Бейкер [1], А. Брейтман [1], М. Пітерсі [5], М. Пішчек та інші), вивчались проблеми

соціалізації, побутової самостійності (А. Висоцька [2], О. Гаврилов [3], Ю. Галецька [4], О. Хохліна [6] та інші), розвитку підтримуючої комунікації, сенсорної стимуляції та моторики (І. Боровська, Т. Лещинська, Т. Лісовська та інші).

Визначено, що успішність формування побутової самостійності у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається дотриманням таких умов: визначення актуального рівня потреб дитини; постійне педагогічне вивчення вихованця, вдосконалення змісту роботи з ним; словесний супровід дій, що виконуються; використання різноманітної наочності, активізація пізнавальної діяльності дітей у процесі сприйняття та засвоєння матеріалу; формування позитивного ставлення до побутової діяльності; позитивне підкріплення; співпраця педагогів і обслуговуючого персоналу; поступове послаблення контролю з метою підвищення самостійності та активності дитини.

На основі аналізу наукових джерел нами визначено *зміст напрямків роботи* (рекомендовані для дітей 6-8 років):

1. Сенсорний розвиток.

2. Розвиток загальних рухів.

3. Формування предметної діяльності, передумов до ігрової та продуктивної діяльності.

4. Самообслуговування і праця в побуті.

5. Розвиток мовлення.

6. Соціальний розвиток.

1. *Сенсорний розвиток*.

А) Розвиток орієнтування в кольорі: на рівні звірення; на рівні показу по слову; на рівні самостійного називання, виконання групування по заданому кольору (Дай всі такі); на рівні узагальнення (що ще буває такого кольору).

Б) Розвиток орієнтування у формі: співвіднесення об'ємних форм (цеглинка, кулька, кубик, призма); показ по слову; самостійне називання (цеглинка, кубик, кулька); виконання групування за заданою формою; узагальнення (що буває такої форми); співвіднесення площинних форм (коло, квадрат трикутник, прямокутник, овал), показ по слову; групування за заданою

формою; узагальнення (знайди схожі предмети); орієнтування в двох контрастних величинах; орієнтування в трьох контрастних величинах; вчити узагальнювати предмети за величиною; вчити розрізняти предмети за масою (важкий, легкий); по температурі (гарячий, холодний); вчити розрізняти і узагальнювати немовленнєві звуки (голоси тварин, птахів, звуки різних матеріалів – дзвін скла, шурхіт паперу).

2. Розвиток загальних рухів: навчання прямостояння, самостійного пересування; стимулювання і вдосконалення навички ходьби; навчання виконання елементарних дій по команді дорослого; навчання ходьбі по сходах; вчити залазити на предмет (15-20 см) і злазити з нього; вчити сидіти навпочіпки; вчити кидати м'яч обома руками; вчити ходити між натягнутими мотузками (ширина до 30 см), по коридору між стільцями; вчити збирати з підлоги дрібні і великі розкидані предмети; вчити катати великі м'ячі, дитячу коляску та ін.; вчити переносити з місця на місце предмети, стільці, м'ячі; вчити бігати; вчити потрапляти м'ячем в корзину; вчити виконувати стрибки на обох ногах; вчити підніматися на носки, піднімати обидві руки вгору, доторкатися до висячих предметів; навчання виконання простих рухів (присідання, розведення рук, ходьба) під музику; вчити перескакувати через палицю.

3. Формування предметної діяльності, передумов до ігрової та продуктивної діяльності.

А) Засвоєння призначення і способу використання навколишніх предметів, формування перцептивних дій.

Б) Формування співвіднесення дій: складання пірамідки за наслідуванням без урахування розміру кілець; складання пірамідки самостійно із 3-5 кілець; складання пірамідки із допомогою з урахуванням величини кілець; складання пірамідки самостійно із 3-5 кілець з урахуванням величини.

В) Навчання грі: навчання окремим ігровим діям (вмінню заколисувати, годувати ляльку, будувати будинок, катати машину); навчання відтворення ряду ігрових дій; вчити використовувати в грі поліфункціональні предмети-замінники; сюжетна гра з активною участю дорослого; сюжетна гра без

дорослого; навчання вмінню брати в грі роль на себе і доводити її до логічного кінця.

Г) Продуктивна діяльність: вчити тримати в руці олівець, фломастер, пензлик; вчити проводити за зразком прямі вертикальні і горизонтальні лінії; вчити проводити олівцем, фломастером ламані лінії; вчити малювати пензликом сліди примакуванням; вчити малювати замкнуті лінії – ягоди, м'ячики; вчити домальовувати промінчики у сонечка, колеса у машини, сходинки біля сходів; вчити малювати лінії, що перехрещуються (сніжок, будиночок); вчити м'яти пластилін, відщипувати по шматочку; вчити розгортати пластилін прямими і круговими рухами, сплющувати, відтягувати і прищипувати деталі; вчити виконувати споруди за показом: будинок, доріжку, стіл і стілець, машину та ін.

4. Розвиток мовлення: вчити орієнтуватися по слову дорослого в приміщенні кімнати, групи, класу, на ділянці тощо; навчання розумінню і чіткому виконанню простих мовних інструкцій: «Нагодуй ляльку», «Поклади ляльку в ліжечко», «Сховай ляльку в коробку» та ін.; вчити диференціювати прості мовленнєві звуконаслідувальні конструкції (мяу, му-му, ко-ко-ко та ін.); вчити впізнавати і показувати знайомі предмети на картинках; вчити називати знайомі предмети на картинках; вчити розуміти прочитані короткі оповідання і казки; вчити конструювати просту 2-х слівну фразу повторно за поданням; вчити конструювати просту 2-х слівну фразу самостійно за поданням; вчити конструювати просту багатослівну фразу повторно з опорою на наочний матеріал; вчити конструювати просту багатослівну фразу повторно за поданням; вчити конструювати просту багатослівну фразу самостійно за поданням.

5. Соціальний розвиток: подолання негативного, агресивного ставлення до контакту з дорослими, іншими дітьми; формування уявлень про себе та інших; вчити грати разом з іншими дітьми; вчити дотримуватися правил в загальних іграх; формувати уявлення дітей про деякі професії (лікар, кухар, вихователь, вчитель, продавець); вчити дотримуватися режиму; подолання шкідливих звичок; формування емоційного спілкування з дорослим і виконання елементарної інструкції.

Основні труднощі, які виникають при виконанні різноманітних завдань:

а) слабке прийняття завдання, обумовлене недостатньо сильною мотивацією, відхід від завдання, психічна пасивність;

б) відсутність орієнтування в завданні, тобто розуміння зв'язків між ланками;

в) нездатність до «осмисленої» організації своєї діяльності із виконання завдання, тобто послідовного переходу від одного виду діяльності до іншого, здійснення зв'язку між діями, застосування адекватних способів дії, невміння правильно використовувати наочні засоби для вирішення задачі.

У використанні методів навчання необхідні: чітка постійна структура заняття, а саме, акцентоване позначення початку, зміна видів діяльності і кожного завдання, закінчення заняття, чітка організація простору, орієнтування на дії, допомога дорослого, використання поєднання жестової і звукової мови, наочних матеріалів і демонстрація дій. Описана вище програма була апробована спеціальними дослідженнями та показала ефективність її використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейкер Б., Брейтман А. Шлях до незалежності: навчання дітей з особливостями у розвитку побутовим навичкам. К., 2000. 320 с.

2. Висоцька А. Формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів: наук.-метод. посібник. Слов’янськ: Вид. СГД Маторін Б., 2004. 51 с.

3. Гаврилов О. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

4. Галецька Ю. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення: монографія. Кам’янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. 230 с.

5. Пітерсі М. Маленькі сходинки. Програма ранньої педагогічної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. К., 2001.

6. Хохліна О. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини в освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми. Режим доступу: https://er.nau.edu.ua/items/0691776f-a687-4271-9ab1-88ffeecf33f6

UDC 376

CHALLENGES IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN SCHOOLS

Diana Hapchenko,
Bachelor's Degree Student,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Aina Nadirova,
Bachelor's Degree Student,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Smolianuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences and Mathematics in Preschool, Primary, and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 376

ВИКЛИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Діана Гапченко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
м. Харків
Айна Надірова,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталя Смолянюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
м. Харків

В сучасній українській школі інклюзивна освіта набуває все більшої важливості, перетворюючись з теоретичної концепції на практичну необхідність. Зміна підходів до організації навчання, орієнтованих на кожну дитину незалежно

від її індивідуальних особливостей, є свідченням гуманізації освіти та виявом державної й суспільної відповідальності за рівний доступ до знань. Система освіти стрімко перейшла від ізоляційної моделі, в якій діти з особливими освітніми потребами навчалися окремо, до інклюзивної, де кожна дитина може реалізовувати свій потенціал у загальноосвітньому середовищі. Велика заслуга у досягнені таких результатів, безумовно, належить Міністерству освіти та науки України, науковцям, дослідникам, педагогам, фахівцям інклюзивної освіти.

Неоцінений внесок у розвиток інклюзивної освіти зробив В. Бондар, який одним із перших в Україні наголошував на невідповідності потреб сьогодення міжнародним стандартам та вимогам, на необхідності модернізації спеціального навчання. Дослідниця Л. Лавріненко у своїх публікаціях окреслила та обґрунтувала можливості інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади та їх психолого-педагогічний супровід.

Дослідженням сутності інклюзивної освіти, її ключових принципів, визначенню ролі асистента вчителя, створенню методичних рекомендацій для роботи з дітьми з різними потребами присвячена низка наукових доробок О. Боротюк, А. Колупаєвої, О. Мартинчук та інших.

З боку окремих представників влади також було зроблено чимало кроків, що сприяли поступовому розвитку інклюзивної освіти. Так, заступниця міністра освіти (2023-2024 рр.) Є. Смірнова у своїх заявах наголошувала, що інклюзивна та спеціальна освіта не мають конкурувати. Варто відзначити вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти дружини президента України (2014-2019 рр.) М. Порошенко, Міністерки освіти України (2016-2019 рр.) Л. Гриневич, які постійно акцентували увагу на важливості створення належних умов для дітей з особливими освітніми потребами, необхідності міжвідомчої взаємодії в реалізації інклюзії.

Проте, разом із впровадженням цієї моделі навчання виникає низка викликів, які вимагають системного аналізу та комплексних рішень, серед яких толерантне ставлення боку суспільства, належний рівень кваліфікації педагогів,

відповідне матеріально-технічне забезпечення, наявність штатних одиниць, які забезпечуватимуть підтримуюче середовища для кожного учня.

Концепція інклюзивної освіти включає кілька ключових елементів: індивідуалізацію навчального процесу, створення комфортного освітнього середовища, мультидисциплінарну команду фахівців, тісну співпрацю з батьками та розвиток позитивного мікроклімату в класі. Кожна дитина повинна мати перш за все доступ до навчальних матеріалів, але не треба забувати й про емоційно безпечний простір, якого потребує дитина.

На сьогоднішній день впровадження інклюзивної освіти має міцну нормативно-правову базу, яка сформована на основі міжнародних документів, спираючись на принципи рівності та недискримінації в освіті. Право на інклюзивну освіту проголошене у значній частині документів різної юридичної сили, серед яких ключове місце займає акт, Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». Згідно з цим положеннями, освіта повинна бути доступною для кожної дитини, незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи психоемоційних особливостей. У національному контексті важливою віхою стало прийняття Закону України «Про освіту» у 2017 році, який офіційно закріпив інклюзивне навчання як право кожного здобувача освіти.

Втім, не зважаючи на наявну потужну нормативно-правову базу, яка регулярно оновлюється та вдосконалюється; на активну позицію фахівців інклюзивної освіти; реформування ЗЗСО, виникає ряд труднощів.

Так, успішне функціонування інклюзивного освітнього процесу неможливе без злагодженої роботи команди психолого-педагогічного супроводу. До складу такої команди в ЗЗСО входять: медична сестра, вчителі-дефектологи (зокрема вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель лікувальної фізкультури, фахівці інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), асистент учителя, вчитель, соціальний педагог, практичний психолог, а також адміністрація закладу освіти. Ефективна взаємодія цієї команди є запорукою створення сприятливого освітнього середовища для

всіх учасників освітнього процесу. Втім, в умовах сьогодення гостро відчувається нестача фахівців, здатних ефективно працювати в інклюзивному середовищі.

У більшості закладів освіти спостерігається нестача асистентів вчителя-професії, яка є критично важливою для функціонування інклюзивного класу. Не менш серйозною проблемою є рівень підготовки вчителів. Не зважаючи на постійні підвищення кваліфікації, значна частина педагогів недостатньо володіє методиками адаптації освітнього матеріалу для дітей з особливостями розвитку, що ускладнює створення рівних умов для навчання всіх учнів. Як наслідок – формальна інклюзія, за якої дитина фізично присутня в класі, але не отримує якісної підтримки, не виконує своїх функцій.

Матеріально-технічна база закладів освіти наразі потребує серйозного оновлення. Багато шкіл в Україні досі не пристосовані до потреб дітей з порушеннями зору, слуху й опорно-рухового апарату. Нестача пандусів, спеціального обладнання, тактильних матеріалів та інклюзивних дидактичних засобів ускладнює процес навчання.

В умовах сьогодення батьки часто не достатньо проінформовані про можливості інклюзивної освіти, а частіше й самі бояться віддавати дитину до загальноосвітньої школи. Дана ситуація котрий раз підтверджує потребу в активній просвітницькій роботі з боку держави, освітніх закладів і громадських організацій.

Аналізуючи сучасну ситуацію, можна стверджувати, що впровадження інклюзивної освіти є безперервним процесом, який вимагає часу, ресурсів, системного підходу, постійного вдосконалення. Головними труднощами реалізації інклюзивного освітнього процесу, які відчувають заклади освіти є неналежний рівень фінансування, недостатня обізнаність батьків як дітей з ООП, так і дітей з нормотиповим розвитком; дефіцит кваліфікованих фахівців інклюзивної освіти та головне – відсутність глибокого розуміння інклюзії на всіх рівнях управління освітою.

Однак, за належної уваги до цих аспектів інклюзивна освіта здатна змінити долі дітей з ООП та трансформувати всю освітню систему – зробити її толерантною, гнучкою та відкритою. Інклюзивна освіта сьогодні не про окрему категорію дітей, вона про суспільство, яке прагне бути справедливим. Тільки за таких умов можна говорити про справжню рівність у праві на освіту, розвиток і гідне майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна декларація прав людини. *Верховна рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 22.05.2025).

2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

3. З якими викликами зіштовхнулася спеціальна освіта в Україні: що кажуть вчителі та які плани змін є в МОН. *Нова українська школа / Веб-ресурс НУШ*. URL: https://nus.org.ua/2024/03/18/z-yakymy-vyklykamy-zishtovhnulasya-spetsialna-osvita-v-ukrayini-shho-kazhut-vchyteli-ta-yaki-plany-zmin-ye-v-mon/ (дата звернення: 23.05.2025).

4. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/download/74/75/144 (дата звернення: 23.05.2025).

5. Інклюзивне навчання у школі: кроки до успішного початку. *Нова українська школа. Веб-ресурс НУШ*. URL: https://nus.org.ua/2020/09/07/inklyuzyvne-navchannya-u-shkoli-kroky-do-uspishnogo-pochatku/ (дата звернення: 22.05.2025).

6. Конвенція про права осіб з інвалідністю. *Верховна рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 22.05.2025).

7. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. *Міністерство освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення: 22.05.2025).

8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text(дата звернення: 26.05.2025).

9. Собченко Т. М., Смолянюк Н.М. Інклюзивне навчання у системі освіти України: теорія і практика Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті: міжнар. кол. монографія / Всесвіт. наук. ноосферно-онтолог. тов-во, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Асоц. рос. вчених штату Масачусетс [та ін.]; за заг. ред. В. П. Бабича, Л. С. Рибалко. Харків: ВННОТ, 2019. С. 347–352. URI: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6689 дата звернення: (24.05.2025).

UDC 376.091.32:004

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Kateryna Hnatovska,
Candidate of Pedagogicalal Sciences,
Senior Teacher at the Department of Theory and Methods of Teaching
Philology Disciplines in Preschool, Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 376.091.32:004

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Катерина Гнатовська,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики викладання
філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті,
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
м. Харків

Реформування освітньої галузі в Україні актуалізувало розвиток інформаційних технологій, упровадження в практику навчання цифрових навчально-методичних матеріалів, інструментів та сервісів. Інформаційні технології відкривають безмежні можливості для навчання та розвитку кожної дитини і стають невід'ємним складником навчання учнів, що мають особливі освітні потреби. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) – це категорія учнів, які потребують додаткової або спеціальної підтримки для ефективного навчання й розвитку. Важливо розуміти, що ці діти мають не пристосовуватися до умов сучасного освітнього середовища, а приходити в середовище спеціально створених умов, які враховують їхні індивідуальні потреби. Застосування інформаційних технологій не просто полегшує процес навчання, а й створює

унікальні осередки, що сприяють розкриттю потенціалу таких учнів, їхній соціалізації та підготовці до самостійного життя.

Педагогічні та психологічні засади використання інформаційних технологій навчання в системі інклюзивної освіти знайшли відображення у працях О. Василенко, А.Колупаєвої, О. Качуровської, М. Шеремета та інших дослідників. Науковці, методисти, учителі-практики відзначають якісно нові можливості в розвитку освітнього потенціалу дітей з ООП за умови правильного добору цифрових технологій для навчання з урахуванням певних нозологій та індивідуальних спроможностей. Практика роботи в інклюзивному середовищі доводить, діти з ООП достатньо важко трансформують знання в уміння й навички. Саме тому педагогам необхідно не стільки передавати знання, скільки навчити їх методів отримання інформації, що сприятимуть подальшому розвитку, самоосвіті, соціалізації. Однією з ключових переваг інформаційних технологій є можливість персоналізації навчального процесу. Завдяки спеціальним програмам, навчальним платформам, додатковим пристроям можна створювати індивідуальні навчальні плани, ураховуючи темп навчання, сильні та слабкі сторони кожного учня, розробляти індивідуальні траєкторії розвитку. Використання ІТ у навчанні дітей з ООП допоможе повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії [1, с. 27–28]. Важливу роль відіграють інформаційні технології в розвитку комунікативних навичок і соціалізації дітей з ООП. Офіційні онлайн-платформи, створюють безпечний простір для спілкування й обміну досвідом з однолітками, що є особливо важливим для дітей, які відчувають труднощі в соціальній адаптації. Застосування інформаційних технологій сприяє розвитку пізнавальної активності й творчого мислення. Інтерактивні ігри, навчальні симуляції, віртуальні екскурсії роблять процес навчання більш продуктивним, мотивують дитину до пошуку нового. Діти з ООП можуть засвоювати складний навчальний матеріал в ігровій формі, розвивати логічне мислення, творчі здібності через опанування новітніх цифрових засобів.

Отже, аналіз теоретичних джерел та практичного досвіду однозначно підтверджує ефективність використання інформаційних технологій для розвитку освітнього потенціалу дітей з особливими освітніми потребами. Інформаційні технології не лише забезпечують доступ до освіти, але й відкривають нові горизонти для соціалізації й самореалізації дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гета А. В., Заіка В. М., Коваленко В. В. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

UDC 37.091-04

PARTNERSHIP PEDAGOGY AS THE BASIS FOR ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Olha Holdska,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 37.091-04

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ольга Гольдська,
здобувачка другого (магістреського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Упродовж останніх років українська освіта переживає глибокі трансформації, пов'язані із реалізацією реформи Нової української школи (НУШ), яка покликана забезпечити формування ключових компетентностей здобувачів освіти відповідно до вимог XXI століття. Одним із центральних завдань цієї реформи є створення партнерського освітнього простору, у якому всі учасники навчального процесу — учителі, учні, батьки — виступають рівноправними суб'єктами взаємодії. Такий підхід неможливий без

впровадження педагогіки партнерства, що водночас є методологічною основою організаційно-методичного супроводу, який забезпечує підтримку, координацію, інноваційність і адаптивність освітнього процесу.

Педагогіка партнерства базується на гуманістичних цінностях, які закликають до зміни традиційної моделі педагогічної взаємодії. Замість авторитарного, директивного стилю викладання та управління, ця концепція пропонує модель взаємодії, засновану на взаємоповазі, довірі, підтримці та спільній відповідальності. В. Матвієнко визначає педагогіку партнерства як «умову ефективної реалізації завдань Нової української школи», наголошуючи на необхідності трансформації освітнього середовища для розвитку особистісних і соціальних компетентностей учнів [3].

Основним у цій моделі є усвідомлення кожного учасника освітнього процесу як суб'єкта, що активно впливає на результат спільної діяльності. Це передбачає зміну ролі вчителя з контролера та джерела знань на фасилітатора, модератора, наставника, який організовує умови для саморозвитку учня, формує у нього критичне мислення, комунікативні навички, здатність до співпраці.

Дослідниця O. Tretiak [6] приділяє особливу увагу формуванню компетентності педагогічного партнерства, що є багатогранним феноменом, який включає такі компоненти:

- *Комунікативний* — здатність до ефективного діалогу, активного слухання, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів;
- *Рефлексивний* — уміння аналізувати власну діяльність, коригувати поведінку, враховувати інтереси та потреби учнів і батьків;
- *Організаційний* — навички планування, координації спільної діяльності, залучення партнерів;
- *Ціннісний* — усвідомлення важливості партнерства як цінності, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

Розвиток цих компетентностей у вчителів є передумовою для створення ефективного організаційно-методичного супроводу, що орієнтований не лише на

впровадження нових методів і технологій, а й на формування партнерських відносин.

Партнерство у школі має також важливе соціокультурне значення. У статті N. Ivanets показано, що педагогіка партнерства сприяє формуванню у молодших школярів міжкультурної компетентності, що є необхідним у багатонаціональному та багатокультурному суспільстві. Взаємодія на засадах партнерства допомагає подолати стереотипи, формувати толерантне ставлення, розвивати здатність до діалогу і спільного вирішення проблем, що робить освітній процес соціально відповідальним [4].

Для цього організаційно-методичний супровід повинен включати розробку і впровадження навчальних програм і методичних матеріалів, що сприяють інтеграції міжкультурного компонента у навчальний процес. Залучення батьків, громади та зовнішніх партнерів до освітньої діяльності створює умови для практичного освоєння цінностей партнерства та мультикультуралізму.

Важливим напрямом підтримки педагогів є впровадження інноваційних освітніх технологій, що сприяють активізації навчальної діяльності і створенню партнерського освітнього простору. Дослідження У. Басюк та О. Коваленко (2021) підкреслюють, що методичний супровід використання інновацій в освітньому процесі має бути комплексним, включати навчальні тренінги, консультації, доступ до методичних розробок і підтримку вчителів під час впровадження нових технологій [1].

У контексті цифровізації освіти особливу увагу приділяють застосуванню інтерактивних онлайн-сервісів, таких як H5P. Дослідження L. Romanenko та A. Vasiuk свідчать, що успішна інтеграція таких інструментів у навчальний процес вимагає системного організаційно-методичного супроводу. Це забезпечує не лише технічну підготовку вчителів, а й підтримку партнерських відносин між учителем і учнями, які стають активними учасниками створення освітнього контенту [5].

Таким чином, організаційно-методичний супровід виступає комплексною системою заходів, яка формує середовище довіри, взаємодії та інноваційності.

Одним із важливих аспектів є організація методичного супроводу, що спрямований на підтримку вчителя в реалізації конкретних навчальних тем. Так, у дослідженні С. Дубовик та Я. Євтушенко наведено приклад організаційно-методичного супроводу роботи з темою «частини мови» в початковій школі. Автори підкреслюють, що методична підтримка повинна бути орієнтована на партнерську взаємодію, враховувати індивідуальні особливості педагогів і школярів, стимулювати творчість та активність [2].

Партнерський підхід передбачає, що методисти, вчителі та учні разом беруть участь у розробці та адаптації навчальних матеріалів, виборі методів і форм роботи, що підвищує мотивацію і якість навчання.

Для забезпечення успішної реалізації педагогіки партнерства як основи організаційно-методичного супроводу освітнього процесу слід звернути увагу на такі ключові аспекти:

1. **Формування партнерської культури в педагогічному колективі.** Необхідно розвивати атмосферу довіри, взаємоповаги, відкритості до діалогу, що сприятиме спільному вирішенню проблем і прийняттю рішень.

2. **Підвищення компетентності педагогів у сфері партнерства.** Запровадження системи безперервного професійного розвитку, тренінгів, семінарів, що розвивають комунікативні, організаційні та рефлексивні навички.

3. **Розробка і впровадження методичних матеріалів, орієнтованих на партнерський підхід.** Створення адаптивних навчальних програм, сценаріїв уроків, інструктивних рекомендацій, що враховують індивідуальні потреби учнів і особливості освітнього середовища.

4. **Інтеграція інноваційних технологій із партнерськими практиками.** Використання цифрових ресурсів та інтерактивних платформ, які стимулюють співпрацю, самовираження і творчість.

5. **Активне залучення батьків і громади.** Організація спільних заходів, інформаційних кампаній, платформ для обміну думками та спільної діяльності, що підсилює соціальну підтримку освітнього процесу.

6. **Моніторинг та рефлексія.** Регулярне оцінювання якості партнерської взаємодії, аналіз результатів освітнього процесу і внесення коректив, базованих на принципах діалогу та спільної відповідальності.

Отже, педагогіка партнерства сьогодні виступає однією з провідних парадигм, що формує не лише теоретичний фундамент, але й практичну основу організаційно-методичного супроводу сучасного освітнього процесу. Її імплементація дозволяє створити освітнє середовище, у якому всі учасники процесу почуваються рівноправними партнерами, здатними до спільного пошуку і реалізації освітніх цілей. Партнерство відкриває нові горизонти для розвитку особистості, сприяє формуванню соціальної компетентності, міжкультурної толерантності та інноваційності навчання.

Реалізація педагогіки партнерства вимагає системного підходу до організаційно-методичного супроводу, який включає професійний розвиток педагогів, методичну підтримку, застосування сучасних технологій і активне залучення батьків та громадськості. Така комплексна модель сприяє формуванню в українській школі нової культури взаємодії, відкриває можливості для особистісного та професійного зростання всіх її учасників і забезпечує високу якість освіти, що відповідає викликам сучасності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк У., Коваленко О. Методичний супровід використання інноваційних технологій у організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2021. № 4 (92). С. 30–34. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-4-92-7

2. Дубовик С., Євтушенко Я. Організаційно-методичний супровід роботи вчителя з опрацювання розділу «частини мови» в початковій школі. *Молодий вчений*. 2023. № 4 (116). С. 82–87. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-4-116-16

3. Матвієнко В. Педагогіка партнерства як умова ефективної реалізації завдань Нової української школи. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 2, № 6 (1). С. 15–22. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1)/2.2024.02

4. Ivanets N. Partnership pedagogy as the means of elementary school students' multicultural competence formation. *Image of the modern pedagogue*. 2019. Т. 1, № 4. С. 88–93. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-4(187)-88-93

5. Romanenko L., Vasiuk A. Organizational and methodological support of the application of h5p internet service in mathematics lessons in class 2. *Young Scientist*. 2020. Т. 11, № 87. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-83

6. Tretiak O. Development of competence of pedagogical partnership. *Humanities science current issues*. 2023. Т. 3, № 61. С. 155–161. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-25

UDC 37.091.33-027.22

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING LEGO CONSTRUCTION TOYS IN THE PROCESS OF DEVELOPING NATURAL SCIENCE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Liliia Hontarenko,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Liudmyla Teletska,
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 37.091.33-027.22

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА LEGO У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Лілія Гонтаренко,
здобувачка другого (мвгістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ
Науковий керівник:
Людмила Телецька,
кандидат біологічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ

Одним із завдань сучасної системи початкової освіти є формування у молодших школярів природничої компетентності, що реалізується в межах компетентнісного підходу в освіті. Останній дає змогу виділяти природничу компетентність учнів як системну інтегративну якість індивідуальності,

необхідний елемент у формуванні їхньої екологічної культури, основи природозбережувальної діяльності.

Концепцією Нової української школи передбачено, що в процесі реалізації завдань природознавчої освітньої галузі в початковій школі відбувається неперервне поглиблення знань учнів із метою глибшого проникнення в сутність розуміння ними природних явищ. Формуванню природничої компетентності молодших школярів сприяє використання різноманітних інноваційних засобів, впровадження в систему освіти новітніх методик і технологій роботи з організації освітньо-виховних форм взаємодії вчителя та учнів.

Однією з ефективних технологій формування природничої компетентності в учнів початкової школи є LEGO-технологія, яка об'єднує в собі елементи гри та експериментування. Цінність використання LEGO-технології в освітньому процесі початкової школи полягає в тому, що її можна застосовувати при вивченні будь-яких навчальних предметів. Конструктори LEGO, зважаючи на принципи інтеграції навчального матеріалу, урізноманітнюють засоби навчання та вдосконалюють освітній процес у початковій школі, роблять уроки цікавішими для дітей. Використання LEGO-конструктора та пропозиція дітям завдань в ігровій формі створюють цікаву і творчу атмосферу психологічного комфорту на заняттях, допомагають зацікавити учнів, активізують їхні розумові та фізичні здібності. Використовуючи ігровий та діяльнісний підходи до застосування LEGO-конструктора на уроках в НУШ, можна досягти вищих результатів навчання дітей [1, с. 207].

У працях С. Ананко, Л. Коваль, І. Палазової, О. Перчиць, Л. Яворської наведено ефективність використання LEGO-конструктора в роботі з учнями початкових класів на уроках грамоти, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Зокрема, С. Ананко, Л. Коваль, О. Перчиць вважають доцільним використовувати LEGO на уроках математики, Л. Яворська – на уроках курсу «Я досліджую світ», С. Собильська, Л. Чемоніна вивчають особливості його застосування на уроках грамоти. І. Палазова вказує на

доцільність використання технології «Шість цеглинок» на уроках навчання грамоти, математики, «Я досліджую світ» тощо.

Водночас недостатньо розглянутими є педагогічні умови використання конструктора LEGO у процесі формування природничої компетентності молодших школярів. Власне саме це і стало метою написання тез.

Досліджуючи розвиток LEGO-технологій в початковій школі, стає зрозумілим, що для популяризації даного напрямку в освіті, необхідні відповідні педагогічні умови. Так, вважаємо, що використання конструктора LEGO у процесі формування природничої компетентності молодших школярів може бути ефективним завдяки наступним педагогічним умовам:

1. Стимулююче середовище. Ця умова передбачає створення стимулюючого навчального середовища, де діти можуть вільно експериментувати та творити з LEGO. Це може бути зручне приміщення з добре організованими робочими місцями та доступом до необхідних матеріалів.

2. Розвиток креативності. Сприяти розвитку креативного мислення шляхом створення учбових завдань, які вимагають від дітей створення різноманітних конструкцій, використовуючи LEGO. Наприклад, вирішення завдань на тему природничих явищ або створення власних інженерних проектів.

3. Ігровий підхід, а саме забезпечення ігрового підходу до навчання через використання LEGO. Дозволити дітям експериментувати та вчитися через гру, створюючи умови для спонтанного виникнення цікавості до природничих наук.

4. Проблемно-орієнтований підхід. Застосування проблемно-орієнтованих завдань, які стимулюють дітей досліджувати, аналізувати та шукати рішення на основі власного досвіду та знань.

5. Колективна співпраця. Необхідно сприяти розвитку комунікативних навичок та співпраці шляхом організації групових проектів з використанням LEGO, де діти спільно вирішують завдання та обмінюються ідеями.

6. Зв’язок з реальним життям. Використання конструктора LEGO для моделювання реальних природничих явищ та технологій, що допомагає дітям

краще розуміти матеріал і заохочує їх застосовувати отримані знання в практичному житті.

7. Формування позитивного ставлення до навчання. Створення позитивного досвіду навчання природничих наук через захоплюючі та цікаві заняття з використанням конструктора LEGO, що сприятиме формуванню мотивації та інтересу до вивчення предмета.

8. Інтердисциплінарний підхід. Важливо сприяти інтеграції природничих наук з іншими предметними областями, такими як математика, мистецтво або література, через проекти, які поєднують конструктор LEGO з іншими матеріалами та знаннями.

9. Індивідуалізація навчання. Доцільно надати можливість кожному учневі розвиватися відповідно до власних темпів та інтересів, створюючи завдання з різним рівнем складності та дозволяючи дітям самостійно обирати напрямок свого дослідження з використанням LEGO.

10. Використання інноваційних технологій. Важливо інтегрувати використання сучасних технологій, таких як програмування роботів на базі LEGO Mindstorms, що дозволяє дітям не лише конструювати, але й програмувати свої створіння, що сприяє розвитку комп’ютерної грамотності та інженерних навичок.

Насправді, наведений перелік не є вичерпним. Разом з тим вважаємо, що наведені педагогічні умови сприятимуть ефективному використанню конструктора LEGO у процесі формування природничої компетентності молодших школярів, розвиваючи їх творчість, креативне мислення, співпрацю та інші важливі навички.

Отже, використання конструктора LEGO у процесі формування природничої компетентності молодших школярів може стати результативним, якщо будуть створені сприятливі умови для їхнього навчання. Це означає не лише надання доступу до матеріалів та інструментів, але і розробку відповідних методик та підходів, спрямованих на розвиток креативності, інтерактивного навчання та практичних навичок. Важливо враховувати індивідуальні

особливості кожного учня та забезпечити підтримку та стимулювання їхнього навчального процесу через взаємодію з конструктором LEGO.

Щодо подальших напрямків досліджень у даній царині, то вважаю, що потребують більш глибоких розвідок такі аспекти: вивчення та доведення ефективності використання LEGO-технологій, а також дослідження їх довгострокового впливу на розвиток дітей та розробка конкретних завдань для їх запровадження на уроках з природознавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рахманіна А. С. Особливості LEGO-технологій, як засобу розвитку учнів початкової школи. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки.* 2022. Вип. 200. С. 207-212.

UDC 17.023.32

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S EMOTIONAL INTELLIGENCE

Yuliia Horielova,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Vira Topikha,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
and Methods of Teaching in Primary and Preschool Education
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 17.023.32

ВПЛИВ РОДИННОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ

Юлія Горєлова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Віра Топіха,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов та методик
викладання в початковій і дошкільній освіті
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

В часи воєнних дій на території України, невизначеності, тривоги, страху, травматичних подій розвиток емоційного інтелекту є запорукою збереження ментального здоров'я молодого покоління українців.

Розуміння емоційного стану оточуючих людей, вміння контролювати свої почуття у різних ситуаціях – одне з найважливіших питань під час спілкування. Тому з раннього віку необхідно приділяти особливу увагу розвитку почуттів у

дітей, щоб надалі вони могли керувати своїми емоціями, приймати правильні рішення у різних ситуаціях та вміти керувати своїм життям [7]. Емоційний інтелект (далі – ЕІ) є одним із найважливіших компонентів життєдіяльності, оскільки як сукупність розумових здібностей дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує правильне розуміння емоційних реакцій інших людей, та уміння емоційно адекватно реагувати на певні життєві ситуації" [8].

Розвиток ЕІ дитини є складним процесом, який відбувається в тісній взаємодії з оточуючим середовищем. В цьому процесі розвитку особливо важлива підтримка найближчого оточення. Гармонійна атмосфера в сім'ї сприяє позитивному розвитку дитини, формуванню її самосвідомості, впевненості в собі та здатності до емоційного саморегулювання. В той же час, негативні фактори в сімейному оточенні можуть призвести до емоційних проблем, стресу та навіть психічних розладів у дітей [3]. Сім'я – це першочергове джерело формування ЕІ дитини. Роль батьків у цьому процесі неможливо переоцінити, тому що розвиток ЕІ дитини залежить від батьківської емоційної свідомості. Саме в родині формується емоційна культура, і саме батьки та найближче оточення є першими моделями для її формування.

Уявлення дитини про себе, ставлення до себе, формування "Я"- образу залежать від дорослих, і, насамперед, від батьків. На основі цього формується самооцінка дитини. Тобто, як дорослі реагуватимуть на прояв емоцій та переживань дітей, так дитина сприйматиме себе. І це впливатиме на її розвиток – емоційний, інтелектуальний, фізичний [6].

«Сім'я є тим місцем, де ми вперше починаємо вивчати емоції, - пише Деніел Ґоулман, психолог і автор книги «Емоційний інтелект», у якій докладно описав наукові дослідження, що дозволили нам глибше проникнути в цю галузь. - У сім'ї ми вперше дізнаємося, які почуття маємо відчувати щодо себе, як думати про ці почуття, як на них реагувати і як розуміти й висловлювати власні надії та страхи. Ця емоційна освіта містить не тільки те, що батьки говорять і як вони поводяться з дітьми, а й способи, які допомагають їм упоратися з власними почуттями, обмін емоціями між чоловіком і дружиною. Деякі батьки є

обдарованими емоційними вчителями, деякі - огидними» [4]. Високий рівень емоційного інтелекту батьків вже дає дитині 50 відсотковий залог успішності в майбутньому (10 відсотків - гени та 40 - відсотків виховний вплив батьків), що також впливає на наступні покоління та загалом призводить до зниження домашнього насильства, булінгу та соціальних конфліктів [9].

Для формування емоційної свідомості важливо називати та обговорювати емоції разом з дитиною. З молодшого шкільного віку важливо підтримувати прийняти усіх дитячих почуттів. Деніел Сіґел та Тіна Брайсон у книзі “Я поруч” стверджують, що ”слід звертати увагу на те, що відбувається в душі дитини, і зосереджуватися на її почуттях, думках, спогадах – на тому, що криється за її поведінкою. Для того щоб дитина почувалася помітною, слід звертати увагу на її емоції – і позитивні, і негативні. Звісно, не кожну секунду цілими днями, адже це не можливо. Але регулярно тішитися радісним подіям і перемогам дитини; розділяти її біль, коли вона страждає від неминучих ударів долі” [5]. Саме це формує підтримку, довіру, почуття безпеки і впевненість. Щоб дозволити дитині виражати емоції, дорослі повинні дозволити це собі [6].

У сучасному світі велике значення приділяється дослідженню впливу батьківського виховання на розвиток особистості. Це питання стає все більш актуальним, оскільки формування особистості в дитинстві має вирішальне значення для подальшого життя людини. З метою розуміння цього процесу проводяться численні наукові дослідження, які дозволяють здійснити психологічний аналіз впливу батьківського виховання на розвиток особистості [2]. Дивно, але більшість сьогоднішніх популярних порад батькам ігнорують світ емоцій. Ці поради ґрунтуються на теорії виховання, коли більшу увагу приділяють поведінці дітей, але почуття ігнорують. Проте саме вони є основою поведінки [4].

З метою перевірки гіпотези про взаємозв’язок між впливом батьків та розвитком емоційного інтелекту дитини, нами було проведено емпіричне дослідження, в результаті якого наведені нижче.

На запитання “Як ви оцінюєте власний рівень знань про емоційний інтелект дітей” 27,3 % опитаних батьків відповіли, що не мають достатньо знань, а 72,7 % респондентів відповіли, що мають базові знання. Жоден респондент не вказав, що дуже добре обізнаний в цьому питанні.

Слід зауважити, що 95,5 % респондентів вважають, що емоційний розвиток дитини таким же важливим, як і її інтелектуальний розвиток.

Водночас 36,4 % опитаних визнають, що «Інколи» відчувають труднощі у розпізнаванні емоцій дитини, 18,2 % вказали «Часто», а 4,5 % - «Завжди».

Також, на думку батьків, найбільшого розвитку серед емоційних навичок дитини потребує: управління власними емоціями (95,5 %), розуміння власних емоцій (54,5 %), розуміння емоцій інших людей (40,9 %).

На запитання “Як часто ваша дитина обговорює з вами свої емоції?” тільки 22,7 % відповіли “Часто”, 36,4 % відповіли “Інколи”, а 31,8% – «Рідко». На це запитання відсутня відповідь “Завжди”. Також 9,1 % батьків відповіли, що дитина ніколи не обговорює свої емоції з батьками.

На запитання “Чи відчуваєте ви впевненість у своїй здатності виховати емоційно грамотну дитину?” тільки 27,3 % батьків відповіли “Скоріше так”.

На нашу думку, батьківське виховання та підтримка мають велике значення у формуванні емоційного інтелекту дитини. І результати дослідження вказують на необхідність в отриманні знань про розвиток емоційного інтелекту та формуванні відповідних навичок і у дітей, і в батьків.

Джон Ґоттман у книзі «Емоційний інтелект дитини» зазначає: «Ключ до успішного виховання дітей варто шукати не в складних теоріях, сімейних правилах або заплутаних формулах поведінки, а в глибокому почутті любові й прихильності до своєї дитини, яке проявляється через співпереживання і розуміння. Гарне виховання починається у вашому серці й триває в ті моменти, коли ваші діти переживають сильні емоції: засмучуються, зляться або відчувають страх. Воно полягає в наданні підтримки тоді, коли це дійсно важливо» [4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вплив родинного середовища на психічне здоров'я дітей – важливість гармонійного виховання. URL:https://psyhologist.com.ua/vpliv-rodinnogo-seredovisha-na-psixichne-zdorovya-ditej-vazhlivist-vixovannya-v-garmonijnomu-otochenni

2. Вплив дитинства на формування особистості – психологічний аналіз URL: https://fact-news.com.ua/vpliv-ditinstva-na-formuvannya-osobistosti-psixologichnij-analiz-naukovo-populyarnij-sajthttps://fact-news.com.ua/vpliv-ditinstva-na-formuvannya-osobistosti-psixologichnij-analiz-naukovo-populyarnij-sajt.

3. Вплив родинного середовища на психічне здоров'я дітей – важливість гармонійного виховання. URL:.https://psyhologist.com.ua/vpliv-rodinnogo-seredovisha-na-psixichne-zdorovya-ditej-vazhlivist-vixovannya-v-garmonijnomu-otochennihttps://psyhologist.com.ua/vpliv-rodinnogo-seredovisha-na-psixichne-zdorovya-ditej-vazhlivist-vixovannya-v-garmonijnomu-otochenni

4. Ґоттман Дж., Деклер Д. Емоційний інтелект у дитини. Київ: Vivat, 2020. 272 с.

5. Деніел Сігел.Тіна Брайсон. «Я ПОРУЧ». Як залученість у життя дитини впливає на її особистість. «Наш Формат» · Київ · 2024

6. Емоційний розвиток дітей. Як батьки можуть допомогти і не нашкодити. URL: https://nus.org.ua/2018/09/24/emotsijnyj-rozvytok-ditej-yak-batky-mozhut-dopomogty-i-ne-nashkodyty/

7. Мамедова, У. Р. Розвиток емоційного інтелекту дитини у родині. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. 2022. Психологія, (3 (52), С. 76-81. URL: https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.11

8. Носенко, Е.Л. Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю. 2016. 113 с.

9. Савонова Г. І Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти. Лисичанськ, 2021. 70 с.

UDC 159.944.4:17.035.3

PECULIARITIES OF STRESS RESISTANCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY AND RACIAL GROUPS

Bohdana Hrytsevych,
Bachelor's Degree Student
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv
Scientific supervisor:
Lesya Sikorska,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special Education
Ivan Franko National University of Lviv,
Lviv

УДК 159.944.4:17.035.3

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СІМЕЙ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ТА РАС

Богдана Грицевич,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів
Науковий керівник:
Леся Сікорська,
кандидат психологічни наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів

У сучасному світі сповненому викликами та глобальними проблемами, стресостійкість є одним із природних явищ, що допомагає людині пристосуватися до щоденних змін. У буденності сімей, де виховуються діти з інтелектуальною недостатністю та розладами аутистичного спектру (РАС), стрес стає звичним супутником їхнього життя. Саме тому, важливу роль у збереженні добробуту сім'ї, відіграє рівень стресостійкості батьків, як їх здатності

протистояти впливу стресових факторів, зберігаючи внутрішню рівновагу та продуктивність, у повсякденному житті.

Стресостійкість є важливим елементом психічного здоров'я людини, що визначає її здатність ефективно реагувати на стресові ситуації, зберігаючи емоційну рівновагу та адаптуючись до змін реального світу [4]. Серед вчених що досліджували механізми стресостійкості можна згадати таких як: Е.Фромм, Р. Лазарус і С. Фолкман, С. Хобфолл, Г. Даніель, Р. Ніколс, Г. Сельє, Т. Семигіна, О. Столярик та інші. Управління стресом – це процес різностороннього характеру, що включає різні стратегії для зниження стресу та підвищення стресостійкості. Власне, сам механізм може бути як свідомим так і не свідомим процесом [5]. В результаті розгляду механізмів управління стресом як свідомих (когнітивні, емоційні, соціальні, духовні) так і неусвідомих (фізіологічні та психічні) було з'ясовано, що саме ці механізми лежать в основі стресостійкості [3].

Прийняття батьківської ролі є важливим і незворотнім процесом, що відбувається під впливом як біологічних, так і психологічних чинників. Біологічна здатність до батьківства не завжди збігається із психологічною готовністю виконувати функції батька чи матері. Варто згадати, що основними причинами розвитку післяпологових депресивних станів можуть виявитись: незапланована вагітність або ускладнення при вагітності, хронічний стрес або перевтома через догляд за дитиною, відсутність підтримки, фінансові труднощі, конфлікти в сім'ї, страх змін в сім'ї, генетична схильність до психічних розладів або гормональні зміни особливо у жінок після пологів. Проте одна із найпоширеніших причин – це стан здоров'я дитини [2].

Насамперед, батьки часто болісно сприймають звістку про те, що їхня дитина має особливі освітні потреби, адже тепер їм доведеться стикатися з унікальними викликами, що впливають на всі сфери їхнього життя. Процес прийняття діагнозу проходить через певні емоційні стадії подібні до стадії переживання втрати: Модель Кюблер-Росс (Kübler-Ross) "5 стадій горя". Кожна

із стадій горя є не лише лінійним процесом, але циклічним де можливе повернення до попередніх етапів [1; 5; 10].

Одним із ключових підходів до розуміння якості життя сім'ї дітей з РАС та інтелектуальною недостатністю запропонували Н. Зуна, Е. Турнбулл і Дж. Саммерс (Zuna et al., 2009). Їхня концепція розглядає якість життя як багатовимірне явище, що формується під впливом різних факторів на трьох рівнях [6; 9; 10]: індивідуальний рівень: включає особистісні ресурси кожного члена родини, характеристики дитини, нозологію і ступінь порушення, емоційне та фізичне здоров'я, самореалізацію, соціальну активність і стигматизацію; сімейний рівень, що охоплює соціально-демографічні, економічні та культурні аспекти, сімейні цінності, стиль взаємодії та міжособистісні стосунки кожного з членів сім'ї; системний рівень - визначається еко-соціальним середовищем та державним устроєм у якому функціонує родина: підтримка дітей, доступність соціальних послуг і механізми, що сприяють розширенню можливостей сімей.

Було проведено емпіричне дослідження стресостійкості батьків дітей з порушеннями інтелекту та РАС. Інформація збиралася через анкетування батьків у Google forms, яка була поширена у соц.мережах таких як Facebook. Telegram; Whats App та різних групах батьків дітей з ОПП. У дослідженні взяло участь 147 респондентів, серед яких було 73 батьків дітей з РАС, 74 – батьки дітей без порушень. Застосовано такі методики: шкалу Благополуччя «ВООЗ-5», Шкалу резилієнсу особистості (RAQ-8). Шкалу депресії тривожності та стресу (DASS-21); Стилі сімейного виховання за Яворським та Шкалу Brief-COPE на визначення вибору копінг-стратегій [7; 10; 11].

Здійснено порівняльний аналіз діагностичних критеріїв 74 батьків здорових дітей та 73 батьків дітей з інтелектуальною недостатністю та РАС за t-критерієм Ст'юдента, який дозволив знайти істотні відмінності між діагностичних критеріїв: «Депресія» (5,85 у батьків здорових дітей та 8,75 у батьків дітей з РАС та інтелектуальною недостатністю при t =-3,2 і p = 0,001); «Тривожність (5,4 та з 7,82 відповідно при t = -2,8; p = 0,005) та «Стрес» (9,8 та 11,95 відповідно при t = -2,6 і p = 0,009). Вказані діагностичні критерії належать

до методики DASS. Виявлені відмінності засвідчили, що у групах батьків з батьків дітей з РАС та порушеннями інтелекту яскравіше виражені депресивні, тривожні та стресові стани ніж у групі батьків здорових дітей. Також виявлено такі істотні відмінності: «Якість життя (належить ВООЗ-5)» (13,61 у у батьків здорових дітей та 10,56 у батьків дітей зз РАС; «Матеріальний стан» (3,20 і 2,84 відповідно), «Гіперопіка належить методиці «Стилі батьківського виховання)» (2,96 та 3,68 відповідно), «Співпраця (також належить методиці «Стилі батьківського виховання» (4,50 і 3,96 відповідно).

Отримані істотні відмінності зображено діаграмою на рисунку 1.

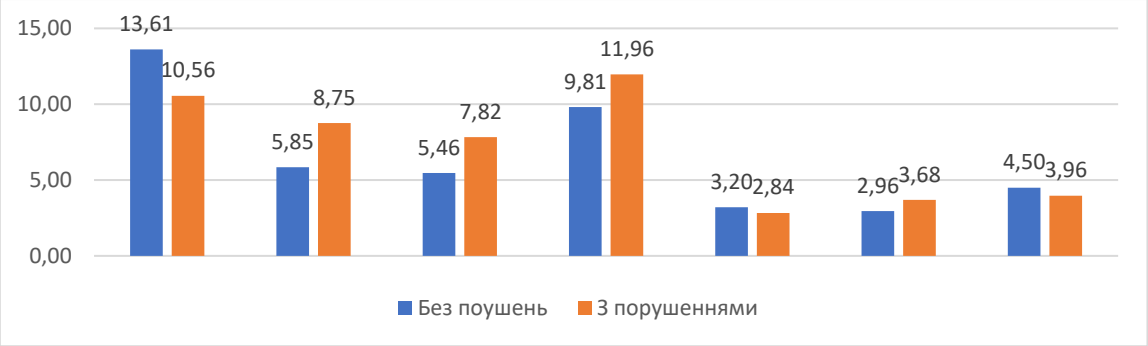


Рис. 1. Статистично значимі відміності діагностичних критеріїв батьків дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями

З рисунка 1 видно також, що серед батьків, які мають дітей без порушень розвитку, спостерігається вищий рівень „Якості життя" (показники за шкалами якості самопочуття) та оцінки матеріального становища (показник «Матеріальний стан»). У сім'ях дітей батьків з РАС та інтелектуальною недостатністю переважає стиль батьківського виховання «Гіперопіка», а у сім'ях здорових дітей переважає стиль батьківського виховання «Співпраця».

Окрім істотних (статистично значимих) виявлено також інші відмінності серед діагностичних критеріїв (див.: рис. 2).

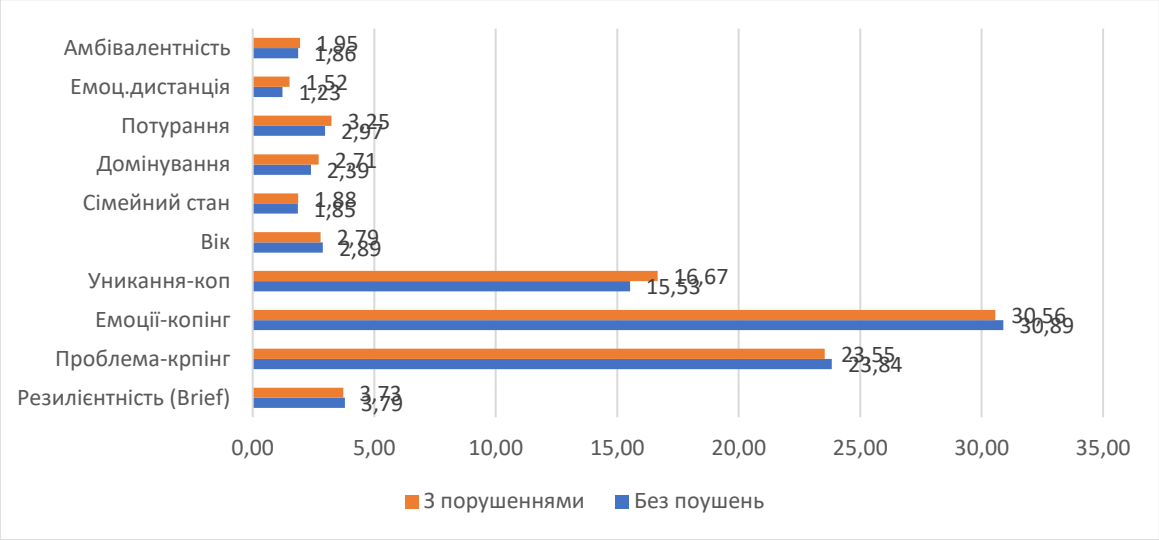


Рис. 2. Відмінності між діагностичними критеріями батьків дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями

З рисунка 2 видно, що у батьків дітей з порушеннями дещо нижчий рівень резилієнтності та в управлінні стресу у них переважає копінг «Уникання». У сімейному вихованні у них дещо переважає стиль «Домінування» та «Потурання». На підставі отриманих даних, можна стверджувати, що у батьків дітей з РАС та інтелектуальною недостатністю нижчі показники: рівня загального благополуччя, якості життя, та вищі показники депресії, тривожності та стресу ніж у батьків дітей без порушень. Також було виявлено, що у сімей дітей з РАС матеріальний рівень є нижчим. Якісний аналіз відповідей показав, що у де-яких батьків наявні глибокі депресивні стани.

Отже, у батьків сімей дітей з РАС та інтелектуальними порушеннями показники якості життя та резилієнсу нижчі, а показники депресії, тривожності та стресу вищі ніж у батьків дітей без порушень, що може свідчити про те, що їм потоібно працювати над підвищенням рівня їх стресостійкості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зверева І. Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник. Упоряд. Зверева І.Д, Кияниця З.П.,

Кузьмінський В.О. та інш. Київ: Державна соцслужба для сім'ї, дітей та молоді, 2006. С. 104 URL: http://school57.edu.kh.ua/Files/downloads/soc.suprovid.pdf

2. Лелюх-Степанчук О.О. Психологічні аспекти основ батьківства. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2015. Вип. 5. С. 135-139.

3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83.pdf

4. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Соціальна психологія, психологія соціальної роботи. Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.* Том 35 (74). № 4. 2024. С. 91-95. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/14

5. Столярик, О., Семигіна, Т. Кола пекла чи кола підтримки? (застосування концепції «людина в оточенні» у практиці соціальної роботи). *Social Work and Education,* Роз. 10, No. 2. 2023. С. 178-194. DOI: 10.25128/2520-6230.23.2.3

6. Індекс доброго самопочуття (WHO-5) Psychiatric Research Unit, WHO Collaborating Center for Mental Health, Frederiksborg General Hospital, DK-3400 Hillerød. 1995. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/WHO-5%20UA_vegleges_A.pdf

7. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Шкала депресії, тривоги та стресу: методичний посібник. Навчальне видання: укр. Харків: ХОГОКЗ. 2023 с14. DOI: https://doi.org/10.26697/sri.krpoch/melnyk.stadnik.4.2023 2023.

8. Ловібонд П. Ловібонд С. Шкала депресії, тривожності та стресу. (Dass 21) перек. Галецька І., Кліманська М. Перун М. Кафедра психології, Львівський національний університет ім. І. Франка. URL: https://www2.psy.unsw.edu.au/dass/Ukranian/DASS-21_ua_about.pdf

9. Олефір В. Боснюк В Україномовна адаптація шкали задоволеності базових психологічних потреб. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 18–4. URL: https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/235/139

10. Andreyko B. The emotional state of parents in the structure of the stages of the experience of having a child with developmental disabilities. Ivan Franko Lviv National University Faculty of Pholosophy, Department of Psychology, Doroshenko 41, Lviv 290000 Ukraine C. 150-157. DOI: 10.15503/jecs20162.150.157

11. Mowbray D. Resilience Assessment Questionnaire (RAQ 8). The resource of Management advisory service of WellBeing and Performance Group, 2024 URL: https://www.ficm.ac.uk/sites/ficm/files/documents/2021-12/Short%20Resilience%20Questionnaire.pdf

UDC 159-051:37.091.12]:615.851.4:316.485.26

READINESS OF PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH TRAUMA-INFORMED PEDAGOGY IN WAR CONDITIONS

Daria Hubarieva,
PhD in Education, Senior Lecturer of the
Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 159-051:37.091.12]:615.851.4:316.485.26

ГОТОВНІСТЬ ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ З ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОЮ ПЕДАГОГІКОЮ В УМОВАХ ВІЙНИ

Дар'я Губарєва,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
старший викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Готовність психолога до роботи з травмо-інформованою педагогікою є сьогодні наріжним каменем ефективної освітньої практики. З огляду на зростаючу кількість дітей, які пережили травматичний досвід, від насильства до війни, традиційні методи навчання часто виявляються неефективними, а іноді навіть можуть призвести до ретравматизації. Саме тут на допомогу приходить **травмо-інформована педагогіка (ТІП)** – системний підхід, що визнає повсюдний вплив травми і зосереджується на створенні безпечного, підтримуючого та емпатичного освітнього середовища. Її концептуальні основи, згідно з Herman та SAMHSA, включають глибоке розуміння того, що травма – це складна психологічна та фізіологічна відповідь, яка перевищує здатність індивіда впоратися, і яка має довготривалі наслідки [1; 2].

Психолог, працюючи в межах ТІП, повинен мати глибоке розуміння, як травма впливає на всі аспекти розвитку дитини. На нейробіологічному рівні, як

зазначає van der Kolk, травма може змінювати структуру та функціонування мозку, впливаючи на префронтальну кору (виконавчі функції), гіпокамп (пам'ять) та мигдалеподібне тіло (емоційна регуляція) [3] Це призводить до проблем з увагою, пам'яттю та емоційною регуляцією. До того ж, тривалий стрес, викликаний травмою, або так званий **токсичний стрес** [4], може мати довгострокові негативні наслідки для фізичного та психічного здоров'я дитини.

Психосоціальні наслідки травми проявляються у поведінці та емоційній сфері дитини. Діти можуть демонструвати агресію, імпульсивність, відстороненість, або ж, навпаки, тривогу та депресію, що, за словами Perry, є не "поганою поведінкою", а адаптивними реакціями на пережите [5]. Це також впливає на здатність до емоційної регуляції, соціальні взаємодії, що значно знижує академічну успішність через проблеми з концентрацією та пам'яттю. Тому психолог повинен дотримуватися **принципу "Універсальної обережності"** [6], виходячи з припущення, що будь-яка дитина могла пережити травматичний досвід.

Ключова компетенція психолога полягає у створенні безпечного та підтримуючого середовища**.** Це включає забезпечення фізичної та психологічної безпеки, створення передбачуваності та чітких правил, а також побудову надійних стосунків, що базуються на довірі та емпатії. Важливо також допомагати дітям розвивати навички **саморегуляції** за допомогою дихальних вправ та технік заземлення, і розуміти сенсорну чутливість, створюючи сенсорно-дружнє середовище, оскільки травма може впливати на сприйняття подразників.

Психолог також відіграє вирішальну роль у налагодженні співпраці та партнерства**.** Це означає активну міжпрофесійну взаємодію з вчителями, адміністрацією, соціальними працівниками та батьками/ Залучення батьків до процесу підтримки та допомога їм у розвитку батьківських навичок є не менш важливими. Крім того, встановлення зв'язків з місцевими громадськими організаціями дозволяє надавати комплексну підтримку дітям та їхнім родинам.

Важливою частиною роботи психолога є застосування педагогічних стратегій**,** що враховують вплив травми. Це включає диференційоване навчання, адаптацію навчальних матеріалів до індивідуальних потреб дітей, а також використання позитивного підкріплення та відновлювальних практик замість покарань, зосереджуючись на сильних сторонах дитини. Розвиток життєвих навичок, таких як вирішення проблем та критичне мислення, а також створення послідовного та передбачуваного середовища, допомагає дітям почуватися безпечніше.

Не менш важливою є культурна компетентність та чутливість психолога. Це означає розуміння того, як культурні та етнічні фактори впливають на переживання та вираження травми. Повага до різноманітності, уникнення стереотипів та упереджень є невід'ємними складовими ефективної роботи з дітьми, які походять з різних культурних середовищ, і які могли пережити травматичний досвід, пов'язаний з їхнім культурним контекстом.

Враховуючи високий ризик **вторинної травматизації та емоційного вигорання**, самодопомога та запобігання вигоранню є критично важливими для психолога. Це вимагає навичок саморегуляції, доступу до супервізії та особистих ресурсів для відновлення, що дозволяє фахівцю підтримувати власне психологічне благополуччя, щоб ефективно допомагати іншим. Без належної турботи про себе, психолог не зможе забезпечити стабільну та якісну підтримку дітям.

Підготовка психологів до роботи з травмо-інформованою педагогікою вимагає системного підходу. Світовий досвід показує, що це включає інтеграцію курсів з психології травми до навчальних програм університетів (наприклад, University of California, Berkeley; Harvard University), а також безперервний професійний розвиток через семінари та тренінги, як це робить Центр розвитку дитини Гарвардського університету. Практична підготовка через стажування та регулярна супервізія, як описано Kadushin & Harkness (2014), є ключовими для розвитку навичок та підтримки професійного зростання.

Таким чином, готовність психолога до роботи з травмо-інформованою педагогікою є життєво необхідною для створення освітнього середовища, що сприяє одужанню та успішному розвитку всіх дітей, особливо тих, хто пережив травму. Системний підхід, що включає глибокі знання впливу травми, володіння ключовими компетенціями, постійний професійний розвиток, самодопомогу та співпрацю з усіма учасниками освітнього процесу, дозволяє не лише мінімізувати негативні наслідки травми, але й перетворити освітній простір на місце зцілення та зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Herman, J. L. (1992). Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror. Basic Books.

2. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

3. van der Kolk, B. A. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. Viking.

4. Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., & Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*(1), e232-e246.

5. Perry, B. D. (2006). The neurosequential model of therapeutics: Applying principles of neuroscience to clinical work with traumatized children. In N. Boyd Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27-52). Guilford Press.

6. Fallot, R. D., & Harris, M. (2009). *Creating cultures of trauma-informed care (CCTIC): A self-assessment and planning protocol*. Community Connections.

UDC 159.9.019.4-048.93:173.1

ON THE PROBLEM OF CONFLICTUAL BEHAVIOR AS DEFENSIVE SELF-AFFIRMATION IN MARRIAGE

Daria Hubarieva,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Oleksandr Mytnyk,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Practical Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 159.9.019.4-048.93:173.1

ДО ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ЗАХИСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В ШЛЮБІ

Дар'я Губарєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ
Науковий керівник:
Олександр Митник,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ

Конфліктна поведінка в шлюбі актуалізується через психологічну несумісність, хронічність конфліктів між подружжям з тривалим досвідом залежних стосунків до шлюбу, а також у зв'язку зі зниженням культури сімейних стосунків серед молоді. Наші наукові погляди зосереджені на безпосередніх та опосередкованих емоційно-поведінкових проявах суб'єкта у подружжі, зокрема на механізмах захисту й залежності в структурі його особистісного самоствердження. В умовах війни як періоду соціальної лімінальності вище

названі причини можуть не провокувати конфліктну поведінку безпосередньо в шлюбі, а тому захисне самоствердження часто має місце в інших міжособистісних стосунках, тобто поза сім'єю. Загалом самоствердження особистості дорослого не завжди досліджується в шлюбі, а конфліктна поведінка розглядається без урахування захисних моделей поведінки чоловіка й жінки. Саме тому виникають суперечності між прогресуючою тенденцією збільшення кількості розлучень і прагненням молодих людей до повноцінного сімейного життя [1]. Також недостатньо досліджено стратегії вирішення конфліктів в шлюбних стосунках як різних рівнів самоствердження особистості чоловіка та дружини.

Означену проблему ми досліджуємо в психосинтезі на базі конфлікту між волею і любов'ю [2]. Залежний самопрояв полягає в несвідомому ототожненні себе з будь-якими ідеями, почуттями, діями, соціальними об'єктами або їх замінниками, що призводить до втрати Я і відповідно здатності до усвідомлення та волі. В основі надмірного ототожнення, на думку R. Assagioli, – любов (в широкому сенсі), яка, на жаль, може стати тривожною, «сліпою і всепоглинаючою залежністю», або «рабством своєї внутрішньої діяльності» [3, с. 54]. Стати господарем в узалежнених подружніх та інших стосунках можливо через розвиток волі, що в контексті нашого питання є самостердженням – аутентичним або захисним. Іншими словами, втрата волі є наслідком домінування любові (гіперототожнення) і навпаки: домінування волі або егоїзм призводить до нездатності любити.

Подружні конфлікти ми визначаємо як протиборство між чоловіком та дружиною на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів і поглядів. Конфліктна поведінка має різні об'єкти захисного самоствердження, тобто тих сфер шлюбних стосунків, які провокують захисні реакції та посилюють потребу утвердитись. Серед основних об'єктів ми розрізняємо фізіологічні, сексуальні, статусно-рольові, емоційні, ціннісні, матеріальні та духовні сфери самоствердження обох або одного з членів подружжя.

Конфліктна поведінка у фізіологічній сфері виникає тоді, коли партнери, наприклад, мають абсолютно різні біологічні цикли і на цьому тлі виникає конфліктна ситуація. Даний вид конфліктної поведінки бажано долати на перших етапах шлюбних стосунків. Уникнути конфлікту можливо завчасно через організацію свого життєвого простору так, щоб ніхто з подружжя не відчував у ньому себе пригніченим, пасивно пристосовуючись до потреб іншого. У психосексуальному самоствердженні конфліктна поведінка має місце після зникнення ейфорії, яку дарує парі почуття закоханості, а відтак зростає почуття незадоволення партнером. Статусно-рольова конфліктна поведінка у самоствердженні часто призводить до розлучень. Якщо один із партнерів не поважає іншого і всіляко принижує його будь-яку роль – це ознака рольового конфлікту. В емоційному конфлікті основною проблемою є брак очевидних проявів любові з боку одного з подружжя. Він зазвичай має місце в парах, де один з партнерів занадто інтровертований і не виражає емоцій, пристрастей чи любовних почуттів. Конфліктна поведінка на основі самоствердження партнера з різницею у віці (як занадто молодшого так і занадто старшого) – це непорозуміння, що виникають між людьми, особистісна зрілість яких знаходиться зовсім на різних рівнях життєвого досвіду. Врегулювати цей конфлікт найважче, а тому його поява повинна засвідчити про нагальну потребу здійснити вибір – зберігати шлюб чи ні.

Конфліктна поведінка у ціннісному самоствердженні має місце, коли життєві пріоритети в шлюбі занадто різні і не мають спільного об’єднуючого центру. Такий тип конфлікту можливо подолати, якщо прикласти достатні вольові зусилля для саморозвитку. Навіть у випадку, якщо партнер (партнерка) виявляє асоціальну поведінку чи має хімічну залежність, можна спробувати вирватися зі звичного (конфліктного) шлюбного спілкування і звернутися до відповідних фахівців. Направду, названі варіанти ціннісного самоствердження – це крайнощі. У всіх інших випадках на початковій стадії назрівання проблем з переконаннями та світоглядом, варто не утискати партнера в його ціннісному утвердженні, надаючи йому відповідний ступінь свободи.

У матеріальному самоствердженні конфліктна поведінка має два негативні варіанти розвитку подій. Перший – це тотальна нестача грошей у родині, яка призводить до закидів в невмінні заробляти або витрачати. Другий – це раптове збільшення сімейного бюджету, коли чоловік чи дружина, які досягли фінансового успіху, знецінює партнера. Уникнути такого розвитку подій можна лише в тому випадку, якщо обом партнерам вдасться зайняти рівну позицію в усіх питаннях, які стосуються балансу коштів.

Узагальнюючи здійснений теоретичний аналіз, ми розглядаємо самоствердження загалом як одну з фундаментальних соціальних потреб, важливу умову й чинник розвитку особистості. При цьому потреба у самоствердженні може бути як самоціллю особистості, так і узагальненим вираженням інших потреб. Це поведінка людини, зумовлена бажанням підвищити свою самооцінку або звебегти соціальний статус у суспільстві.

Самоствердження у шлюбних стосунках – це цілісне та динамічне емоційно-поведінкове явище, високий рівень і гармонійний розвиток стратегій (моделей) якого забезпечують особистісну зрілість чоловіка та дружини та їхню готовність до конструктивного створення шлюбних взаємин. Це синтез взаємопов’язаних і взаємообумовлених ціннісно-мотиваційних, емоційно-почуттєвих та регулятивних компонентів. Конфліктна поведінка в шлюбі складається з протилежно спрямованих дій чоловіка та дружини. Цими діями реалізуються приховані від зовнішнього сприйняття процеси когнітивної, емоційної, мотиваційної та вольової сфер подружжя, які мають захисний характер.

Захисна модель або стратегія самоствердження у шлюбних стосунках має такі ознаки: 1) неусвідомлена вимушеність та стереотиповість вербальної та невербальної поведінки (чоловік чи дружина або ж обоє не можуть не конфліктувати за циклічним «сюжетом»); 2) спрямованість на відкриту чи приховану образу, пригнічення чи утиск партнера з метою збереження своїх попередньо заявлених позицій, цінностей тощо; 3) застосування неконструктивних стратегій вирішення конфліктів, насамперед, конфронтації та

уникнення. Отже, в цій поведінці кожен намагається зберегти своє «обличчя», самооцінку, довести правильність позицій чи дій, реалізувати приховані, часом егоїстичні мотиви. З часом, коли подружні конфлікти стають хронічними, самоствердження набуває ознак невротичної захисної моделі, яка з точки зору психосинтезу полягає в порушенні внутрішнього балансу між волею та любов'ю у одного або обох партнерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучеренко, Є. & Фалінська, Т. (2017). Розлучення як проблема в психології сім'ї. *Гуманітарний корпус.* Випуск 10. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 62–65.

2. Assagioli, R. (1974). *The Act of Will: A Guide to Self-actualisation and Self-realisation*. Baltimore: Penguin Books Inc.

3. Assagioli, R., (2023). *Conflicts, Crises and Synthesis. A collection of articles.* In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.

UDC 37.091.33:57]:316.485.26

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICALAL ASPECT OF DEVELOPING CREATIVE COMPETENCIES IN 7TH GRADE STUDENTS DURING BIOLOGY LESSONS UNDER WARTIME CONDITIONS

Oleksandra Danchuk,
Master's Degree Student
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi
Scientific supervisor:
Svitlana Dorofey,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Educational Psychology
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi

УДК 37.091.33:57]:316.485.26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Олександра Данчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
Науковий керівник:
Світлана Дорофей,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

Формування навичок опрацювання навчального матеріалу є важливою передумовою успішного засвоєння здобувачами середньої освіти програмового змісту на уроках біології. В умовах війни освітній процес зазнав суттєвих змін: частина учнів навчається дистанційно або за змішаною формою, багато хто перебуває у психологічно напруженому стані, а навчання нерідко переривається повітряними тривогами, вимушеними евакуаціями чи відсутністю стабільного

доступу до інтернету. У таких обставинах педагогу важливо не лише зосереджувати увагу на теоретичній складовій предмета, але й уміло добирати методи, прийоми та засоби навчання, які дозволяли би зробити її більш доступною, цікавою та стійкою до зовнішніх викликів. Одним із ефективних підходів є застосування навичок творчого опрацювання матеріалу, що сприяє глибшому осмисленню знань, активному включенню учнів у навчальний процес та формуванню життєво необхідних компетентностей в умовах невизначеності.

Згідно із Сисоєвою С. О., відхід від традиційного навчання на користь творчого розвитку здобувачів освіти спонукає педагога до змін його ролі та місця в освітній діяльності «…від транслятора знань і способів діяльності він стає проектуваль, ником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистіс, ного розвитку тих, кого навчає» [7, с. 172]. Калюжна Ю. І., звертаючись до праць Роменця В. І., Андрєєва В. І., Моляко В. О., Пономарьова Я. О. та інших, вважає, що творча робота стає актуальною у випадку наявності «…проблеми, протиріччя, що вимагає активної діяльності особистості, спрямованої на їх розв'язання», а також коли «…процес творчої діяльності або її продукт мають відзначатися новизною та оригінальністю» і «…результат творчості має бути значущим у соціальному та особистісному плані» [3, с. 204; 6]

Формування навичок творчого опрацювання матеріалу є одним із варіантів педагогічних технологій та способом виявлення педагогічної творчості, тому може бути провідним в умовах сучасної освіти в Україні. Як зазначає Гнатюк О. В., необхідність застосування творчого мислення зумовлена також низкою таких умов: необхідність опрацьовувати, засвоювати та критично оцінювати значну кількість нової інформації в умовах масової інформатизації та воєнного стану, потреба країни у конкурентоспроможних працівниках, які швидко переймають зміни в інноваційних процесах, уміють «…генерувати власні ідеї, активно й незалежно мислити, творчо вирішувати різні життєві ситуації», самоосвіта протягом усього життя [1, с. 21].

Терещенко Л. А. і Дзюбко Л. В. переконані, що у зв'язку з останніми подіями в Україні «…творче мислення є ресурсом, який допоможе результативно

оволодіти ситуацією, продуктивно побудувати власну діяльність, що у кінцевому результаті сприятиме розвитку людини та її успішній роботі за для перемоги». Крім того, творче мислення сприяє підвищенню швидкості прийняття рішень у складних та нестандартних ситуаціях, розкриває навички саморегуляції особистості, «…психологічної стабільності, відкритість до нових ідей та інновацій, готовність до ризику та вміння приймати відповідальні рішення, здатність до співпраці та комунікації з іншими людьми» [8, С. 103-109].

Як бачимо, актуальність цієї теми зумовлена не лише освітніми потребами, але й викликами сучасності, адже розвиток навичок творчої роботи – це комплексний процес, який стосується не лише біології, але й життя особистості в позаурочний час.

Розгляд ролі основних методів, прийомів і засобів навчання, які можуть сприяти розвитку навичок творчого опрацювання матеріалу, на прикладі уроків з біології для 7-х класів у Кам'янець-Подільському ліцеї №14.

За Матяш Н. Ю., Коршевнюк Т. В., Рибалко Л. М. і Козленко О. Г. навички творчого опрацювання матеріалу можливо отримати у ході «…реалізації наскрізних змістових ліній у навчанні біології: застосування інтерактивних методів навчання, проектна діяльність, інтегративний підхід до навчання, які, моделюючи на уроках життєві ситуації, спонукатимуть учнів до розуміння навчального матеріалу, креативного мислення тощо». Так, до таких наскрізних змістових ліній належать «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Вони також пов'язані з цілеспрямованим процесом формування «…в цілісних знань про тварин і їх середовище існування, ціннісних і світоглядних орієнтацій» [4, с. 161; 5].

Гришко В. Я. і Йосипенко О.М. вважають, що уроки біології, у тому числі, для 7-х класів, є сприятливим середовищем для реалізації творчих навичок. Підґрунтям для них слугують предметні і ключові компетентності. Так, реалізації вільного володіння і спілкування державною мовою слугуватимуть тлумачення біологічних понять і термінів, складання описів (письмових, усних),

проведення дослідів та експериментів, аналіз результатів наукових досліджень зарубіжних та українських вчених, опрацювання наукових, навчальних, художніх текстів про досліджувані явища тощо. При з'ясуванні значення і походження іншомовних термінів, номенклатури за допомогою перекладачів, підготовки повідомлень, презентацій, можливо розвивати компетентність спілкування іноземними мовами. Творчі навички мають місце і в ході розвитку математичної компетентності – ми можемо не лише оперувати заданими числовими даними, але й будувати таблиці, діаграми, складати схеми, рисунки та інші допоміжні наочності.

Реалізація компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій можлива завдяки бізнес-проєктам, екскурсіям і онлайн-екскурсіям до визначних природних пам'яток, відвідуванням виставок науки і техніки тощо. У свою чергу, інноваційність – це про втілення елементів біологічних досліджень на практиці: виготовлення моделей клітини, органів, взаємозв'язків між організмами, підготовка мініпроєктів, проведення круглих столів, рольових ігор. У процесі формування екологічної компетентності творчі навички виявляються в оцінці впливу відходів на стан довкілля, залученні здобувачів освіти до екологічних акцій, засвоєнні етичних норм, позицій безпечної життєдіяльності та принципів сталого розвитку [2, с. 161].

Формування навичок творчого опрацювання матеріалу ми спостерігали у 7-х класах як за програмою Держстандарту, так і за «Інтелектом України». Так, у перших переважала робота із підручником, зокрема, обговорення змісту прочитаного, з'ясування походження термінів та їх взаємозв'язок з раніше вивченим, опрацювання пропонованих таблиць, малюнків і схем. Практичні роботи мали, як правило, порівняльний характер, тобто учні досліджували і закріплювали, чим, наприклад, відрізняються дифузна, вузлова і стовбурова нервова системи, і яка з них характерна для певних представників фауни. Нерідко як допоміжний елемент учитель пропонував навчальні відео.

У других творча робота мала комбінований характер, адже підключала як наочно-образне, так і наочно-дійове мислення. Завдання нерідко мали

проблемний характер, вимагали повторення раніше вивченого матеріалу і водночас активізації життєвого досвіду, навичок самостійного складання плану дій, опорних схем за прочитаним тощо. Тут результат власної творчої діяльності здобувачі освіти отримували не одразу, а як наслідок поступового вирішення навчальної проблеми, як, наприклад, у завданні, де слово-ключ виводиться після правильного виконання тесту.

Сучасна освіта, зокрема й біологічна, набуває проблемно-творчого характеру, що особливо актуально в умовах війни. Формування навичок творчого опрацювання навчального матеріалу виступає не лише інструментом, а й складовою частиною наскрізних змістових компетентностей, які допомагають учням критично мислити, адаптуватися до змін і самостійно знаходити рішення в нестабільних умовах. На прикладі 7-х класів Кам'янець-Подільського ліцею №14 можна переконатися, що без застосування елементарної педагогічної творчості неможливо забезпечити ефективне опанування матеріалу, особливо за дистанційного або змішаного навчання, що нині стало поширеним через безпекову ситуацію. Біологія як наука потребує усвідомленого практичного застосування знань, а отже – активних, гнучких та креативних підходів до викладання. У складних умовах воєнного часу саме творчість учителя стає ключем до збереження якості освіти та залученості учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнатюк О. В. Психолого-педагогічні проблеми навчання і розвитку творчого мислення молодших школярів в ускладнених умовах. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 130 с.

2. Гришко В. Я., Йосипенко О. М. Формування ключових компетентностей на уроках біології. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVIII Каришинські читання):* матеріали Міжнар.

наук.-практ. конф., (Полтава, 27-28 трав. 2021 р.) / за ред. М. В. Гриньової ; НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих НАПН України [та ін.]. Полтава: Астрая. 2021. С. 112-119.

3. Калюжна Ю. І. Методичні засади розвитку творчого потенціалу студентів у самостійній навчально-пізнавальній діяльності. *Психологія і особистість.* №1 (11). 2017. С. 202-212.

4. Матяш Н.Ю., Коршевнюк Т.В., Рибалко Л.М., Козленко О.Г. Навчання біології учнів основної школи: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. 2019. 208 с .

5. Нова українська школа. URL: https://nus.org.ua/ (дата звернення: 15.10.2024 р.)

6. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ: Вища школа. 1971. 248 с.

7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. Київ: Міленіум. 2006. 344 с.

8. Терещенко Л. А., Дзюбко Л. В. Функціонування творчого мислення в ускладнених умовах війни між росією і Україною. *Реалії сьогодення. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності:* матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 130 с.

UDC 373.3

FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LEARNING ACTIVITIES

Iryna Deineko,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Iryna Shaposhnikova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ірина Дейнеко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Ірина Шапошнікова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи є одним із ключових завдань сучасної педагогіки. У цьому віці закладається основа для внутрішньої мотивації до навчання, самостійного здобуття знань і розвитку особистості.

Пізнавальний інтерес розглядається як стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, що супроводжується емоційним піднесенням і прагненням до пізнання нового. Як зазначає Т. Ільїна, «пізнавальний інтерес є

одним із найсильніших мотивів навчання, що визначає його результативність» [1].

Одним із найефективніших шляхів розвитку пізнавального інтересу є використання проблемного навчання. О. Савченко вказує, що «навчання повинно ґрунтуватися на проблемних ситуаціях, які стимулюють мислення та активну участь учнів у процесі пізнання» [2].

Суттєву роль у формуванні інтересу відіграє емоційна насиченість навчального процесу. За словами В. Андрєєвої, «емоційне підкріплення навчального матеріалу сприяє кращому запам’ятовуванню та викликає зацікавленість» [3].

Не менш важливим є особистісний підхід до кожного учня. Н. Гузик підкреслює: «формування інтересу відбувається ефективніше, коли вчитель враховує індивідуальні особливості дитини, її потреби та здібності» [4].

Застосування інтерактивних технологій також активно сприяє розвитку пізнавального інтересу. Як зазначає С. Крамаровська, «інтерактивні методи створюють умови для активної співпраці, що сприяє внутрішній мотивації» [5].

Зміст навчального матеріалу повинен бути доступним, цікавим та пов’язаним із життєвим досвідом учнів. Н. Бєлкіна стверджує: «зміст навчання має бути логічно структурованим, емоційно забарвленим і пов’язаним із реальним життям дитини» [6].

Таким чином, формування пізнавального інтересу є багатокомпонентним процесом, що включає як педагогічні технології, так і психологічні аспекти розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ільїна Т. А. Мотивація навчання: психологічні аспекти. К.: Освіта, 2018.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Богдан, 2020.

3. Андрєєва В. М. Емоції в навчальному процесі молодших школярів. Харків: Ранок, 2017.

4. Гузик Н. П. Особистість учителя і мотивація учнів. Львів: Світ, 2019.

5. Крамаровська С. Ю. Інтерактивні методи навчання в початковій школі. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021.

6. Бєлкіна Н. С. Пізнавальний інтерес як дидактична категорія. Дніпро: Академія, 2020.

UDC 159-051:2-425-053.6

FEATURES OF THE WORK OF A PSYCHOLOGIST WITH FEELINGS OF GUILT IN ADOLESCENTS

Tetiana Demenko,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Ilona Rashkovska,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Practical Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 159-051:2-425-053.6

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ІЗ ПОЧУТТЯМ ПРОВИНИ В ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Тетяна Деменко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Ілона Рашковська,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Почуття провини є однією з базових моральних емоцій, що відіграють важливу роль у формуванні відповідальності, співпереживання та етичної поведінки. У підлітковому віці це почуття часто переживається особливо гостро через нестійкість самооцінки, емоційну вразливість, пошук особистої ідентичності та потребу в соціальному прийнятті. В умовах війни провина набуває додаткового психологічного навантаження, стаючи реакцією не лише на власні дії, а й на глобальні обставини, які не залежать від волі підлітка. У цьому

контексті почуття провини може зумовлювати розвиток тривожності, депресивних станів та симптомів посттравматичного стресового розладу [2, с. 25–26].

Дослідники виділяють кілька типових форм провини, які є найпоширенішими серед підлітків у кризових умовах: провина вцілілого, моральна провина та екзистенційна провина. Ці емоційні стани часто пов'язані з глибокими внутрішніми конфліктами щодо власної бездіяльності, нездатності допомогти близьким або із почуттям несправедливості через те, що підліток уникнув небезпеки, яку пережили інші. Часто провина супроводжується соромом, самозвинуваченням і схильністю до емоційної ізоляції [1, с. 117; 2, с. 28].

Особливості роботи психолога з підлітками, які переживають почуття провини, полягають у створенні умов для безпечного емоційного вираження, усвідомлення власних переживань та побудови нового, більш прийнятного способу їх інтерпретації. Практика доводить, що ефективними є методи, які поєднують психоедукацію, творчу експресію, когнітивну рефлексію та розвиток самоспівчуття [3, с. 73–75]. Зокрема, арттерапевтичні техніки дозволяють підліткам візуалізувати й опрацювати складні внутрішні образи, а гуманістичний підхід забезпечує атмосферу безумовного прийняття, що є критично важливим у роботі з провиною як із моральним і глибоко персональним почуттям [6, с. 22–23].

Успішна психологічна допомога також передбачає опрацювання соціального виміру провини — важливо формувати в підлітків навички підтримки інших, розуміння механізмів сорому і способів емпатичного реагування на складні емоції оточення. Групові форми роботи сприяють розвитку емпатії, солідарності та почуття спільності, що особливо актуально в умовах воєнної нестабільності [4, с. 18].

Крім того, під час розробки програм психологічного втручання необхідно враховувати вікові особливості підлітків: високу чутливість до соціального оцінювання, потребу в автономії та водночас — у підтримці. Важливо не лише

знижувати інтенсивність переживання провини, а й трансформувати її в конструктивне почуття, що стимулює відповідальність і саморефлексію, не руйнуючи особистість [5, с. 78]. Доцільно також звертати увагу на способи формування підлітками внутрішнього діалогу: як вони інтерпретують власні дії, які фрази «говорять» собі в ситуаціях морального конфлікту. За словами С. Кузікової, інтерналізовані критичні установки часто слугують джерелом хронічної провини, тоді як формування співчутливого внутрішнього голосу – запорука позитивної трансформації цього емоційного досвіду [5, с. 123].

Таким чином, у роботі з підлітками, які переживають почуття провини, психолог має дотримуватися комплексного підходу, що охоплює когнітивні, емоційні й соціальні аспекти переживань. Застосування доказових методів — таких як когнітивно-поведінкова терапія, арттерапія, гуманістично-орієнтована підтримка – забезпечує ефективну психокорекцію й профілактику деструктивних наслідків переживання провини [6, с. 15–17]. Важливо також створювати умови для поступового повернення підлітка до активної соціальної взаємодії: участь у групових арттерапевтичних сесіях, символічне відображення підтримки й прийняття (через колаж, малюнок, історію) дозволяють підліткам не лише опрацювати власне почуття провини, а й побачити себе як частину спільноти, яка приймає й підтримує [6, с. 68–70].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананова І. В. Типологія переживання почуття провини. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 2, Вип. 11. С. 114–120.

2. Бойко-Бузиль Ю.Ю. Синдром провини вцілілого як соціально-психологічний феномен війни. *Особистість, Суспільство, Війна.* Харків, 2022. С. 24–36.

3. Іванченко О. С. Актуальні проблеми психокорекції переживання провини як моральної емоції. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 15. С. 70–79.

4. Карамушка Л. М. Психічне здоров’я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

5. Кузікова С. та ін. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посіб. Київ-Ніжин: Видавець ММ Лисенко, 2024. 260 с.

6. Малчіоді К. Арт-терапія: практичний посібник. Пер. з англ. І. Криницької. Київ: Наш Формат, 2021. 368 с.

UDC 615.851(4):616.891.6

EUROPEAN MODELS OF PSYCHOTHERAPY AND COUNSELING FOR PEOPLE WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

Hanna Demchuk,
Master's degree, remedial teacher-psychologist,
Horsham, USA

УДК 615.851(4):616.891.6

ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ ІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ

Ганна Демчук,
магістр, корекційний педагог-психолог,
м. Хоршам, США

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є складним психічним станом, що виникає внаслідок дії травматичних подій. У країнах Європейського Союзу впроваджуються різні ефективні психотерапевтичні моделі, які базуються на науковій доказовості та клінічних дослідженнях. Основними з них є когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), EMDR-терапія, наративна експозиційна терапія (NET) та травмоінформований підхід.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є провідним підходом до лікування ПТСР, рекомендованим NICE (National Institute for Health and Care Excellence, Велика Британія). Метод передбачає ідентифікацію та трансформацію негативних автоматичних думок, зменшення уникальної поведінки та опрацювання травматичних спогадів. Терапія зазвичай включає експозиційні техніки, когнітивну реструктуризацію, формування навичок подолання. КПТ довела свою ефективність у численних метааналізах, особливо в роботі з військовими, жертвами насильства та цивільними постраждалими.

EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) — метод десенсибілізації та репроцесії за допомогою рухів очей, запропонований Франсін Шапіро. Метод базується на гіпотезі про те, що травматичні спогади не проходять нормальної когнітивної обробки. У процесі терапії пацієнт фокусується на травматичному образі, негативній думці та тілесному відчутті, одночасно виконуючи рухи очима або іншу двосторонню стимуляцію. Це сприяє інтеграції спогадів та зменшенню емоційної напруги. Метод визнаний ВООЗ і рекомендований для роботи з жертвами катастроф, війни та насильства.

Наративна експозиційна терапія (NET) розроблена для осіб, що зазнали численних травм, зокрема біженців, жертв тортур, дітей-свідків насильства. У процесі терапії створюється хронологічна біографія пацієнта, в яку поступово включаються травматичні події. Терапевт допомагає осмислити ці події в контексті життя людини. Це дозволяє зменшити фрагментованість спогадів, знизити інтенсивність негативних емоцій та відновити відчуття контролю. NET активно застосовується в Німеччині, Швейцарії, Норвегії, Австрії та підтримується гуманітарними організаціями, як-от «Врачи без границ».

Травмоінформований підхід не є окремою терапевтичною технікою, а інтегративною моделлю організації допомоги. Його основою є визнання впливу травми на всі аспекти життя людини. Підхід включає створення безпечного простору, встановлення довіри, підтримку самостійності та уникнення ретравматизації. Травмоінформовані системи функціонують у школах, медичних закладах, притулках для мігрантів. У європейських країнах він офіційно інтегрований у політики охорони психічного здоров’я.

Застосування зазначених моделей у європейському контексті демонструє ефективність на різних рівнях: від індивідуальної терапії до масштабних державних програм. Їх поєднання, адаптація до культури та мови пацієнтів, міжсекторальна співпраця — ключові чинники успіху в подоланні наслідків ПТСР у населення, яке пережило кризові ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Shapiro F. (2018). Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy. Guilford Press.

2. Schauer M., Neuner F., Elbert T. (2011). Narrative Exposure Therapy. Hogrefe Publishing.

3. Bisson J. I., Roberts N. P., Andrew M., Cooper R., Lewis C. (2013). Psychological therapies for PTSD. Cochrane Review.

4. Cloitre M. et al. (2011). Treatment of complex PTSD. Journal of Traumatic Stress, 24(6), 615–627.

5. European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS). (2022). Guidelines on treatment of PTSD in Europe.

UDC 373.2:[37/014/6^005/6]

FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

Serhii Donets,
Bachelor's Degree Student
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol
Scientific supervisor:
Tetiana Zhitnik,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol
Olga Negriy,
Assistant Professor of the Department of Preschool Education and Social Work
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogicalal University,
Melitopol

УДК 373.2:[37/014/6^005/6]

ЧИННИКИ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Сергій Донець,
здобувач (першого) бакалаврського рівня вищої освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя
Науковий керівник:
Тетяна Житнік,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя
Ольга Негрій
асистент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя

Сучасні виклики вимагають оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності у закладах дошкільної освіти з урахуванням вимог суспільства, потреб дітей та світових тенденцій. У сучасних умовах реформування освітньої системи України виникає потреба в оновленні підходів до організації дошкільної освіти,

що відповідають сучасним вимогам та потребам суспільства. Важливим є вивчення наукових підходів до визначення якості дошкільної освіти та впровадження ефективних педагогічних технологій.

Якість дошкільної освіти розглядають як: надання можливості вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпечення соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантія досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі .

Проблему якості дошкільної освіти розглядали у своїх дослідженнях такі науковці, як Н.П. Гавриш, О.В. Монич, Т.В. Пониманська, О.В. Шиян [1, 2, 3, 4]. Праці, вище зазначених науковців, висвітлюють питання модернізації змісту дошкільної освіти, впровадження компетентнісного підходу та забезпечення умов для гармонійного розвитку особистості дитини.

У наукових працях Н.П. Гавриш акцентується увага на необхідності створення розвивального середовища в групах раннього віку та впровадження інноваційних підходів до організації освітньо-виховного процесу [1, 2].

Я зауважує у своїх дослідженнях Т.В. Пониманська, важливість формування індивідуальності дитини та взаємодії сім'ї та дошкільного закладу у виховному процесі [3].

Дослідники О.В. Монич та О.В. Шиян в свою чергу вносять значний внесок у розвиток теоретичних та практичних аспектів забезпечення якості дошкільної освіти [4].

На думку Н.П. Гавриш, якість дошкільної освіти реалізується через «інтегративну характеристику, що відображає відповідність освітнього процесу сучасним вимогам та потребам дитини» [1, с. 12].

У своїй праці Н.П. Гавриш зазначає: «Організація освітньо-виховного процесу в групах раннього віку повинна базуватися на принципах індивідуального підходу та врахування вікових особливостей дітей» [2, с. 225].

Дослідник також акцентує на необхідності впровадження інноваційних підходів та технологій у дошкільну освіту.

Сьогодні до вихователів у закладах дитячої освіти (ЗДО)ставляться високі вимоги. Педагоги-вихователі мають не тільки добре знати свою професію, а й уміти працювати з кожною дитиною індивідуально, створюючи комфортні та безпечні умови для її розвитку. Згідно з оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), педагог має бути не просто викладачем, а партнером дитини у навчанні та розвитку. Вихователь повинен розуміти дитину, підтримувати її ініціативу, допомагати долати труднощі. Для цього важливо володіти різними компетентностями педагогічними, психологічними, комунікативними, а також знати, як використовувати сучасні цифрові технології[5]. У наукових працях Н.В. Гавриш наголошується, що вихователь, особливо в групах раннього віку, має вміти спостерігати за дітьми, аналізувати їх поведінку та розвиток, підбирати методи, які підходять саме цій дитині [1].

Науковці О.В. Монич та О.В. Шиян у своїх дослідженнях акцентують увагу на впровадженні інноваційних педагогічних технологій, які сприяють підвищенню якості дошкільної освіти. Це включає використання інтерактивних методів навчання, ігрових технологій, індивідуалізованого підходу до кожної дитини та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних засобів.

Науковець Т.В. Поніманська підкреслює: «Сім'я є першою соціальною інституцією, яка впливає на формування особистості дитини, тому співпраця з батьками є невід'ємною складовою якісної дошкільної освіти» [3, с. 45]. Дослідник також зазначає, що «ефективна взаємодія між сім'єю та дошкільним закладом сприяє гармонійному розвитку дитини» [3, с. 47].

Забезпечення якості дошкільної освіти неможливе без відповідного нормативно-правового підґрунтя. В Україні діють державні стандарти дошкільної освіти, які визначають вимоги до змісту, організації та результатів освітнього процесу. Дотримання цих стандартів є обов'язковим для всіх дошкільних закладів.

Забезпечення якості дошкільної освіти є комплексним процесом, що вимагає взаємодії між державними структурами, педагогами, батьками та громадськістю. Роботи науковців вказують на необхідність впровадження інноваційних підходів до організації освітньо-виховного процесу, створення розвивального середовища та активної співпраці з сім'єю. Дотримання нормативно-правових вимог та використання сучасних педагогічних технологій є запорукою високої якості дошкільної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н.В., Васильєва С.А., Рагозіна В.В. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 240 с.
2. Гавриш Н. В. Особливості організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку закладів дошкільної освіти різних типів. Український педагогічний журнал. 2021. № 4. С. 222–231.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Альма-матер+, 2004. 416 с.
4. Монич О.В., Шиян О.В. Теоретико-методологічні засади оцінювання якості дошкільної освіти. Дошкільна освіта. 2019. № 2. С. 6–12.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затверджено наказом МОН України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 01.05.2025).

UDC 615.851.4

A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR OVERCOMING A CHILD'S TRAUMATIC EXPERIENCE

Luiza Dorofei,
student,
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi
Scientific supervisor:
Olena Dutko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education Management
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi

УДК 615.851.4

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ

Луїза Дорофей,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
Науковий керівник:
Олена Дутко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

З огляду на сучасні виклики, спричинені воєнними діями на території України, значної актуальності набуває проблема психологічної підтримки дітей і молоді, які пережили травматичний досвід. Особливу роль у цьому процесі відіграє заклад загальної середньої освіти як один із ключових соціальних інститутів. Освітнє середовище, за умови правильного педагогічного підходу, може стати важливим фактором психологічного відновлення особистості дитини. У зв’язку з цим поняття безпечного освітнього середовища

розглядається як центральне у контексті подолання негативних наслідків психотравмівного досвіду дітей.

У Концепції Нової української школи поняття «освітнє середовище» розглядається як один із визначальних чинників ефективної освіти [5]. Протягом останніх десятиліть це поняття стало предметом активного наукового осмислення з боку психологів, педагогів та освітян, які не лише досліджують його сутність, але й впроваджують відповідні підходи в практику сучасних освітніх закладів. Значний внесок у розробку теоретичних засад освітнього середовища зробили такі науковці, як Н. Гонтаровська, Д. Гутник, В. Желанова, М. Спіркіна, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші.

З метою ефективного впровадження зазначеної концепції важливо уточнити зміст поняття «безпечне та здорове освітнє середовище». Так, В. Бикова визначає освітнє середовище як систему впливів та умов, які формують особистість у контексті соціального й просторово-предметного оточення. Для повнішого розуміння структури освітнього середовища дослідник пропонує аналізувати його за такими складовими: учасники освітнього процесу; соціальний контекст; предметно-просторовий компонент; а також психодидактичний аспект [2].

Під освітнім середовищем П. Лушин розуміє внутрішнє середовище певної освітньої системи є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка в ній розвивається. Компонентами освітнього середовища виступають: 1) соціальноконтактний, що передбачає особливості внутрішньої та зовнішньої взаємодії, враховує структуру колективів (наявність угрупувань, зірок, ізольованих та ін.), рівень захищеності від різного роду домагань); 2) інформаційний, що містить прийняті норми й правила взаємодії учасників освітнього процесу, традиції, засоби наочного подання інформації; 3) предметний, що передбачає матеріальні та гігієнічні умови; 4) соматичний, що передбачає здоров'я та самопочуття. Г. Ковальовим виокремлюються структурні компоненти освітнього середовища: 1) фізичне оточення; 2) людські фактори; 3) програма навчання. Де перший компонент передбачає архітектуру будівлі,

дизайн, розмір і простір аудиторних приміщень, другий – особистісні особливості та успішність, зміну персонального та міжособистісного простору, розподіл статусів та ролей, статевовікові та етнічні особливості студентів та викладачів, а третій – структуру діяльності, стиль викладання і характер контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання, зміст навчальних програм (їх традиційність, консерватизм, гнучкість). Ключовим показником високої якості освітнього середовища є його здатність забезпечувати ввесь комплекс потреб усіх суб'єктів освітнього процесу, створювати мотивацію їхньої активної діяльності. Цей комплекс включає три структурні складові, а саме: – просторово-предметну, тобто стан приміщень для занять і допоміжних служб, будівлі загалом, прилеглої територія тощо; – соціальну, що визначається характером взаємовідносин усіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністрації тощо); – психолого-дидактичну як змістом і методами навчання, обумовленими психологічними цілями побудови освітнього процесу [7]. Крім того до структури освітнього середовища вносять і такі складові: – специфічний педагогічний інформаційний простір, тобто «інформаційно-освітнє середовище» як сукупність навчальної інформації, 7 систему знань, парадигм і культурний контекст, у якому суб'єкти освітнього процесу перебувають, інформаційні засоби поширення та відтворення інформації; – систему умов і заходів, що забезпечують навчально-виховний процес, повноцінний розвиток особистості й реалізацію низки педагогічних завдань, зокрема фізичний вимір освітнього простору, оточення суб'єктів освітнього процесу, насамперед, спеціально організоване матеріальне середовище, у якому відбувається педагогічний процес (приміщення та обладнання, технічні засоби навчання й комунікації), організаційно-структурний поділ системи освіти, що включає підсистему дошкільного виховання, середню, старшу, вищу школи, спеціалізовані середні та вищі навчальні заклади тощо; – соціально-психологічний вимір освітнього середовища, що містить систему соціально-психологічних відносин (стосунків, взаємин, взаємозв'язків тощо), до якої належать всі суб'єкти освітнього процесу [7].

Особливої ваги у створенні такого середовища набуває особистість учителя, його педагогічна чуйність і професійна компетентність. У ситуації травматичного досвіду учнів учитель виконує не лише традиційну освітню функцію, а й соціально-психологічну. Йдеться, зокрема, про здатність педагога розпізнавати емоційні зміни в поведінці учнів, реагувати на прояви стресу, тривожності чи ізоляції, застосовувати практики ненасильницької комунікації, формувати атмосферу прийняття, підтримки та емоційної стабільності. Педагогічна присутність у такому випадку набуває особливого значення, адже саме вчитель може бути тією фігурою, яка стабілізує стан дитини, надає їй відчуття структурованості, довіри й надії на майбутнє.

У контексті подолання травматичного досвіду в освітньому процесі важливою є інтеграція педагогічних інструментів і методів, що спрямовані на зниження психологічного напруження, стимулювання емоційного самовираження та формування навичок саморегуляції. Серед таких інструментів науковці виокремлюють арттерапевтичні підходи, сторітелінг, методи ненасильницького спілкування, позитивну дисципліну, техніки тілесної та емоційної саморегуляції. Наприклад, створення малюнків, казок або віршів дозволяє дитині трансформувати негативний досвід у символічні образи, знижуючи рівень внутрішнього конфлікту. Сторітелінг — як техніка створення й обговорення історій — допомагає осмислити події, що викликали травму, у контексті особистого досвіду, сформувати альтернативний, конструктивний наратив. Такі практики сприяють не лише індивідуальній реабілітації, а й розвитку емпатії в колективі, формуванню емоційної культури учнів.

Як майбутня вчителька англійської мови, я бачу свою професійну місію не лише в якісному викладанні предмета, але й у створенні середовища, де дитина матиме змогу розвиватися в умовах емоційної безпеки. Урок іноземної мови як простір комунікації має величезний потенціал для роботи з переживаннями учнів. Через письмові завдання, творчі есе, інтерпретацію художніх текстів, рольові ігри й обговорення актуальних тем можна відкривати шлях до діалогу, самопізнання й психологічного зцілення. Саме тому одним із важливих завдань

вчителя у повоєнний період є включення до освітнього процесу практик, що забезпечують можливість емоційного висловлення, рефлексії та спільного переживання.

Суттєвим аспектом є також створення партнерських стосунків між учителем та учнями. Йдеться про педагогічну взаємодію, що ґрунтується на принципах довіри, поваги до гідності дитини, визнання її потреб і досвіду. Така взаємодія дозволяє змінити рольову структуру взаємин у класі — з вертикальної на горизонтальну, де учень почувається не об'єктом впливу, а суб'єктом власного навчального й емоційного розвитку.

З огляду на вищевикладене, можна стверджувати, що безпечне освітнє середовище є не лише умовою збереження психічного здоров'я дитини, а й простором для формування адаптивної, зрілої особистості, здатної до співпереживання, конструктивного діалогу та прийняття соціальної відповідальності. Умови війни поставили перед українською освітою нові виклики, які вимагають переосмислення ролі закладу загальної середньої освіти, вчителя та методів взаємодії з учнями. Тому питання створення безпечного середовища має розглядатися не як додатковий елемент, а як невід'ємна складова сучасного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. МОН України. URL:https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: навч. посіб. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

3. Головатенко, Т. Реалізація принципів травма-інформованого середовища на уроках англійської мови у початкових класах: метааналіз зарубіжних практик. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, (39 (1), 80–86. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.3912

4. Гутник Д. Д. Формування безпечного освітнього середовища. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/0c4e3384-007c-42c1-89fb-7c00a15c5003 .

5. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/novaukrainska-shkola

6. Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т.4. №1. С. 1–7. URL: file:///C:/Users/1/Desktop/259-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-536-1-10-20220525.pdf

UDC 37.091.33-027.22:615.851.4

GAMING TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE CULTURE AND REDUCING ANXIETY IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN

Maksym Yevdokymov,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Vasiutina,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 37.091.33-027.22:615.851.4

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Максим Євдокимов,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Васютіна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ

Сучасні освітні виклики, зумовлені не лише реформуванням освіти, а й глибокими суспільно-політичними потрясіннями, особливо в умовах війни, вимагають від педагогічної науки переосмислення методів формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Одним з важливих напрямів є розвиток комунікативної культури молодших школярів, яка водночас є

запорукою емоційного благополуччя, соціальної адаптації та подолання тривожності. У контексті Нової української школи акцент зміщується в бік дитиноцентризму, де навчання має забезпечити не лише академічний, а й особистісний розвиток, ігрові технології тут набувають вагомого значення. Вони не лише активізують пізнавальну діяльність дитини, а й створюють сприятливе психоемоційне середовище, що критично важливо в умовах переживання дітьми стресу, спричиненого війною.

Формування комунікативної культури — це багаторівневий процес, що охоплює не лише опанування мовленнєвими формами, а й розвиток умінь взаємодії, рефлексії, поваги до співрозмовника, розуміння невербальних кодів, уміння вести діалог і аргументовано висловлювати власну позицію. У молодшому шкільному віці ці навички закладаються у тісному зв'язку з емоційним розвитком дитини. Саме в цей період дитина вчиться розуміти себе та інших, регулювати власні емоції, виявляти емпатію. Усе це безпосередньо пов'язано з рівнем тривожності: низький рівень комунікативних умінь часто супроводжується соціальною замкнутістю, страхом перед новими ситуаціями, невпевненістю в собі, що в умовах війни лише загострюється.

Ігрова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці створює природне середовище для формування таких навичок. Гра — це не просто розвага, а складна система символічної взаємодії, що дозволяє дитині експериментувати з ролями, моделювати соціальні ситуації, відпрацьовувати мовленнєві конструкції в безпечному контексті. Залежно від мети та структури, ігрові технології можуть реалізовуватись у формі дидактичних, рольових, театралізованих, сюжетно-рольових, конструктивних ігор, квестів, ігор-драматизацій, симуляцій, інтерактивних цифрових ігор тощо.

Як підкреслюють науковці, ключовою умовою ефективного використання ігрових технологій є їхня інтегрованість у навчально-виховний процес. Вони не мають бути епізодичними або додатковими, а органічно вписуватись у структуру уроку, сприяючи реалізації освітніх цілей та водночас — розвитку емоційної грамотності. Зокрема, ігри з елементами діалогу, обміну думками, спільного

вирішення завдань сприяють формуванню партнерської взаємодії та підвищують рівень мовленнєвої активності учнів [2].

Актуальність ігрових практик в умовах війни є надзвичайно високою. Як свідчать результати дослідження О. Матвієнко, Н. Ведмеденко та М. Химич, у дітей спостерігається зростання рівня фонової тривожності, що впливає на здатність до зосередження, знижує рівень мотивації, породжує агресивні реакції або, навпаки, емоційну ізоляцію. У таких умовах гра виступає як терапевтичний простір. Через символічне проживання тривожної ситуації дитина здобуває досвід контролю, опановує внутрішні ресурси подолання, формує уявлення про безпечний світ. Психоосвітній потенціал гри розкривається через використання методів арттерапії, ігор на релаксацію, технік візуалізації, кооперативних ігор, які передбачають спільну діяльність та довіру до партнера [1].

Важливо зазначити, що роль педагога у процесі ігрової взаємодії принципово відрізняється від традиційної ролі викладача. Учитель має виступати модератором, фасилітатором, який створює умови для вільного самовираження дітей, коригує емоційний клімат, зберігаючи при цьому навчальні цілі. Особливе значення має атмосфера гри: вона має бути позбавлена оцінювання, заснована на підтримці, співпереживанні та прийнятті.

Згідно з класичною моделлю M. Canale і M. Swain, комунікативна компетентність охоплює не лише знання мовних структур, а й уміння доречно застосовувати їх у контексті, враховуючи соціальні та культурні чинники [3]. В ігровій діяльності створюються оптимальні умови для такої інтеграції: дитина не лише засвоює слова й фрази, а й вчиться взаємодіяти, висловлювати емоції, бути гнучкою у спілкуванні. Рольові ігри, інсценізації, драматизації сприяють розвитку дискурсивної та соціолінгвістичної компетенцій, що особливо важливо в умовах міжособистісної напруженості та невизначеності, спричиненої війною.

O. Khoma наголошує, що лексична компетенція не може розвиватися у відриві від комунікативної ситуації [4]. Саме гра, як контекстуалізований спосіб навчання, надає дітям можливість гнучко використовувати лексику в ситуаціях, наближених до реального спілкування. Також гра є ефективним засобом для

подолання мовленнєвих бар'єрів, особливо у дітей з високим рівнем тривожності, для яких звичайна навчальна діяльність може бути джерелом стресу.

O. Mukoviz та L. Krasyuk доводять, що ігрові технології ефективні не лише у мовній освіті, а й у навчанні інформатики та інших дисциплін. Вони розглядають гру як спосіб розвитку комунікативних умінь у цифровому середовищі — важливий аспект для сучасних школярів, які вже з раннього віку взаємодіють із цифровими платформами. Створення умов для комунікативної взаємодії у віртуальному середовищі (чат-квести, онлайн-ігри, симуляції) формує у дітей не лише цифрову, а й соціальну компетентність [5].

Ігрові технології також можуть бути важливим інструментом інклюзивної освіти. Діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами у вербальній комунікації, мають підвищений рівень тривожності, що ускладнює їхню соціалізацію. Використання адаптованих ігор дозволяє створити ситуації успіху, зміцнити самооцінку, стимулювати комунікативну ініціативу. Це особливо актуально в контексті інтеграції дітей-переселенців, які часто зазнають психологічної травми, відчувають соціальну ізоляцію та потребують делікатного психоосвітнього підходу.

Таким чином, ігрові технології є універсальним педагогічним ресурсом, що поєднує когнітивний, емоційний, комунікативний і терапевтичний потенціали. У контексті війни вони набувають особливого значення як інструмент підтримки психічного здоров'я, розвитку комунікативної культури та подолання тривожності в дітей молодшого шкільного віку. Ефективне застосування ігор в освітньому процесі вимагає від педагогів високого рівня професійної майстерності, емоційної компетентності та готовності до інновацій. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення впливу конкретних ігрових практик на динаміку тривожності, розвиток мовлення та формування довіри в класних колективах. Водночас необхідно розробити методичні рекомендації для інтеграції гри у формальну та неформальну освіту, зокрема в контексті психосоціальної підтримки дітей в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матвієнко О., Ведмеденко Н., Химич М. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1). С. 76–85. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.08

2. Матвієнко О., Євдокимов М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 2, № 7 (2). С. 70–80. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/2.2024.21

3. 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

4. Khoma O. Development of primary school students' lexical competence at ukrainian language lessons. Science and Education. 2017. Т. 22, № 2. С. 41–46. URL: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-8

5. Mukoviz O., Krasyuk 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). С. 6–15. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304897

UDC 165.242.1:37.091.212

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH INTO THE SELF-REALIZATION OF STUDENT YOUTH

Victoriia Ivannikova,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Vira Topikha,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
and Methods of Teaching in Primary and Preschool Education
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 165.242.1:37.091.212

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вікторія Іваннікова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Віра Тоніха,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української й іноземних мов
та методик викладання в початковій та дошкільній освіті
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Проблематика самореалізації студентської молоді набуває дедалі більшої актуальності в сучасній психології, оскільки цей процес має вирішальне значення для формування особистості та її професійного становлення. Самореалізація розглядається як процес втілення потенційних можливостей у

реальні досягнення, що забезпечує гармонійний розвиток і життєву задоволеність.

У межах гуманістичної парадигми концептуальні основи самореалізації були закладені А. Маслоу та К. Роджерсом. А. Маслоу трактував її як прагнення до максимальної реалізації власного потенціалу, тоді як К. Роджерс підкреслював її зв'язок із зростанням, автономією та автентичністю особистості. Він вважав самореалізацію проявом внутрішньої тенденції до саморозвитку, яка сприяє психологічній цілісності [9, с. 37; 12, с. 17].

Екзистенційний підхід В. Франкла виокремлює смисложиттєвий вимір самореалізації: вона є не метою, а наслідком орієнтації на цінності, що виходять за межі власного его. У цьому контексті самореалізація передбачає здатність особистості знаходити сенс через творчість, любов та прийняття страждання як складової буття. Близьку позицію поділяє Р. Мей, який наголошував, що шлях до самореалізації пролягає через відповідальність за вибір і дії в умовах екзистенційної невизначеності [8, с. 47; 10, с. 98].

У працях К. Хорні самореалізація інтерпретується як рух до справжнього «Я», що протистоїть невротичній адаптації до ідеалізованого образу себе. К. Гольдштейн, зі свого боку, розглядав її як природне прагнення до інтегрованості й цілісності організму, що підкреслює зв'язок між потенціалом та його реалізацією [11, с. 165; 15, с. 8].

У конструктивістському дискурсі важливим є внесок А. Бандури, зокрема його концепція самоефективності. Віра у власні можливості, за його теорією, суттєво впливає на поведінку, цілепокладання та подолання труднощів, виступаючи основою процесу самореалізації [5, с. 11].

У позитивній психології, представником якої є М. Селігман, самореалізація розглядається як складник добробуту. Його модель PERMA, що включає позитивні емоції, залучення, стосунки, сенс і досягнення, окреслює ключові аспекти щасливого життя, де кожен із компонентів сприяє стійкості та наповненості [13, с. 27].

Подальший розвиток гуманістичних і позитивних ідей знайшов відображення в роботах К. Ріфф, яка запропонувала модель психологічного благополуччя. У ній самореалізація є компонентом евдаймонічного щастя, що ґрунтується на особистісному зростанні, автономії, позитивних стосунках та прийнятті себе. Аналогічно, Р. Еммонс акцентує на значущості реалізації особистісно важливих цілей, які узгоджуються з глибинними цінностями, сприяючи психологічному добробуту [14, с. 3; 7 с. 113].

Теорія самодетермінації, яку розвинули Р. Раян і Е. Дісі, висвітлює самореалізацію як результат внутрішньої мотивації. Задоволення базових психологічних потреб у автономії, компетентності та пов'язаності є важливою умовою для розкриття потенціалу. Особливо важливою ця модель є у контексті освітнього середовища, яке може як стимулювати, так і стримувати особистісне зростання залежно від якості взаємодії з викладачами, ровесниками та навчальними викликами [6, с. 104].

Значний внесок у розробку проблеми самореалізації внесли й українські науковці. Г. Балл розглядав її як процес, що ґрунтується на принципі раціогуманізму — поєднанні раціональності з гуманістичними цінностями. Самореалізація, за його концепцією, полягає в усвідомленні й реалізації потенційних можливостей через діяльність, зорієнтовану на суспільне благо [3, с. 107].

Життєва перспектива, як визначальний чинник самореалізації, стала предметом дослідження Є. Головахи. Він тлумачив її як інтегральне бачення майбутнього, що включає очікувані події, з якими людина пов'язує соціальну значущість та особистий сенс [1, с. 48].

У контексті психології життєвого світу Т. Титаренко акцентувала на смисловій трансформації криз і викликів як важливому аспекті самореалізації. Не лише досягнення, а й здатність долати труднощі формують глибше розуміння себе та життя [4, с. 147].

С. Максименко розглядав самореалізацію як процес самодетермінації, що здійснюється через різні форми активності та пов'язаний із розвитком інтегральних психічних структур особистості [2, с. 36].

Таким чином, самореалізація постає як багатовимірне явище, що розкривається крізь призму різних психологічних шкіл — від гуманістичної й екзистенційної до позитивної та конструктивістської. Спільним для більшості теорій є акцент на внутрішній мотивації, автономії, автентичності та пошуку сенсу. У сучасному розумінні важливу роль відіграє контекст, зокрема освітнє середовище, яке може як підтримувати, так і стримувати цей процес. Отже, самореалізація студентів — це не лише особисте прагнення, а й результат взаємодії з соціальними та культурними чинниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Котух О. Особливості самореалізації студентів різної статі: інтегративний підхід. Вісник ХДУ. Серія Психологічні науки. 2021. 3. С. 46-52. DOI:10.32999/ksu2312-3206/2021-3-6

2. Максименко С. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. 400 с.

3. Рибалка В. Психологічна теорія особистості Г. О. Балла. *Психологія і суспільство.* 2017. 2. С. 104-118. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2017_2_14

4. Титаренко Т. М. Критерії відновлення психологічного здоров'я в умовах довготривалої травматизації. *Український психологічний журнал.* 2017. 1. С. 140-150. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj_2017_1_13

5. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management.* 2012. 38(1), pp. 9-44. DOI: 10.1177/ 0149206311410606

6. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media. 2013. 372 p.

7. Emmons R. Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), Flourishing: *Positive Psychology and the Life Well-Lived.* 2003. pp. 105–128

8. Frankl V. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press. 2006. 184 p.

9. Maslow A. Toward a psychology of being. Princeton, NJ, US: D Van Nostrand. 1962. DOI: 10.1037/10793-000

10. May R. Man's Search for Himself. New York: W. W. Norton & Company. 1953. 281 p.

11. Paris B. Karen Horne's vision of the self. The American Journal of Psychoanalysis. 1999. 59(2), 157–166. DOI:10.1023/A:1022003629731

12. Rogers C. On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1962. 422 p.

13. Seligman M. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Atria Books. 2012. 368 p.

14. Ryff C. Self-realization and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. Journal of Psychology in Africa. 2014. 24 (1), 1-12.

15. Whitehead P. Goldstein’s Self-Actualization: A Biosemiotic View. The Humanistic Psychologist. 2016. 45(1). DOI: 10.1037/hum0000047

UDC 376-053.2:616.89-008.434.3:316.485.26

ART THERAPY IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN DURING THE WAR PERIOD

Anastasiia Kovalchuk,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Koval,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376-053.2:616.89-008.434.3:316.485.26

АРТ-ТЕРАПІЯ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Анастасія Ковальчук,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Коваль,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Сучасні умови, у яких перебуває система дошкільної освіти в Україні, зумовлюють необхідність перегляду та адаптації логопедичних підходів до роботи з дітьми, зокрема тими, хто має мовленнєві порушення. Емоційна напруга, зміна звичного середовища, нестабільність та порушення відчуття безпеки істотно впливають на розвиток мовлення в дошкільному віці. У таких умовах зростає актуальність використання інтегрованих корекційних методик,

що поєднують розвиток мовленнєвих навичок з психологічною підтримкою дитини.

Одним із найбільш ефективних інструментів у логопедичній практиці є арт-терапія – напрям, що ґрунтується на використанні творчих форм діяльності (образотворчої, музичної, казкотерапевтичної, драматерапевтичної тощо) з метою емоційного розвантаження, розвитку уяви, самовираження та стимулювання мовленнєвої активності [4; 5]. Арт-терапевтичні методи дозволяють створити безпечне, підтримувальне середовище, у якому дитина може вільно проявляти свої почуття, досліджувати нові способи комунікації, працювати із внутрішніми бар'єрами.

У логопедичній практиці арт-терапія виконує подвійну функцію – терапевтичну та корекційну. Логопед може використовувати різні види творчої діяльності як інструмент для стимуляції мовлення. Наприклад, у процесі малювання або ліплення активізується фразове мовлення, збагачується словниковий запас, удосконалюються граматичні конструкції. Коментування власних дій, опис створених образів, придумування сюжетів – усе це сприяє розвитку мовленнєвої ініціативи та послідовного мовлення [1; 4].

Особливістю арт-терапії є її вплив на когнітивні процеси, тісно пов'язані з мовленням – увагу, пам'ять, мислення, уяву. Творча діяльність стимулює обидві півкулі мозку, що сприяє загальній мовленнєвій активності. Казкотерапія, зокрема, дає змогу не лише знайомити дітей із мовленнєвими моделями, а й опрацьовувати особисті переживання через символічні образи, будувати власні історії, проговорювати їх. Театралізовані ігри дозволяють дітям розвивати навички діалогу, розповіді, інтонаційної виразності та комунікативної компетентності [1; 5].

Особливості логопедичної роботи з арт-терапією в умовах воєнного часу пов'язані з потребою чутливого ставлення до емоційного стану дошкільників. У цей період діти часто зазнають психологічного стресу, змінюють місце проживання, втрачають відчуття безпеки та стабільності. Вони можуть проявляти підвищену тривожність, замкненість, регресивну поведінку, знижену

довіру до дорослих, а також труднощі в мовленнєвому спілкуванні. У таких умовах традиційні форми логопедичної роботи можуть виявитися неефективними або навіть травматичними, оскільки не враховують підвищену емоційну вразливість дитини.

Інтеграція арт-терапевтичного підходу в логопедичну практику у воєнний період дозволяє проводити корекційну роботу м'яко та ненав'язливо. Заняття набувають форми співтворчості, де логопед не нав'язує вправи, а включає дитину в діалог через гру, образи, творчі завдання. Наприклад, малюнки на тему «Мій дім», «Моя родина», «Я в майбутньому» дозволяють дитині осмислити свій досвід, заспокоїтися, відчути контроль над ситуацією, одночасно розвиваючи мовлення.

Перевагою арт-терапії є її гнучкість та доступність: заняття можуть відбуватися індивідуально чи в малих групах, у різних умовах (у дитячому садку, вдома, в укриттях, онлайн). Для цього не потрібні складні матеріали – достатньо олівців, паперу, пластиліну, природних ресурсів. Діти отримують можливість діяти творчо, приймати рішення, озвучувати власні думки, що позитивно впливає на самооцінку, мотивацію та мовленнєву активність.

Отже, арт-терапія як інноваційний підхід у логопедичній практиці відкриває широкі можливості для м'якої, природної та ефективної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Її використання дозволяє враховувати емоційний стан дитини, особливо в умовах воєнного часу, створювати безпечне середовище для самовираження та стимулювати мовленнєву активність через творчість. Поєднання логопедичної роботи з арт-терапевтичними техніками сприяє не лише формуванню мовленнєвих навичок, а й розвитку впевненості, адаптації до змін, зниженню тривожності та підвищенню загального психологічного добробуту дитини. Такий підхід є педагогічно доцільним, гнучким і актуальним у складних соціальних умовах сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арєшкіна С. Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Освітній проєкт «На урок»*. URL: https://naurok.com.ua/stattya-tema-vikoristannya-art-terapi-v-sistemi-korekciyno-dopomogi-dityam-z-porushennyami-movlennevogo-rozvitku-165828.html (дата звернення: 22.05.2025).

2. Кошель А., Кульбако Н. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О.В., 2020. 90 с.

3. Орленко Є. Арт-терапевтичні технології розвитку мовлення у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації* : матеріали III Всеукр. студент. науково-практ. конф. (з міжнар. участю), 22 трав. 2019 р. Суми, 2019. С. 216–218.

4. Полторак Л. Сутність арт-терапії: аналіз сучасних підходів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені П. Могили*. 2014. № 233. С. 89–91.

5. Середа І., Збишко Є. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2019. Т. 1, № 10. С. 63–66.

UDC 373.3:17.018.21: 343.347

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A MEANS OF PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT IN A POST-CONFLICT SOCIETY: THE EXPERIENCE OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Krystyna Koshyrova,
Master's Degree Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Belozerova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 373.3:17.018.21: 343.347

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ПОСТКОНФЛІКТНОГО СУСПІЛЬСТВА: ДОСВІД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Кристина Коширова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталія Белозьорова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

Сьогодні Україна переживає глибоку соціальну кризу, спричинену війною, що призвела до психологічної травматизації значної частини населення, зокрема учнів початкової школи. Молодші школярі, як найбільш вразлива категорія, потребують не лише академічного супроводу, а й психоемоційної підтримки, яка

є необхідною умовою їх особистісного становлення. У цьому контексті актуальним є розвиток емоційного інтелекту як здатності розуміти, регулювати та виражати власні емоції, а також співпереживати іншим. Цей підхід безпосередньо відповідає завданням Нової української школи щодо формування емоційно зрілої особистості, здатної до саморегуляції, емпатії та стійкості у складних умовах [2].

Тематика емоційного інтелекту в контексті шкільної освіти розглядалась багатьма дослідниками. Зокрема, Л. С. Вовк досліджувала психологічні засади розвитку емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку як чинника адаптації до шкільного середовища [1]. Т. О. Яценко у межах глибинно-психологічного підходу акцентувала увагу на необхідності формування емоційної рефлексії як механізму саморегуляції [7]. Н. М. Філіппова розглядала емоційний інтелект як засіб зниження шкільної тривожності в молодших школярів [6]. У межах освітньої реформи Концепції НУШ питання розвитку емоційної компетентності дітей піднімали також О. Я. Савченко та І. О. Бех, які підкреслювали важливість гуманістичної взаємодії вчителя й учня [5].

Мета дослідження полягає у визначенні ефективних педагогічних підходів до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи як складової травма-орієнтованої педагогіки.

Емоційний інтелект – це здатність особистості розпізнавати власні емоції та емоції інших, управляти ними, а також використовувати цю інформацію для побудови ефективної поведінки та прийняття рішень. Дане поняття вперше сформулював Пітер Саловей разом із Джоном Майєром, а згодом популяризував Деніел Ґоулман [8]. У контексті початкової освіти емоційний інтелект визначається як сукупність навичок, які дозволяють учню встановлювати здорові соціальні контакти, долати емоційне напруження та конфлікти.

Психоемоційна підтримка – це комплекс педагогічних дій, спрямованих на забезпечення психологічного добробуту учня. Розвиток емоційного інтелекту виступає дієвим засобом такої підтримки, оскільки сприяє формуванню внутрішньої стійкості, навичок емоційного самоконтролю та вміння співчувати.

Особливо актуально це в умовах постконфліктного суспільства, де молодші школярі можуть демонструвати ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [4].

Концепція НУШ передбачає цілісний розвиток учня, включаючи емоційний компонент. Серед наскрізних умінь у Державному стандарті початкової освіти зазначено уміння працювати в команді, виявляти ініціативу, емпатію та відкритість до нового. Зокрема, вчителі початкової школи використовують такі практики, як «ранкове коло», «карти емоцій», «щоденники емоцій», рольові ігри, «куточки емоційного розвантаження», а також вправи на ідентифікацію й вербалізацію емоцій. Так, на уроці «Я досліджую світ» молодші школярі через візуальні образи (емоційні смайлики, колірні метафори тощо) вчаться визначати власні емоції. Такі вправи інтегруються й в інтерактивне навчання через сторітелінг, метод проєктів, обговорення життєвих ситуацій. В умовах вієного стану українські школи також адаптують методики SEL (Social and Emotional Learning), рекомендовані CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) до українського контексту [9]. Українські вчителі активно впроваджують адаптовані підходи, зокрема модель «5 кроків емоційного реагування» [3].

Отже, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів є необхідною умовою забезпечення психоемоційної безпеки дитини в умовах постконфліктного суспільства. Практики НУШ демонструють ефективність інтеграції емоційного навчання в освітній процес, сприяючи формуванню соціально зрілої, стійкої особистості. Використання адаптованих інструментів SEL, рольових ігор, щоденників емоцій, елементів арт-терапії забезпечує системний підхід до емоційного розвитку учнів. В умовах травма-орієнтованої педагогіки ці підходи є не лише бажаними, а й життєво необхідними для відновлення особистості молодшого школяра в післякризовий період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк Л. С. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 1. С. 94-99.

2. Концепція Нової української школи. К., 2016. 38 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf

3. Національна психологічна асоціація України. Методичні рекомендації з організації соціально-емоційного навчання в початковій школі. К., 2022. 34 с.

4. Освітній омбудсмен України. Аналітична довідка про стан психічного здоров'я дітей під час війни. 2023. URL : https://osvitaombudsman.gov.ua

5. Савченко О. Я., Бех І. Д. Компетентнісний підхід у Новій українській школі: методологія, практика, рефлексії. К. : Педагогічна думка, 2018. 142 с.

6. Філіппова Н. М. Емоційний інтелект як чинник зниження шкільної тривожності. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2021. № 2 (35). С. 76-81.

7. Яценко Т. О. Глибинно-психологічне консультування: технології, феномени, моделі. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 328 с.

8. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

9. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). SEL Framework. 2020. URL : https://casel.org

UDC 373.3

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF AUGMENTED REALITY TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY EDUCATION

Yana Krasokha,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Daria Hubarieva,
PhD in Education, Senior Lecturer of the
Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Яна Красьоха
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Дар'я Губарєва,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
старший викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки.
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

У сучасному освітньому процесі інтеграція новітніх технологій є важливим кроком для підвищення ефективності навчання та розвитку учнів. Зокрема, технологія доповненої реальності (AR) пропонує унікальні можливості для створення більш інтерактивного та динамічного навчального середовища. Для початкової освіти це особливо важливо, оскільки діти в цьому віці активно розвивають базові когнітивні та практичні навички. Доповнена реальність дозволяє поєднувати реальний світ із цифровими елементами, що збагачує

сприйняття навчального матеріалу та стимулює інтерес учнів до навчання [1]. Використання AR сприяє формуванню у дітей просторової уяви, навичок вирішення проблем та критичного мислення. Це особливо актуально в умовах швидкого розвитку цифрових технологій та зростання вимог до освітнього процесу.

Метою дослідження є вивчення організаційно-методичних умов, які необхідні для ефективного впровадження засобів доповненої реальності в освітній процес початкової школи. Для досягнення цієї мети необхідно визначити основні умови успішного застосування AR у школах, зокрема, аналізуючи досвід впровадження цієї технології, методичні підходи, а також фактори, які впливають на її ефективність. Це також передбачає розробку рекомендацій щодо оптимізації навчальних програм і методик з використанням AR для досягнення максимальних результатів у навчанні учнів [2].

Доповнена реальність є технологією, яка дає змогу створювати інтерактивні навчальні середовища, де реальний світ доповнюється віртуальними елементами, що взаємодіють із користувачем у реальному часі. Такий підхід дозволяє значно збагачувати навчальний процес, надаючи дітям можливість вивчати матеріал через взаємодію з віртуальними об’єктами, що стимулює пізнавальну активність та уяву. У теоретичному контексті AR розглядається як інструмент, що підтримує інтерактивні методи навчання, сприяє активному засвоєнню матеріалу і розвитку критичного мислення, дозволяючи дітям "оживляти" абстрактні поняття через візуалізацію. З урахуванням цього, AR є потужним інструментом для зміни традиційних підходів до навчання, адаптуючи їх до вимог сучасних освітніх технологій [3].

Для дослідження були використані різноманітні методи, що дозволяють глибоко аналізувати процес впровадження AR у навчальний процес. Зокрема, це педагогічне спостереження, яке дозволяє оцінити реальне застосування AR у класах, аналіз навчальних програм, опитування педагогів і учнів щодо їх досвіду використання AR, а також експериментальне впровадження цієї технології в шкільну практику. Всі ці методи допомогли отримати всебічну картину про

можливості та обмеження AR, а також виявити ключові фактори, які впливають на ефективність її впровадження в навчання.

Для успішного використання AR необхідно створити відповідну організаційну та методичну базу. Це включає забезпечення навчальних закладів необхідними технічними засобами — планшетами, інтерактивними дошками та спеціалізованим програмним забезпеченням [4]. Крім того, важливою умовою є підготовка педагогів, що має включати курси підвищення кваліфікації, тренінги та семінари, на яких учителі зможуть освоїти методи використання AR у своїй практиці. Вчителі повинні мати доступ до матеріалів, які дозволяють створювати інтерактивні уроки та навчальні завдання з елементами AR, а також підтримку з боку адміністрації шкіл у процесі інтеграції цієї технології в навчальний процес.

Використання AR вимагає розробки нових педагогічних стратегій і методів навчання. Це може включати інтерактивні уроки, віртуальні екскурсії, симуляції та проекти, що дозволяють учням вивчати матеріал не лише через текст чи ілюстрації, а й через безпосередню взаємодію з віртуальними об’єктами. AR сприяє розвитку таких навичок, як просторове мислення, творчість, критичний аналіз і здатність до самостійного вирішення задач. Крім того, для підвищення мотивації учнів можна використовувати елементи гейміфікації, що допомагають зробити навчальний процес більш захопливим і цікавим для дітей [5].

Однак разом з перевагами, використання AR у навчанні супроводжується певними викликами. Одним з основних є високі вимоги до матеріально-технічної бази навчальних закладів, необхідність підготовки вчителів до роботи з новими технологіями та потреба в оновленні навчальних планів, щоб інтегрувати AR у традиційні навчальні дисципліни. Тому важливо розробити методичні рекомендації для вчителів, які охоплюють як технічні, так і педагогічні аспекти використання цієї технології. Такі рекомендації мають включати навчальні стратегії, приклади інтерактивних завдань, а також методи оцінювання навчальних досягнень учнів. Важливо також організувати тренінги та семінари для педагогів, щоб вони мали змогу освоїти нові інструменти та методи роботи з AR.

Досвід використання AR у різних предметних областях показує, що ця технологія може бути ефективною для підвищення інтересу учнів до навчання. Наприклад, у математиці AR дозволяє створювати віртуальні моделі геометричних фігур, що допомагає учням краще зрозуміти просторові взаємозв'язки [6]. У природознавстві AR дає можливість проводити віртуальні експедиції, спостерігаючи за природними явищами, а в мистецтві — створювати віртуальні картини, скульптури та інші художні об'єкти, що стимулює творчі здібності дітей.

З огляду на високий потенціал AR, можна очікувати, що в майбутньому ця технологія стане невід'ємною частиною навчального процесу, особливо у початковій освіті. Розвиток нових платформ для створення AR-контенту дозволить вчителям більш ефективно впроваджувати AR у навчальний процес, що зробить освіту більш інтерактивною та доступною для учнів різних вікових груп.

Інтеграція новітніх технологій, зокрема технології доповненої реальності (AR), є важливим кроком у розвитку освітнього процесу. Вона забезпечує створення інтерактивного та динамічного навчального середовища, що має значний потенціал для покращення навчання учнів початкової школи. Доповнена реальність дозволяє поєднувати реальний та віртуальний світи, що сприяє формуванню у дітей просторової уяви, критичного мислення та навичок вирішення проблем. Ця технологія активно підтримує інтерактивні методи навчання, стимулюючи пізнавальну активність та залучення учнів у навчальний процес [7].

Для ефективного впровадження AR у навчання необхідно створити відповідну організаційно-методичну базу, що включає технічне забезпечення, підготовку педагогів та оновлення навчальних програм. Педагоги мають отримати доступ до спеціалізованих матеріалів та підтримку в процесі інтеграції цієї технології в навчальний процес. Крім того, важливим є розроблення нових педагогічних стратегій, включаючи інтерактивні уроки, віртуальні екскурсії та проекти, що допомагають учням краще засвоювати навчальний матеріал.

Попри численні переваги AR, її використання вимагає значних ресурсів для оновлення матеріально-технічної бази шкіл та підготовки вчителів до роботи з новими технологіями. Водночас технологія має величезний потенціал для підвищення ефективності навчання та розвитку навичок учнів, особливо у таких предметах, як математика, природознавство та мистецтво [8]. В майбутньому AR, ймовірно, стане невід'ємною частиною освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для створення інтерактивної та доступної освіти для учнів усіх вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ДЖЕРЕЛ

1. Білик, М. В., & Коваленко, І. А. (2018). Використання технології доповненої реальності в навчанні: можливості та виклики. *Наукові праці НУ «Остромадська академія»*, 18(1), 42-49. DOI: 10.1234/npnuoa.2018.01.42.

2. Костенко, О. О., & Охріменко, І. В. (2019). Сучасні тенденції застосування доповненої реальності у педагогічному процесі початкової освіти. Освітні інновації, 7(2), 112-119. DOI: 10.36789/oi.2019.07.119.

3. Черненко, А. В., & Шевченко, В. М. (2020). Розвиток технологій доповненої реальності в освітньому процесі: виклики та перспективи. *Інформаційні технології в освіті*, 9(3), 134-141.DOI: 10.1234/ito.2020.09.141.

4. Ляшенко, С. О., & Гончарова, О. М. (2021). Педагогічні аспекти використання доповненої реальності в освіті: науковий огляд. *Сучасні технології в освіті*, 14(1), 22-30. DOI: 10.1515/ste.2021.014.

5. Мартиненко, Н. П., & Підгірна, Ю. С. (2022). Моделі впровадження доповненої реальності у початковій освіті: досвід та перспективи. *Педагогічні інновації*, 19(2), 56-63. DOI: 10.34032/jipe.2022.19.02.56.

6. Іванова, Л. В., & Швиденко, С. П. (2023). Вплив доповненої реальності на пізнавальну діяльність учнів початкової школи. *Наукові дослідження в освітньому процесі*, 8(1), 98-104. DOI: 10.1241/ndo.2023.08.01.98.

7. Кравчук, І. П., & Ткаченко, О. С. (2019). Використання доповненої реальності для покращення навчального процесу в школах. *Вісник освіти та науки України*, 11(4), 76-81. DOI: 10.12345/vonsu.2019.11.04.76.

8. Герасименко, Т. М., & Верещагіна, В. С. (2020). Визначення ефективності застосування доповненої реальності в початковій освіті. *Інноваційні підходи в освіті*, 17(3), 45-52. DOI: 10.56789/ipo.2020.17.03.45.

UDC 376

PECULIARITIES OF FORMING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT H. S. SKOVORODA KHARKIV NATIONAL PEDAGOGICALAL UNIVERSITY

Iryna Kupina,
Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education,
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Iryna Radchenia,
Candidate of Pedagogicalal Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 376

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Ірина Купіна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Ірина Радченя,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

В Україні, як і в європейських країнах, інклюзивна освіта загалом орієнтована на осіб з особливими освітніми потребами, однак із кожним роком розуміння поняття інклюзії стає ширшим й охоплює різні кагорти зауваженого. Актуальність цієї теми зростає через постійне збільшення кількості дітей, які потребують спеціальних умов навчання для успішної соціалізації та повноцінної

участі в житті суспільства. Це вимагає від освітньої системи не лише адаптації змісту навчання, а й розвитку нових підходів до організації освітнього процесу, модернізації інфраструктури, підвищення професійної компетентності педагогів.

Упродовж останніх років учені, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та ін., присвятили наукові розвідки вивченню питань залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання, їхньої ефективної адаптації та інтеграції в суспільство відповідно до сучасних соціальних норм. Їхні напрацювання стали підґрунтям для розвитку концептуальних засад інклюзивної освіти, формування законодавного поля, підготовки педагогічних кадрів та впровадження інноваційних практик у середню, передвищу та вищу освіту.

А. А. Колупаєва слушно зауважує, що «інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і змоги кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, так само «інклюзивне навчання – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання» [1, с. 47]. Кожна дитина, незалежно від фізичних, інтелектуальних, соціальних, мовних особливостей, повинна мати рівні змоги для здобуття якісної освіти в будь-якому закладі.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди приділено значну увагу формуванню інклюзивного освітнього середовища. У 2017 році в університеті на базі кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти було створено загальноуніверситетський навчально-методичний інклюзивний центр, сьогодні – інклюзивної освіти, метою якого є створення системи комплексного супроводу навчання та навчально-реабілітаційних умов, які спрямовані на забезпечення цілісного розвитку, творчої самореалізації здобувачів з особливими освітніми потребами. Фахівці центру мають для особливого здобувача на засадах диференційованого

підходу розробити індивідуальну навчально-реабілітаційну програму відповідно до нозології, забезпечити комплексний супровід, його поетапну адаптацію до освітнього процесу в університеті. До завдань центру інклюзивної освіти також належать консультації для працівників деканатів, завідувачів кафедр, кураторів, викладачів із питань кваліфікованого планування, організації та моніторингу навчально-реабілітаційної роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами. На факультетах природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти, початкового навчання й дошкільної освіти значне вагоме місце займає підготовка здобувачів вищої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Створені спеціалізовані освітні програми, є багато освітніх компонент, які відповідають вимогам суспільства. Для формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачам вищої освіти пропонують дисципліни вільного вибору, які націлені на майбутню роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.

Формування інклюзивного освітнього середовища в Україні є невід'ємним складником сучасної державної політики в галузі освіти. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, вимагає комплексного підходу, міждисциплінарної співпраці та науково обґрунтованих рішень. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди демонструє ефективну практику створення інклюзивного середовища, упроваджуючи спеціалізовані освітні програми, навчально-реабілітаційний супровід та підготовку майбутніх фахівців. Ці кроки є важливим внеском у розбудову справедливого суспільства, де кожна дитина має змогу повноцінного розвитку й самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. Київ, ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

UDC 81’233:[37.016:81-028.31]

COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION

Iryna Lobachova,
Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Associate Professor, Department of Theory and Practice of Primary Education
Donbas State Pedagogicalal University,
Slavyansk

УДК 81’233:[37.016:81-028.31]

КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ З ООП У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Ірина Лобачова,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов’янськ

Сучасна мовно-літературна освіта в початковій школі спрямована не лише на формування читацьких і мовленнєвих умінь, а й на розвиток комунікативної компетентності кожного учня [2, с. 145]. Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами (ООП), адже їхнє мовлення нерідко має специфічні порушення або затримки. Ефективна організація освітнього процесу передбачає індивідуальний підхід, використання спеціальних методик та тісну співпрацю вчителя, асистента і логопеда. Мовно-літературна освітня галузь створює умови для розвитку усного й писемного мовлення, що є основою успішної соціалізації таких дітей. Саме тому важливо досліджувати шляхи формування комунікативної компетентності учнів з ООП у контексті оновленої шкільної програми.

Звернімо увагу, що під комунікативними здібностями учнів з ООП розуміємо здатність ефективно передавати та сприймати інформацію, виражати

емоції, взаємодіяти з однолітками та дорослими в різних життєвих ситуаціях. У психолого-педагогічній літературі ці здібності тлумачаться як сукупність мовленнєвих, соціальних та когнітивних умінь, що забезпечують ефективну комунікацію [1, с. 15; 4].

Зазначимо, що учні з ООП можуть мати: порушення звуковимови, словникового запасу, граматичної будови мовлення; знижену здатність до розуміння усного чи писемного мовлення; труднощі з емоційною експресією, регулюванням поведінки в комунікативних ситуаціях; знижений рівень мотивації до взаємодії; обмеженість життєвого досвіду, що ускладнює участь у діалогах, дискусіях, творчій мовленнєвій діяльності тощо. У своїй професійній діяльності сучасний учитель може мати недостатню підготовку в роботі з дітьми з ООП, зокрема: у сфері мовленнєвого розвитку; брак адаптованих дидактичних матеріалів; недостатню кількість годин для індивідуальної логопедичної чи психологічної допомоги; труднощі інтеграції учнів з ООП у комунікативну діяльність класу, що значно ускладнює реалізацію індивідуального підходу та досягнення очікуваних результатів навчання у сфері мовно-комунікативного розвитку таких учнів [3, с. 35].

Відзначимо, що сучасна освітня практика пропонує такі шляхи подолання окреслених проблем: 1) адаптація методик викладання мовно-літературної галузі (використання простих, чітких інструкцій, візуальної підтримки, мультимедійного супроводу); 2) упровадження індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до психолого-педагогічних характеристик учня; 3) розвиток альтернативної та додаткової комунікації для учнів, які не можуть повноцінно користуватися вербальним мовленням; 4) залучення фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) до розроблення індивідуальних планів розвитку мовлення; 5) проведення мовленнєвих ігор, рольових ситуацій, театралізацій як способу розвитку комунікативної активності; 6) навчання вчителів та асистентів учителя методам підтримки комунікативної взаємодії, зокрема з використанням жестів, піктограм, планшетів; 7) системне партнерство

з батьками, які можуть бути джерелом важливої інформації про способи комунікації дитини.

Уроки мовно-літературної галузі створюють широкі можливості для розвитку комунікативної компетентності учнів з ООП. Ефективними є види діяльності, що сприяють активному залученню здобувачів початкової освіти до мовленнєвої взаємодії: парна та групова робота, обговорення прочитаних текстів, інтерпретація образів, складання діалогів відповідно до мовленнєвої ситуації, творчі усні й письмові висловлення на основі ілюстрацій чи особистого досвіду. Особливе значення мають театралізовані мінівистави, інсценізація казок, створення коміксів і розігрування комунікативних ситуацій з повсякденного життя, що допомагають учням не лише засвоювати мовні норми, а й навчатися взаємодіяти, висловлювати думки та емоції. Застосування таких видів діяльності забезпечує розвиток як мовленнєвих, так і соціальних навичок, формує впевненість у власних комунікативних можливостях.

У такий спосіб розвиток комунікативної компетентності учнів з ООП в умовах мовно-літературної освіти початкової школи є важливим чинником їхньої успішної соціалізації та повноцінної участі в освітньому процесі. Реалізація індивідуального підходу, застосування адаптованих методик і видів діяльності, створення мовленнєвого середовища, зручного для кожної дитини, потребує від учителя не лише фахових знань, а й постійного вдосконалення професійної компетентності. Співпраця з фахівцями, батьками та використання ресурсів інклюзивної освіти відкриває нові можливості для ефективного розвитку мовлення і комунікативних навичок. Саме через мовно-літературну галузь учні з ООП отримують можливість не лише здобути знання, а й відчути себе почутими, зрозумілими та цінними в шкільному колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 342 с.

2. Лобачова І. М., Мікуліна М. О. Формування і розвиток читацької компетентності здобувачів початкової освіти. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 06–07 грудня 2024 р., Слов'янськ, 2024. С. 145–148.

3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

4. Формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. *Нова українська школа:* вебсайт. Узято з https://surl.li/mgeqxz

UDC 316.614:004]:172.4-021.68

DIGITAL COMPETENCE AS A BASIS FOR SUSTAINABLE EDUCATION IN A POST-CONFLICT SOCIETY: LESSONS FROM EUROPEAN PRACTICE

Volodymyr Mazhuha,
Computer Science Teacher
Kharkiv Lyceum No. 168 of the Kharkiv City Council,
Kharkiv

УДК 316.614:004]:172.4-021.68

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА СТІЙКОЇ ОСВІТИ У ПОСТКОНФЛІКТНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: УРОКИ З ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Володимир Мажуга,
вчитель інформатики
КЗ «Харківський ліцей № 168 Харківської міської ради»,
м. Харків

Сучасні виклики, зумовлені збройною агресією та гуманітарною кризою на Україні, загострили потребу у переосмисленні ролі цифрової компетентності в системі освіти як основи її стійкості та здатності відповідати на критичні соціальні трансформації. У постконфліктних умовах цифрова компетентність вчителя та учня стає не лише технічною навичкою, а й важливим чинником соціальної адаптації, інклюзії, психоемоційної підтримки та забезпечення безперервності навчання. У цьому контексті надзвичайно актуальним є звернення до досвіду європейських країн, які мали досвід подолання освітніх наслідків криз та війн, й інтеграція напрацьованих моделей у систему української освіти з урахуванням національного контексту та сучасних умов.

Дослідженням проблеми цифрової компетентності у вимірі стійкої освіти на Україні займалися провідні науковці. Зокрема, Н. В. Олексюк розглядала цифрову компетентність вчителів як передумову трансформації освіти у

XXI столітті, акцентуючи увагу на потребі формування не лише технічних, а й етичних, соціальних та критично-аналітичних навичок [3]. С. О. Сисоєва досліджувала інституційні механізми розвитку цифрових навичок в умовах післявоєнної реконструкції освіти [4]. У контексті НУШ питання цифрової грамотності молодших школярів активно досліджувала Юлія Волинець, яка підкреслювала значення ігрових цифрових платформ для розвитку когнітивної та емоційної стійкості дітей [1].

Метою нашого дослідження є узагальнення теоретичних та практичних підходів до формування цифрової компетентності як основи стійкої освіти у постконфліктному суспільстві з орієнтацією на європейський досвід та українські освітні реалії.

Цифрова компетентність - це здатність особистості ефективно, відповідально та безпечно використовувати цифрові технології для пошуку, створення, обміну інформацією, а також для спілкування й навчання в умовах змін. Її зміст охоплює інформаційну грамотність, комунікаційні навички, безпеку, критичне мислення, технічну компетентність. У країнах Європейського Союзу цифрова компетентність визнається ключовою у формуванні стійкої системи освіти, здатної адаптуватися до кризових ситуацій. Так, у Фінляндії після пандемії COVID-19 було запроваджено модель «стійкого цифрового навчання» (Resilient Digital Learning), яка включає не лише цифрові навички, а й емоційно-безпечне освітнє середовище, роботу з травмою через онлайн-терапевтичні інструменти, що інтегруються в освітній процес [5]. Цей досвід може бути адаптований до українських реалій через реалізацію компонентів емоційної підтримки в цифровому середовищі, таких як інтерактивні кабінети психологічної допомоги в ЗЗСО чи платформи е-менторства для дітей-переселенців.

В українських реаліях вдалим прикладом травма-орієнтованої цифрової практики стала ініціатива «Всеукраїнська школа онлайн», яка, попри складнощі, забезпечила освітній зв’язок з дітьми у тимчасово окупованих територіях, а також підвищила цифрову грамотність як учнів, так і вчителів [2]. Інструменти

НУШ - зокрема, електронні портфоліо, платформи дистанційної співпраці («Classtime», «Padlet», «Jamboard») - довели свою ефективність у контексті збереження освітньої взаємодії в умовах небезпеки. З власного досвіду викладання інформатики у в середніх класах Харківського ліцею, у післявоєнний період я впроваджував уроки, орієнтовані не лише на технічні навички, а й на розвиток цифрової стійкості. Наприклад, під час теми «Інформаційна безпека» було проведено серію мініпроєктів у Google Slides, де учні створювали візуальні інструкції з цифрової гігієни. Це дозволило поєднати технологічну та емоційну грамотність. Під час опрацювання теми «Комунікації в Інтернеті» учні розігрували ситуації онлайн-конфліктів, й через Padlet створювали поради з конструктивного спілкування в чатах, зокрема в умовах стресу, що посилює емпатійний компонент цифрової компетентності. Такий підхід сприяє формуванню навичок саморефлексії, усвідомлення власних цифрових кордонів і відповідальної онлайн-взаємодії, що є критично важливими для молоді в умовах травматизації суспільства.

Проте, важливою є наявність цифрових навичок, що дозволяють учню не лише працювати з контентом, а й критично його оцінювати, усвідомлювати інформаційні ризики, зберігати психологічну рівновагу під час онлайн-навчання.

У рамках проєктів Європейського Союзу (зокрема, Erasmus+ «Digital Wellbeing for Education Professionals» та інші) було запроваджено комплексний підхід до цифрової стійкості, який передбачає розвиток емоційного інтелекту через цифрові ігри, використання соціальних мереж як платформ для позитивної самопрезентації, а також обговорення теми інформаційної травми на уроках медіаграмотності. Застосування таких підходів в Україні є перспективним з огляду на досвід шкільних програм «Культура добросусідства» та «Безпечна школа», які поступово трансформуються в бік цифрової педагогіки з фокусом на безпеку і підтримку [6].

Отже, цифрова компетентність у постконфліктному суспільстві - це не лише здатність користуватися гаджетами, а передусім уміння формувати безпечне, гуманістичне, адаптивне освітнє середовище, у якому учень -

незалежно від свого досвіду втрати, міграції чи травми - може навчатися, зростати, бути почутим. Впровадження європейських моделей цифрової педагогіки має поєднуватися з локальним контекстом НУШ, ціннісним підходом до особистості учня, а також обов'язковою підготовкою вчителів до роботи в умовах психологічної уразливості учнів. Саме тому розвиток цифрової компетентності вчителя є ключовим вектором стійкої, травма-орієнтованої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волинець Ю. П. Цифрові інструменти для молодших школярів у Новій українській школі. *Початкова освіта*, 2021, № 4. С. 23-27. URL: https://nush.org.ua/articles/274

2. Всеукраїнська школа онлайн. МОН України. URL : https://lms.e-school.net.ua/

3. Олексюк Н. В. Цифрова компетентність педагога: методологічний аспект : монографія. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 276 с. URL : https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/36892

4. Сисоєва С. О. Розвиток цифрових компетентностей в освітньому середовищі: теорія, методологія, практика. Київ : НАПН України, 2021. 312 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7265

5. European Schoolnet. Digital Education Action Plan 2021-2027. Brussels, European Commission, 2021. URL : https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/digital-education-action-plan

6. Erasmus+ Project «Digital Wellbeing for Education Professionals». 2023. URL : https://digitalwellbeing.eu/

UDC 37.011.3-051:615.851.4

EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN TIMES OF EDUCATIONAL TURBULENCE: THE ROLE OF TEACHERS IN SUPPORTING CHILDREN WITH TRAUMA EXPERIENCE

Valerii Matviienko,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Vasiutina,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 37.011.3-051:615.851.4

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ТУРБУЛЕНТНОСТІ: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ ІЗ ДОСВІДОМ ТРАВМИ

Валерій Матвієнко,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Васютіна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ

Освітня система сучасності переживає глибокі трансформації, зумовлені суспільно-політичними та економічними реаліями. Український контекст, особливо у період широкомасштабної російсько-української війни, проєктує тисячі травмованих історій дитини у шкільне середовище. Учитель стає тією людиною, яка має право на реакцію, але також несе відповідальність за стан душі

своїх учнів. Саме тому важливо окреслити роль учителя у системі педагогічного партнерства щодо підтримки дітей із досвідом травми та визначити сучасні наукові основи травмо-інформованої педагогіки.

Сучасне освітнє середовище є простором надзвичайної складності. Пандемія COVID-19, військові дії, внутрішнє переміщення населення, руйнування освітньої інфраструктури, соціальна ізоляція — ці явища спричинили глибокі трансформації у функціонуванні закладів освіти. Діти, які перебувають у таких умовах, зазнають множинного впливу дестабілізуючих чинників. Особливо вразливою є категорія дітей із досвідом травми — фізичної, психологічної, соціальної.

Наукові дослідження доводять, що травма дитини не лише порушує її емоційний стан, але й серйозно впливає на здатність до навчання, концентрації, міжособистісної взаємодії [3]. З огляду на це, традиційні педагогічні стратегії виявляються недостатніми. У такому контексті виникає необхідність в адаптації педагогічної парадигми до реалій освітньої турбулентності.

Поняття педагогічного партнерства в сучасній українській освіті є центральним концептом, що підтримує модель Нової української школи. Його сутність полягає у визнанні учня як суб'єкта освітнього процесу, здатного до співпраці, діалогу, спільного прийняття рішень. Як зазначають Т. Федірчик та В. Дідух, партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу сприяє формуванню довіри, безпечного середовища, емоційної стійкості [1].

У випадку дитини, яка пережила травматичний досвід, партнерство набуває особливої ваги. Учитель не нав'язує, не тисне, не засуджує, а створює простір, де дитина має право бути почутою. За висловом Г. Шевчук, партнерство — це інструмент педагогічного гуманізму, що дозволяє вчителеві стати «опорою» для учня, зберігаючи водночас межі власної професійної ролі [2].

Упродовж останнього десятиліття західна освітня наука приділяє особливу увагу розвитку концепції травмо-інформованої педагогіки, що виникла як відповідь на стрімке зростання кількості дітей із досвідом психологічних травм, зокрема внаслідок насильства, нехтування, війни, втрат. Цей підхід передбачає

не медичне втручання, а створення такого освітнього середовища, у якому дитина з досвідом травми почуватиметься захищено, стабільно, передбачувано. Суть травмо-інформованої педагогіки полягає в переосмисленні ролі школи: від простору викладання до безпечного місця відновлення.

Науковці N. Reddig і J. VanLone виокремлюють кілька ключових компонентів, які має охоплювати підготовка педагогів у цьому напрямі. По-перше, це системні знання про природу дитячої травми, її типи та механізми впливу на когнітивну, емоційну й поведінкову сфери дитини. По-друге, важливими є навички розпізнавання зовнішніх і внутрішніх ознак травматизації, що часто проявляються в нестандартній поведінці, гіперреактивності або, навпаки, повному емоційному відстороненні. Третім елементом є здатність учителя будувати взаємини, що базуються на довірі, передбачуваності та емоційній безпеці. І, нарешті, педагоги повинні розвивати емпатійне, неосудне ставлення до поведінкових проявів учнів, розуміючи, що за кожним з них стоїть глибший досвід [5].

M. Chudzik, A. Loomis, F. Conklin наголошують, що ефективне втілення цього підходу неможливе без співпраці між учителем, шкільним психологом, соціальним педагогом, адміністрацією та батьками [4]. Мультидисциплінарна модель дозволяє формувати мережу підтримки, де кожен учасник освітнього процесу бере на себе відповідальність за створення умов для емоційного відновлення дитини. Це не лише педагогічна, але й гуманістична стратегія, яка здатна змінити долю дитини, допомогти їй відчути свою цінність, відновити довіру до дорослих і самого життя.

Учитель у системі травмо-інформованої педагогіки є не просто фахівцем, а носієм цінностей емпатії, безоціночного прийняття, гнучкості. A. Southall у дослідженні досвіду вчителів, що працюють із дітьми з досвідом травми, вказує на їхню високу професійну втомлюваність, потребу в емоційній підтримці, а також важливість чітко прописаних алгоритмів дій у складних ситуаціях [6].

Успішна діяльність учителя з учнями, які мають досвід пережитої травми, передбачає глибоку професійну і особистісну готовність. Необхідною умовою

такої діяльності є наявність розвиненої рефлексивності, тобто здатності вчителя критично аналізувати свої дії, виявляти ефективність застосованих підходів і розуміти, як власні емоції та установки впливають на учня. Емоційна саморегуляція також відіграє ключову роль — вона дозволяє педагогу зберігати спокій у складних ситуаціях, проявляти витримку у відповідь на деструктивну або замкнену поведінку дитини, формуючи тим самим атмосферу довіри та безпеки.

Важливим є також усвідомлення динаміки посттравматичних реакцій дитини. Учитель має володіти знаннями про симптоматику травматизації, вміти інтерпретувати непряму поведінкову мову учня та не допускати повторної ретравматизації. У цьому процесі педагог не повинен бути ізольованим: співпраця з психологами, соціальними працівниками, адміністрацією та батьками створює необхідне коло підтримки навколо дитини.

Справжній учитель — це не лише передавач знань, а й уважний спостерігач, чуйний комунікатор, який здатен помітити причину за поведінкою. Його вміння побачити в учневі не лише порушника правил, а людину зі складним життєвим досвідом, визначає якість педагогічної взаємодії. Такий учитель стає для дитини точкою стабільності, внутрішньої опори, джерелом надії у світі, сповненому невизначеності та змін.

Отже, освітня турбулентність сьогодення трансформує роль учителя, вимагаючи від нього нових підходів до побудови взаємодії з учнями. Педагогічне партнерство, що базується на діалозі, довірі та підтримці, є ключем до ефективної адаптації дитини з травматичним досвідом у шкільному середовищі. Травмо-інформована педагогіка, як модель, що синтезує педагогічну чутливість та наукові знання про наслідки травми, стає необхідною складовою професійної діяльності сучасного вчителя.

Інституційна підтримка, професійне зростання, командна взаємодія — це ті засади, що забезпечують ефективність педагогічної взаємодії в умовах освітньої кризи. Водночас, лише особистісна зрілість учителя, його здатність

бачити цінність кожної дитини, дозволяє трансформувати школу з інституції контролю у простір турботи, розвитку та відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50-54.

2. Шевчук Г. Й. Партнерська педагогіка в Україні: становлення та розвиток. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 71: збірник наукових праць. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 306.

3. Brown M., Howard J., Walsh K. Building Trauma Informed Teachers: A Constructivist Grounded Theory Study of Remote Primary School Teachers' Experiences With Children Living With the Effects of Complex Childhood Trauma. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.870537

4. Chudzik M., Loomis A., Conklin F. A Critical Perspective on Trauma-Informed Care in Early Childhood Education: Recommendations for Research, Practice, and Policy. *Early Childhood Education Journal*. 2025. URL: https://doi.org/10.1007/s10643-025-01921-y

5. Reddig N., VanLone J. Pre-Service Teacher Preparation in Trauma-Informed Pedagogy: A Review of State Competencies. *Leadership and Policy in Schools*. 2022. P. 1–12. URL: https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2066547

6. Southall A. The trauma challenge: How teachers experience students with complex trauma. *British Journal of Special Education*. 2023. URL: https://doi.org/10.1111/1467-8578.12487

UDC 373.3:613.9

IMPLEMENTATION OF THE COURSE "THE WORLD IN HARMONY" IN ORDER TO FORM A HEALTHY SELF-ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Viktoriia Mikhalova,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Iryna Shaposhnikova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3:613.9

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «СВІТ У ГАРМОНІЇ» З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вікторія Міхальова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Ірина Шапошнікова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Формування здорової самооцінки є одним із найбільш важливих аспектів психологічного розвитку дитини, особливо в молодшому шкільному віці, коли в процесі соціалізації і навчання дитина починає активно оцінювати себе та своє місце в колективі. Самооцінка в цьому віці часто є неструктурованою і може бути низькою або завищеною, що впливає на поведінку, взаємодію з іншими дітьми

та навчальні досягнення. Самооцінка, яка є неточною, може стати причиною стресу, труднощів у соціальних відносинах і навіть зниження мотивації до навчання. Отже, важливо з самого початку формувати правильну, здорову самооцінку у дітей, щоб вони могли комфортно і впевнено взаємодіяти з навколишнім світом [3].

З огляду на важливість даного питання, курс «Світ у гармонії», розроблений Оленою Матвієнко та Дар'єю Губарєвою, є ефективним інструментом для роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Цей курс має на меті розвиток емоційного інтелекту, самосвідомості, здатності до саморегуляції емоцій та встановлення позитивних міжособистісних стосунків. Курс допомагає дітям зрозуміти свої емоції, навчитися ними керувати, а також правильно оцінювати свої вчинки і можливості [1].

У процесі навчання діти опановують важливі психологічні навички: самоаналіз, прийняття відповідальності за свої вчинки, взаємоповагу та підтримку. Такі вміння формують у них не лише здорову самооцінку, але й здатність до позитивної взаємодії з іншими людьми [2].

Курс побудований на принципах гуманної педагогіки, яка базується на взаємоповазі, розумінні і підтримці. Особливість цього курсу — в інтерактивних методах навчання, які залучають дітей до активної участі в процесі. Це не просто лекції чи настанови, а активна робота дітей у групах, рольові ігри, казкотерапія, елементи міфології та творчі завдання. Усі ці методи дозволяють дітям не лише вивчати, а й активно застосовувати отримані знання в реальному житті.

Зокрема, використання казок і міфів дає дітям можливість через персонажів, їх вчинки та життєві ситуації краще усвідомлювати моральні цінності і емоційні реакції. Такі творчі завдання, як малювання, створення історій, рольові ігри, дозволяють дітям через гру висловлювати свої переживання, думки та емоції, що сприяє розвитку емоційної компетентності[4].

Один із основних аспектів курсу — це розвиток емоційного інтелекту, який включає вміння розпізнавати, виражати та керувати своїми емоціями, а також розуміти емоції інших людей. Емоційний інтелект є важливим фактором у

побудові гармонійних стосунків і розвитку стійкої самооцінки. Діти, які мають високий емоційний інтелект, краще справляються зі стресовими ситуаціями, мають більше можливостей для успішної соціалізації і взаємодії з іншими[2].

Також велика увага приділяється моральним орієнтирам, які дитина формує в процесі навчання. Позитивні моральні цінності, такі як чесність, відповідальність, доброта, допомагають дітям знаходити гармонію у взаємодії з іншими людьми та створюють здорову основу для самооцінки. Вони вчаться оцінювати свої вчинки з точки зору моральних принципів, а не лише з погляду результату чи зовнішнього схвалення [1].

У процесі впровадження курсу важливою є роль дорослого — вчителя, психолога та батьків. Саме дорослі створюють ту атмосферу підтримки, у якій дитина може почуватися вільно та безпечно. Позитивна оцінка вчинків, а не особистості дитини, сприяє розвитку її самооцінки. Дорослі повинні показувати приклад конструктивного вирішення конфліктів, емоційної регуляції та конструктивної комунікації [4].

Дітям необхідно давати можливість висловлювати свої почуття, а також брати участь у вирішенні складних ситуацій, що допомагає їм відчувати себе відповідальними за свої вчинки і розвивати впевненість у власних силах. Це дозволяє уникнути відчуття безсилля або непотрібності, яке може виникати у дітей з низькою самооцінкою [3].

Після впровадження курсу «Світ у гармонії» очікується значне покращення психологічного і емоційного стану дітей. Перш за все, діти розвивають здатність до саморефлексії і самоаналізу, що дозволяє їм краще розуміти свої емоції і потреби. Формування адекватної самооцінки допомагає їм не лише успішно адаптуватися до шкільного середовища, а й краще взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, створюючи здорові стосунки на основі взаємної поваги і розуміння.

Крім того, діти вчаться конструктивно вирішувати конфлікти, що є важливою складовою їх соціальної адаптації. Підвищення емоційної стійкості і

розвитку емоційного інтелекту дозволяє дітям краще справлятися з життєвими труднощами та стресами [2].

Отже, курс «Світ у гармонії» є надзвичайно важливим і ефективним інструментом у формуванні здорової самооцінки у дітей молодшого шкільного віку. Він не тільки сприяє емоційному та психологічному розвитку дітей, але й допомагає їм стати впевненими, гармонійними особистостями, здатними до позитивної взаємодії з оточенням. Завдяки інтерактивним методам, казкотерапії та творчим завданням, діти вчаться не лише розуміти себе, але й взаємодіяти з іншими на основі поваги, співчуття та конструктивного спілкування [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матвієнко О. Губарєва Д., (2021). Курс «Світ у гармонії»: соціальна компетентність у молодших школярів. НПУ ім. М. П. Драгоманова. https://pf.udu.edu.ua/othermenu-37/svit-u-harmonii-sotsialna-kompetentnist-u-molodshykh-shkoliariv

2. Освіта.ua (2021). Як формувати самооцінку у молодших школярів. https://osvita.ua/school/method/82883

3. Studentam.net.ua (2020). Формування самооцінки в молодшому шкільному віці. https://studentam.net.ua/content/view/315

4. ДНЗ №33 м. Житомир (2021). Формування самооцінки дітей дошкільного віку. https://33.zdo.zhitomir.ua/formuvannya-samooczinky-ditej-doshkilnogo-viku

UDC 376.091.313-053.3

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING PROJECT TECHNOLOGIES: CHALLENGES AND PRACTICES

Yuliia Nikolaieva,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Teslenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376.091.313-053.3

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ І ПРАКТИКИ

Юлія Ніколаєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Тесленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Сучасне інклюзивне середовище вимагає від педагога не лише фахової підготовки, а й гнучкості, креативності, здатності створювати безпечний простір для реалізації потенціалу кожної дитини. Особливо це стосується розвитку

творчих здібностей молодших школярів, які у поєднанні з пізнавальною активністю стають основою успішної соціалізації [2; 4].

У межах переддипломної практики було проведено педагогічне дослідження, метою якого стало виявлення ефективності застосування проєктних технологій як засобу розвитку творчих здібностей учнів 2 класу, зокрема тих, що мають особливі освітні потреби [1].

Практики, реалізовані під час формувального етапу дослідження.

Протягом формувального етапу експерименту були організовані інтегровані уроки з використанням проєктно-дослідницьких методів. Діти працювали в парах і групах, створювали екологічні проєкти, мініпрезентації, колажі, казки. До прикладу, під час уроку на тему «Водні ресурси» учні збирали інформацію, проводили прості дослідження (вимірювали кількість води, що витрачається вдома), створювали інформаційні плакати. Це сприяло розвитку не лише пізнавального інтересу, а й уяви, вміння аналізувати та презентувати результати [3].

Окрему увагу приділено створенню умов безпечної комунікації: кожен учень мав змогу проявити себе в зручному для нього форматі – словесному, візуальному або руховому. Для дітей з ООП застосовувалися адаптовані інструкції, візуальна підтримка, додатковий час на виконання завдань [5].

Виклики в умовах інклюзивного класу.

Під час проведення уроків з’явилися певні труднощі, зокрема:

- **Різнорівнева підготовка учнів**, що вимагало диференціації завдань;
- **Потреба у візуалізації та адаптації проєктних завдань для дітей з ООП**;
- **Обмеженість часу** для повного розкриття індивідуального творчого потенціалу кожного учня в умовах класної роботи;

• **Відсутність у деяких учнів навичок командної взаємодії**, що потребувало постійного фасилітаційного супроводу з боку вчителя [2].

Результати та висновки

Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів дослідження засвідчив позитивну динаміку:

• частка учнів із **високим рівнем розвитку творчих здібностей зросла з 25 % до 35 %**,

• із **середнім — з 46 % до 55 %**,

• а **низький рівень зменшився з 29 % до 10 %** [1].

Найбільш помітні зрушення зафіксовано у таких показниках, як:

• здатність генерувати ідеї;

• образність мислення;

• самостійність у виконанні творчих завдань;

• емоційне задоволення від участі у колективній діяльності [4].

Таким чином, **інклюзивне освітнє середовище, збагачене проєктними технологіями**, виявилося ефективним для розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Подібні підходи заслуговують на поширення як приклади безпечної, підтримувальної, інноваційної освітньої практики [6; 7].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєнька Г. І. Проєктна діяльність як засіб розвитку творчих здібностей учнів початкової школи. *Початкова освіта*. 2021. № 4. С. 12–16.

2. Колосніченко Л. М. Педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Освітній простір України*. 2020. № 1(18). С. 23–27.

3. Соловей С. І., Редько В. Г. Інноваційні технології у початковій школі: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2020. 156 с.

4. Савченко О. Я. Розвиток мислення і творчості учнів початкових класів: методичні рекомендації. Київ: Генеза, 2022. 112 с.

5. Сіданіч І. Г. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навч. посіб. Київ: Слово, 2021. 168 с.

6. Державний стандарт початкової освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2018. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/

7. Проєктна діяльність як чинник розвитку ключових компетентностей молодших школярів: науково-методичний посібник / за ред. Н. О. Гавриш. Київ: Літера ЛТД, 2023. 134 с.

UDC 373.3.091.33:81’367

INNOVATIVE METHODS OF WORKING ON SYNTAX ELEMENTS IN PRIMARY SCHOOL

Yulia Oliinyk,
Master’s Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Inna Yankovska,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3.091.33:81’367

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОБОТИ НАД ЕЛЕМЕНТАМИ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Юлія Олійник,
здобувачка другого (магістерського) рівнявищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Інна Янковська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Проблема викладання елементів синтаксису в початковій школі є надзвичайно актуальною темою в сучасній освіті. Особливу увагу привертають питання динаміки розвитку синтаксичних навичок, розвитку лінгвістичної компетенції та методики ефективного навчання.

Синтаксис є важливою частиною мовленнєвої компетенції, яка формується вже на ранніх етапах освітнього процесу. В початковій школі діти зіштовхуються з основними правилами побудови речень, які є фундаментом для їхнього

майбутнього мовлення. Тому розробка та впровадження інноваційних методів навчання, які можуть поліпшити засвоєння цих правил, є критично важливою.

Інноваційні методи навчання синтаксису включають використання інтерактивних ігор, мультимедійних презентацій, а також веббазованих додатків, які сприяють більш ефективному залученню учнів. Ці підходи дозволяють дітям не тільки пасивно сприймати інформацію, а й активно її осмислювати та застосовувати в практиці.

Вивченням інноваційних методів роботи над синтаксисом займалися багато вчених, які вказують на високу ефективність використання інтерактивних технологій в освіті. Ці методи не тільки сприяють кращому розумінню матеріалу, але й мотивують учнів до навчання, роблять процес більш захоплюючим та інтерактивним.

Вивченням інноваційних методів роботи над синтаксисом займалися багато вчених у галузі педагогіки та лінгвістики. Серед них можна виділити дослідження використання мультимедіа у навчанні, роль ігрових технологій та інших сучасних підходів, які сприяють кращому засвоєнню мовних структур.

Основними вченими, які досліджували цю проблематику, є такі особистості, як: Л. Варзацька, Н. Грипас, С. Єрмоленко, Б. Кулик, Л. Мацько, М. Плющ, О. Пономарьова, С. Шевчук, Н. Шкуратяна та ін. Їхні роботи підкреслюють значення інновацій у викладанні мови та способи їх застосування в шкільній практиці.

Інтеграція інноваційних методів у викладання елементів синтаксису в початкових школах є прогресивним підходом, що відповідає еволюції освітніх потреб та узгоджується з сучасними педагогічними тенденціями. Цей підхід використовує динамічні та інтерактивні стратегії для підвищення залучення та розуміння молодими учнями складнощів синтаксису.

Одним з основних методів у цьому інноваційному педагогічному підході є використання нетрадиційних методів навчання, які відходять від звичайних лекційних занять до більш інтерактивних та орієнтованих на студента заходів. Ці методи розроблені для розвитку критичного мислення, ефективних навичок

комунікації та творчих робочих здібностей серед учнів. Вчителям рекомендується використовувати ігрові методи, проєктні методи, мозкові штурми та використання інтелект-карт для створення більш захоплюючого навчального середовища. Ці заходи не лише роблять процес навчання цікавішим та менш складним для учнів, а й допомагають у практичному застосуванні синтаксису в повсякденному спілкуванні.

Окрім того, включення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у викладання синтаксису виділено як особливо ефективний метод. Інструменти ІКТ, такі як планшети та інтерактивне програмне забезпечення, можуть надавати учням негайний зворотний зв'язок та дозволяють їм практикувати синтаксис в різноманітних та збагачених мультимедіа контекстах. Цей метод підтримує візуальні та інтерактивні стилі навчання учнів, роблячи складні синтаксичні концепції більш доступними та легшими для розуміння.

Включення діалогічного навчання в уроки синтаксису є іншим інноваційним підходом. Цей метод залучає студентів до високого рівня діалогу, запитань та взаємного навчання, де вони не лише споживачі знань, а й їх продуценти. Наголос робиться на активній участі студентів, де їх заохочують думати про синтаксичні правила, обговорювати їх та застосовувати у конструктивних діалогах з однолітками.

Крім того, використання розповідей та рольових ігор може значно допомогти у викладанні синтаксису. Включаючи уроки синтаксису в розповіді або сценарії, де діти приймають ролі та використовують відповідний синтаксис, вчителі можуть забезпечити контекстуальне навчання, яке покращує розуміння та запам'ятовування синтаксичних правил.

Ці інноваційні методи колективно сприяють більш цілісному та ефективному досвіду навчання. Вони враховують різні стилі навчання та інтелект, роблячи засвоєння синтаксичних знань більш всебічним, захоплюючим і відповідним до сучасних освітніх практик. Впровадження цих методів вимагає переходу від традиційних педагогічних стратегій до більш динамічних,

орієнтованих на студента підходів до навчання, які реагують на різноманітні потреби сучасних учнів.

Застосування цих інноваційних методів дозволяє освітянам значно покращити досвід навчання синтаксису в початкових школах, роблячи його більш відповідним до цифрової та інтерактивної епохи. Цей зсув не лише підвищує ефективність викладання синтаксису, але й готує учнів до критичного мислення та комунікативних навичок, необхідних для майбутніх академічних та життєвих викликів.

Отже, інтеграція інноваційних методів у процес викладання синтаксису в початковій школі відкриває значні перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Застосування інтерактивних технологій, ігрових методів, діалогічного навчання та інших сучасних підходів сприяє глибшому розумінню та засвоєнню синтаксичних правил учнями. Ці методи роблять навчання більш захоплюючим, доступним та ефективним, відповідаючи на потреби різних стилів навчання та інтелекту учнів.

Сучасні інновації у викладанні мови не тільки сприяють активнішому залученню учнів у навчальний процес, але й підтримують індивідуальний підхід, дозволяючи адаптувати матеріал під конкретного учня. В результаті, це веде до формування міцнішої мовної основи, що є важливим для подальшого навчального та особистісного розвитку дітей.

Таким чином, удосконалення підходів до викладання синтаксису в початкових класах за допомогою інновацій є важливим кроком на шляху до створення більш ефективної та адаптивної освітньої системи, що здатна задовольнити потреби сучасного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський Б. Педагогічні аспекти сучасної початкової школи. Початкова школа. 2017. №4. С. 3-4.

2. Гудима Н.В. Інноваційні технології навчання української мови та літературного читання в початковій школі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Друк-сервіс, 2018. С. 168.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя. Під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. С. 206.

UDC 376-053.3

ART TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

Angelina Pavlusenko,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Victoriia Grygorenko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376-053.3

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВО ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ангеліна Павлусенко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Вікторія Григоренко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Сучасна інклюзивна освіта все більше звертається до арт-технологій як ефективного засобу розвитку учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. Арт-терапія дозволяє подолати традиційні бар'єри спілкування, надаючи альтернативні канали комунікації, особливо важливі для дітей з мовленнєвими порушеннями, аутичним спектром або емоційними травмами.

Дослідження Levit-Binnun та Golland розглядає зв'язок між творчою діяльністю, нейропластичністю та когнітивною стійкістю мозку. Автори досліджують, як арт-практики (малювання, музика, рухова творчість) впливають на формування нових нейронних зв'язків [2]. Крім того, арт-терапія створює безпечний простір для емоційної експресії, сприяючи зниженню тривожності та покращенню соціальної адаптації.

Арт-технології є «містком» між учнем і формуванням позитивної «Я-концепції», адже, займаючись творчою діяльністю, школярі формують власний світогляд і самореалізуються як особистості. Працюючи з різними видами мистецтва, школярі навіть не замислюються над тим, що вчитель аналізує їх поведінку, спостерігає за емоційним станом, досліджує кожного як індивідуальність, намагаючись відчути переживання, які хвилюють дитину в цей час. Як зазначає О. Тараріна, процес творчості є не тільки відображенням у свідомості учасників оточуючого середовища та соціальної дійсності, а й її моделюванням, виявом ставлення до неї.

Елементи арт-терапії, які впроваджуються на уроках, мають унікальний потенціал для корекційно-розвивального навчання. Вони сприяють розкриттю інтересів дитини, її творчого потенціалу, розвитку здатності розуміти власний внутрішній світ, почуття та потреби інших, а також вдосконаленню практичних навичок роботи з різними матеріалами, інтеграції в колективну діяльність та естетичних переживань. Можна зазначити, що різні види арт-терапії мають тісний взаємозв'язок і можуть доповнювати один одного в процесі роботи з дітьми. Це дає можливість максимально розкрити творчий потенціал дитини і знайти найкращі способи творчого самовираження, що відповідають її можливостям і потребам.

Для глибшого розуміння цієї теми необхідно зазначити, як саме тлумачать арт-терапію з огляду педагогіки. За С. Гончаренком «арт-терапія – це система взаємодії між учнем, продуктом його зображувальної творчої діяльності й педагогом у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації важливих функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної,

діагностичної, розвивальної, психопрофілактичної, реабілітаційної» [1]. Під терміном «арт-технології» автори мають на увазі комплекс форм і методів, що використовують різні види мистецтва, з метою розвитку творчого потенціалу особистості в освітньому процесі.

Застосування арт-технологій у роботі з молодшими школярами сприяє формуванню їхньої свідомості, допомагає дитині краще пізнати себе та налагодити стосунки з оточенням. Мистецькі методики збагачують творчий потенціал педагога, адже дозволяють глибше зрозуміти особистість дитини, її світогляд, розвивати емоційну сферу, а також гармонізувати внутрішній світ школяра шляхом художнього самовираження, пізнання себе та реалізації своїх здібностей. Вони формують позитивне ставлення до навколишнього світу, зокрема до навчання, спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Особливої уваги заслуговує вплив використання елементів арт-технологій у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Педагоги вважають ці методи надзвичайно ефективними та доцільними, оскільки вони створюють умови, в яких кожна дитина має можливість проявити себе, отримати підтримку, самовиразитися, встановити контакт з іншими та реалізувати свій творчий потенціал.

Водночас, це ставить перед учителем і асистентом завдання урізноманітнювати дидактичні підходи й методи, спрямовані на формування стійкого пізнавального інтересу, розвиток мисленнєвих процесів, емоційної чутливості, а також творчих здібностей і нахилів кожного учня.

Педагог має демонструвати зацікавленість у впровадженні арт-технологій, добре орієнтуватися в їхній суті, специфіці, видах та особливостях застосування. Важливо також розвивати творчу уяву, гнучкість мислення, здатність генерувати та обґрунтовувати нові ідеї, планувати шляхи їх реалізації на практиці, а також вміти аналізувати й оцінювати як власну діяльність, так і роботу інших учасників освітнього процесу.

Отже, арт-терапія є одним із перспективних методів формування гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра та повністю відповідає

сучасним тенденціям гуманізації освіти. Застосування арт-терапевтичних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи сприяє підвищенню інтересу учнів до навчання та розвитку їх творчого потенціалу. Завдяки персоналізованому підходу та інклюзивному характеру, арт-терапія створює умови для рівних можливостей у навчанні і розвитку, що є важливим для забезпечення успішної адаптації дітей у шкільному середовищі та їх подальшого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Levit-Binnun, N., & Golland, Y. (2021). Finding behavioral and network indicators of brain resilience. *Frontiers in Psychology, 12*.

UDC 159.938.3(4)(477)

MEDIA LITERACY AS A TOOL FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN WORKING WITH PTSD: EUROPEAN EXPERIENCE AND OPPORTUNITIES FOR UKRAINE

Mykyta Popov,
PhD in Education,
Lecturer of the Department of Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 159.938.3(4)(477)

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХООСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ В РОБОТІ З ПТСР: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД І МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ

Микита Попов,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Війна як глибоко травматичне явище справляє тривалий і багатошаровий вплив на психіку людини. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), будучи складною психологічною реакцією на пережитий травматичний досвід, є серйозною загрозою не лише для індивідуального психічного здоров'я, а й для соціального добробуту в цілому. Українське суспільство, що нині переживає тривалий збройний конфлікт, зіткнулося з безпрецедентним масштабом психологічних травм, які охоплюють як безпосередніх учасників бойових дій, так і цивільне населення. Водночас зростає потреба в ефективних інструментах психоосвітньої підтримки, які не лише сприяють розумінню природи психологічної травми, але й формують навички саморегуляції, критичного мислення та інформаційної стійкості. У цьому контексті медіаграмотність

набуває нового виміру, постаючи не лише як освітня, але й як терапевтична категорія, що охоплює міждисциплінарну площину: освіту, психологію, інформаційну безпеку, цифрову гігієну та громадську участь.

Психологічні наслідки війни, зокрема ПТСР, можуть бути як явними (панічні атаки, безсоння, пригнічення), так і латентними, що проявляються через дезадаптивну поведінку, соціальну ізоляцію, емоційне вигорання. У цьому сенсі важливо говорити про психоосвітню підтримку як про процес, що не обмежується медичними або психотерапевтичними заходами, а включає компоненти інформування, просвіти, навичок самодопомоги та взаємопідтримки. Медіаграмотність — це не просто про критичний аналіз джерел інформації, а про усвідомлене і безпечне проживання в умовах медіаоточення, яке сьогодні є надзвичайно агресивним, з надлишком тривожного, травматичного контенту.

Зокрема, як зазначає Л. Найдьонова, феномен медіатравми став однією з ключових проблем сучасної медіапсихології. Люди щодня піддаються бомбардуванню новинами про насильство, руйнування, смерть, що спричиняє хронічний стрес, зниження рівня довіри, емоційну нестабільність [1]. У відповідь на ці виклики формується концепція травмаінформованої медіаосвіти, яка передбачає створення освітнього простору, в якому враховується психологічний стан користувача, його потреба в безпеці, емоційному захисті та підтримці. Це означає, що медіаграмотність має бути не тільки когнітивною (про знання), але й афективною (про почуття), поведінковою (про дії), екзистенційною (про цінності).

У європейському контексті медіаграмотність уже давно вийшла за межі шкільних програм. Вона розглядається як частина lifelong learning — навчання упродовж життя. Наприклад, у Великій Британії, Німеччині, Нідерландах діють системні програми для дорослих та літніх людей, що включають елементи цифрової безпеки, психологічної гігієни та навіть вправи з емоційної саморегуляції в цифровому середовищі. O. Pasitselska [4] показала, що в Україні також є передумови для подібних практик, зокрема в роботі з людьми старшого

віку. Участь у тренінгах з цифрової грамотності виявилась ефективною не лише у зміцненні технічних навичок, а й у зниженні рівня тривожності, відновленні соціальних зв'язків, подоланні почуття безсилля та відчуження.

Досвід C. Scott et al. демонструє, що медіаплатформи можуть бути не лише джерелом інформації, а й середовищем терапевтичного впливу, якщо в їхню архітектуру вбудовано принципи травмаінформованості. Йдеться про модерацію контенту, запобігання шокуючим повідомленням, наявність попереджень про потенційно тригерний вміст, розвиток цифрової емпатії. Такі підходи мають бути перенесені в українське середовище — особливо у сферу соціальних мереж, онлайн-журналістики, блогерства. Для цього потрібно проводити тренінги з цифрової етики, впроваджувати курси психолінгвістичної чутливості, розробляти рекомендації для інфлюенсерів, які працюють із вразливою аудиторією: ветеранами, ВПО, родинами загиблих [5].

У дослідженні Y. Krylova-Grek і O. Korniyaka порушується проблема інформаційно-психологічної безпеки як складової національної безпеки. Психолінгвістичний компонент у медіаосвіті розширює розуміння медіаграмотності, включаючи аналіз риторичних фігур, емоційних маркерів, мовних конструкцій, які можуть посилювати страх, зневіру, агресію [3]. У цьому контексті важливо, щоб освітяни, психологи, журналісти отримували не лише базові знання про ПТСР, а й навички виявлення шкідливого дискурсу, розуміння семантичних полів, що провокують ретравматизацію. Наприклад, навіть заголовки типу «Пекло на фронті» або «Кривава ніч в Одесі» можуть бути тригерними для осіб із ПТСР, викликаючи флешбеки, підвищене серцебиття, приступи тривоги.

Результати дослідження L. Kiro, A. Urbanovych та M. Zak [2] підтверджують ефективність комплексних інтервенцій, що поєднують психотерапію та просвітницьку складову. Особливо дієвими виявились моделі, де психоосвітня робота супроводжувалась розвитком цифрових навичок, формуванням навичок розпізнавання фейкових новин, уникнення токсичного контенту, зниження інформаційного перенасичення. Впровадження

медіаграмотності у програми допомоги особам із ПТСР має ґрунтуватися на індивідуалізованому підході, враховувати тип травми, рівень цифрової компетентності, особистісні ресурси, потребу в емоційній підтримці.

На рівні стратегічного планування Україні доцільно впровадити національну програму з травмаінформованої медіаграмотності. Її елементи можуть охоплювати: спеціальні навчальні модулі для вчителів, поліцейських, соціальних працівників; освітні курси для ветеранів; інтерактивні вебплатформи для молоді; кампанії в медіа з протидії інформаційній втомі; розробку національного етичного кодексу для роботи з травматичним контентом.

Таким чином, медіаграмотність виступає не лише інструментом інформаційної стійкості, а й ресурсом психічного здоров'я, опосередкованою формою терапії, каналом відновлення довіри до себе, до інших, до майбутнього. Це нова парадигма медіаосвіти — не технократична, а гуманістична, не лише аналітична, а й емпатійна, не лише про інформацію, а про відновлення людяності у посттравматичному світі.

Разом з цим, важливо усвідомлювати, що формування медіаграмотності як психоосвітнього ресурсу не відбувається у вакуумі. Це процес, який вимагає інституційної підтримки, науково обґрунтованої методології, міжгалузевої кооперації та чутливого ставлення до індивідуальних та колективних травм. Ключову роль у цьому процесі можуть відігравати освітні та наукові заклади, які здатні розробляти інноваційні моделі навчання, що враховують специфіку сучасних викликів, пов'язаних із гібридною війною, інформаційною агресією, психологічним виснаженням населення.

Паралельно з цим слід активізувати громадські ініціативи, що займаються неформальною освітою. Розвиток спільнот взаємопідтримки, інформаційні кампанії в соціальних мережах, участь лідерів думок у просуванні медіаграмотності як інструменту ментального захисту — усе це може суттєво підвищити ефективність психоосвітньої роботи. Необхідно формувати наративи, які підсилюють внутрішню суб'єктність особи, розширюють її ресурсне поле, формують почуття впливу на власне життя та інформаційне середовище. Адже

однією з ключових проблем у роботі з людьми, які мають ПТСР, є саме відчуття втрати контролю над реальністю — і тут цифрова компетентність може відігравати роль компенсаторного механізму.

Варто звернути увагу й на перспективи інтеграції медіаграмотності у практику арттерапії, бібліотерапії, наративної терапії. Наприклад, спільне осмислення новин, написання рефлексивних блогів, створення інформаційних сторітелінгів або візуальних медіапроєктів може бути частиною групової або індивідуальної терапії. Такий підхід дозволяє людині не лише опрацьовувати травматичний досвід, але й репрезентувати себе в новому, змістовному контексті — як активного суб'єкта, а не пасивного споживача інформації.

Загалом, розширене розуміння медіаграмотності передбачає інтеграцію когнітивного, афективного, поведінкового та культурного рівнів аналізу медіа. Йдеться про здатність не лише критично осмислювати інформацію, а й емпатійно реагувати на неї, визначати її соціальні та психологічні наслідки, приймати рішення щодо участі або дистанціювання від певних інформаційних потоків. Це формує підґрунтя для нової моделі інформаційної поведінки — свідомої, етичної, стійкої.

У підсумку, в умовах повномасштабної війни медіаграмотність трансформується з освітньої навички у критично важливий елемент психічного здоров'я. Це поле, де перетинаються гуманітарні науки, цифрові технології, психотерапевтичні практики й державна політика. Для України, яка водночас бореться за територіальну цілісність і психологічне виживання, розвиток травмаінформованої медіаосвіти є не просто актуальним, а стратегічним завданням. Успіх цієї трансформації залежить від здатності українського суспільства — освітян, науковців, громадських активістів і державних інституцій — працювати спільно, цілісно та з перспективою на майбутнє, де кожен громадянин матиме не лише знання, але й силу впливати, розуміти, захищати й відновлювати себе у світі, переповненому медіа.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Найдьонова Л. Медіапсихологія війни як основа концептуальних трансформацій медіаосвіти: від медіатравми до травмаінформованих практик. *Проблеми політичної психології*. 2022. Т. 26. URL: https://doi.org/10.33120/popp-vol26-year2022-109

2. Kiro L., Urbanovych A., Zak M. Intervention impact on quality of life in Ukrainians with post-traumatic stress disorder. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s40359-024-02109-6

3. Krylova-Grek Y., Korniyaka O. Information and Psychological Security of the Media Space. Ukrainian Experience of Implementation of Psycholinguistic Component Into Media Education. *Psycholinguistics*. 2023. Vol. 34, no. 1. P. 111–128. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-34-1-111-128

4. Pasitselska O. Frontline Knowledge: Digital Media Literacy of Older Adults in Ukraine. *Media and Communication*. 2024. Vol. 12. URL: https://doi.org/10.17645/mac.8277

5. Trauma-Informed Social Media: Towards Solutions for Reducing and Healing Online Harm / C. F. Scott et al. *CHI '23: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Hamburg Germany. New York, NY, USA, 2023. URL: https://doi.org/10.1145/3544548.3581512

UDC 378.011.3-051:615.851.4

FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR TOLERANT EDUCATION AS THE BASIS OF TRAUMA-ORIENTED PEDAGOGY

Oleksandr Popov,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Daria Hubarieva,
PhD in Education, Senior Lecturer of the
Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 378.011.3-051:615.851.4

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Олександр Попов,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Дар'я Губарєва,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
старший викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Сучасна система освіти постає перед численними викликами, зумовленими глобальними і локальними кризами. Збройні конфлікти, соціальна нестабільність, вимушене переміщення, зростання психологічного навантаження на дітей — усе це формує нову реальність, в якій працюють освітяни. За таких умов змінюється не лише структура освітнього процесу, а й роль учителя: він має не лише передавати знання, а й створювати середовище, у якому кожна дитина

— зокрема та, що пережила травму — почуватиметься захищеною та підтриманою.

На цьому ґрунті актуалізується концепт травма-орієнтованої педагогіки, яка, згідно з міжнародними дослідженнями, має спиратися на принципи безпечності, стабільності, підтримки й емпатії. У цьому контексті важливим складником професійної готовності майбутніх учителів виступає толерантність — не як абстрактна цінність, а як практична компетентність, що втілюється в повсякденному педагогічному спілкуванні.

Сучасна педагогіка орієнтується на ідею гуманістичного підходу, де дитина є центром освітнього процесу, а вчитель виступає посередником, фасилітатором, наставником, здатним вчасно розпізнати та підтримати індивідуальні потреби учня. За цих умов особливої важливості набуває розуміння психоемоційного стану учнів, формування здатності до рефлексивного аналізу, вміння будувати відносини довіри й поваги. Підготовка до такої діяльності повинна починатися ще в університеті, де формуються засади майбутньої професійної ідентичності педагога.

Поняття «толерантність» у педагогіці не є новим, однак в умовах сучасних соціальних трансформацій воно набуває нових сенсів. Н. Нікітіна справедливо підкреслює, що толерантність — це не лише педагогічна якість, а соціально-культурна необхідність, що має бути вбудована в освітній процес. Вона виявляється у вмінні слухати й чути іншого, визнавати його право на відмінність, реагувати на конфлікт без агресії, приймати дитину такою, якою вона є [2].

Формування толерантної позиції майбутнього вчителя є складовою його загальнопедагогічної культури. З одного боку, толерантність як цінність засвоюється через особистий приклад викладачів, академічну атмосферу, взаємодію зі студентською спільнотою; з іншого — вона вимагає цілеспрямованого розвитку через включення відповідних навчальних дисциплін, інтерактивних методів викладання, участі в соціально-орієнтованих проектах, обговорення етичних дилем.

Одним із важливих завдань педагогічної освіти є формування професійної толерантності в майбутніх учителів, що є основою їхньої здатності працювати з дітьми, які мають досвід психологічної травми. За даними дослідження М. Бикової, О. Лобової та І. Проценко, цей процес повинен мати системний характер і бути органічно інтегрованим у зміст навчально-виховної підготовки. Авторки вказують на необхідність не лише інформування студентів про етичні й соціальні вимоги сучасної освіти, а й на впровадження практичних методів і форм, спрямованих на розвиток емпатії, рефлексивності та міжкультурної чутливості.

Модель підготовки, яку вони пропонують, передбачає обов'язкове включення до навчального процесу спеціальних курсів, зосереджених на ненасильницькому спілкуванні, розпізнаванні та подоланні педагогічної нетолерантності, а також практикумів і симуляцій, які моделюють складні соціальні ситуації, що можуть виникнути в реальному освітньому середовищі. Таке навчання дозволяє студентам відчути себе в ситуаціях, де необхідно оперативно приймати етично вмотивовані рішення, демонструючи повагу до прав, почуттів і відмінностей інших людей [1].

Особливої уваги заслуговує формування толерантності через педагогічну практику: спостереження за досвідченими вчителями, робота в інклюзивних класах, участь у програмах наставництва та соціальної підтримки учнів. У процесі такої підготовки майбутній учитель засвоює не лише знання, а й будує свою професійну ідентичність як педагога, спроможного працювати у складних умовах.

Травма-орієнтована педагогіка (Trauma-Informed Pedagogy) виникла як відповідь на необхідність адаптації школи до потреб дітей із досвідом травматизації. Вона базується на усвідомленні впливу травми на поведінку й навчання дитини та передбачає створення таких умов, у яких учень відчуватиме себе почутим, зрозумілим і захищеним.

Підготовка до впровадження травма-інформованої педагогіки неможлива без формування відповідного ціннісного підґрунтя. Майбутній учитель має бути

здатним не лише впізнати прояви посттравматичного стресу у поведінці дитини, а й діяти з позиції емпатії, прийняття, витримки. У цьому контексті толерантність — це не лише про інклюзію, а й про готовність бачити біль, що стоїть за агресією, страхом, униканням чи байдужістю.

Як зазначають S. Louth і A. Willis, ефективна підготовка вчителів у цьому напрямі потребує не лише теоретичних знань, а й практичних умінь: розпізнавати сигнали травматизації, будувати стосунки на довірі, управляти власними емоціями в конфліктних ситуаціях. У цьому процесі толерантність є не лише цінністю, а конкретною педагогічною дією: від мови тіла до добору слів, від організації простору до стилю спілкування [4].

M. Walter і T. Wynard наголошують: толерантність має виступати фільтром, через який учитель оцінює поведінку учня. Вчитель, що сприймає відхилення від «нормальної поведінки» не як загрозу, а як сигнал болю, здатен стати для дитини джерелом емоційної стабільності, а в перспективі — точкою зцілення [6].

Толерантна педагогіка в умовах травматизації дітей є запорукою емоційної безпеки в класі. Досвід багатьох шкіл свідчить: там, де педагог формує атмосферу довіри, прийняття, відкритості — діти легше адаптуються, проявляють ініціативу, демонструють позитивну динаміку у навчанні. А отже, толерантність — це не лише гуманістична норма, а й педагогічний інструмент ефективної взаємодії.

У країнах з розвиненими освітніми системами, зокрема у США, Великій Британії, Австралії, Канада, концепція травма-інформованого викладання впроваджується не лише на рівні шкільної практики, а й у програми підготовки педагогічних кадрів. Це дозволяє закласти фундамент для формування вчителя нового типу — професіонала з високим рівнем емоційної компетентності, здатного забезпечити підтримку учням у кризових ситуаціях.

У дослідженні M. Boylan та співавторів детально розкрито досвід впровадження травма-орієнтованого підходу до підготовки педагогів у Великій Британії. Там система педагогічної освіти доповнюється багаторівневою

структурою підтримки майбутнього вчителя, яка охоплює як змістові, так і процесуальні аспекти. До навчальної програми включаються модулі про природу дитячих травм, емоційне здоров'я, а також методи адаптації навчального середовища до потреб таких учнів. Практика у школах відбувається під супервізією досвідчених наставників, які допомагають студентам аналізувати педагогічні кейси, розвивати емоційну чутливість та будувати власний стиль професійної взаємодії. Крім того, створюються спільноти професійного зростання, де майбутні вчителі разом із психологами, соціальними працівниками, адміністраторами обговорюють складні ситуації, що виникають під час роботи з дітьми, які мають досвід травматизації [3].

Особливістю британського досвіду є те, що він підкреслює важливість міждисциплінарності — педагог має спиратися не лише на власні сили, а й на фахову підтримку, що є постійною та інтегрованою в освітній процес. Це забезпечує глибше розуміння дитини як носія не лише знань, а й особистісної історії, пережитого досвіду, що впливає на її емоційний стан, поведінку та освітні результати.

E. Brown та ін. акцентують увагу на тому, що впровадження травма-інформованої педагогіки на рівні системи освіти неможливе без інституційної підтримки. Ідеться не лише про зміну світогляду окремих педагогів, а про створення політик, які формують безпечне середовище в школах, а також про регулярне навчання вчителів, організацію шкільних команд підтримки, впровадження інструментів моніторингу психоемоційного клімату. Такі заходи дозволяють не лише оперативно реагувати на виявлені труднощі в поведінці дітей, а й запобігати їх поглибленню [5].

Водночас, як підкреслюють S. Louth і A. Willis [4], навіть найкращі теоретичні знання не можуть замінити досвіду реального спілкування з дитиною, яка пережила травму. Саме тому практична підготовка має передбачати моделювання критичних ситуацій, аналіз конфліктних кейсів, участь у волонтерських програмах підтримки вразливих категорій дітей.

Таким чином, міжнародний досвід підтверджує: ефективна підготовка вчителів до роботи в умовах травматизації учнів потребує цілісної системи, в основі якої — толерантність, емоційна витримка, психолого-педагогічна обізнаність та готовність до міждисциплінарної співпраці.

Формування готовності майбутніх учителів до толерантного виховання — це складний, багатовимірний процес, що вимагає цілісного підходу на всіх етапах професійної підготовки. У центрі цього процесу має бути особистість дитини з її індивідуальною історією, потребами, вразливостями. Учитель, який володіє толерантністю як практичною компетентністю, здатен побудувати простір, у якому дитина з досвідом травми почуватиметься захищеною, прийнятою, зрозумілою.

Толерантність у педагогічному контексті — це не лише терпимість до іншості, а здатність до діалогу, емпатії, конструктивної комунікації. У поєднанні з принципами травма-інформованої педагогіки вона дає змогу вчителю працювати не на придушення симптомів травматизації, а на підтримку особистісного відновлення й зростання учня.

Сучасні українські реалії, зокрема війна, внутрішнє переміщення, соціальна фрагментація, потребують оновлення підходів до підготовки педагогів. Освітні заклади мають адаптувати свої програми, враховуючи потреби нової генерації дітей — тих, хто зростає у турбулентному світі. У цьому процесі толерантність виступає базовою цінністю, а травма-інформована педагогіка — методологією практичної дії.

Отже, готовність до толерантного виховання є не лише запорукою професійної ефективності педагога, а й інструментом соціального відновлення через освіту. Саме вчитель може стати тим дорослим, якому дитина повірить — навіть після втрати довіри до світу. І це є однією з найвищих місій сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бикова М. М., Лобова О. В., Проценко І. І. Теоретичні засади формування професійної толеранності 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. Нікітіна Н. П. Толерантність як педагогічна проблема. Інноваційна педагогіка. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій : Спецвипуск.* Одеса. 2019. С. 19-23.

3. Developing trauma-informed teacher education in England / M. Boylan et al. *London Review of Education*. 2023. Vol. 21, no. 1. URL: https://doi.org/10.14324/lre.21.1.29

4. Louth S. A., Willis A. Multidisciplinary approaches to establishing trauma informed practice for pre-service teachers. *Asia Pacific Education Review*. 2024. URL: https://doi.org/10.1007/s12564-024-09944-7

5. Preparing Teacher Candidates for Trauma-Informed Practices / E. C. Brown et al. *Urban Education*. 2020. P. 004208592097408. URL: https://doi.org/10.1177/0042085920974084

6. Walter M. C., Wynard T. S. Preparing Educators to Support SEL: The Foundational Role of Trauma-Informed Training. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. 2024. P. 100071. URL: https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100071

UDC 376

USE OF ART THERAPY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Alina Rabosh,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Iryna Martynenko,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 376

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Аліна Рабош,
здобувачка другого (магістерського) рівня виої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Ірина Мартиненко,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри логопедії та логопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

В Україні та більшості країн Європи, США з кожним роком зростаєтенденція до збільшення кількості дітей з розладами аутистичного спектру. За дослідженнями багатьох науковців (М.К. Шеремет, Н.В. Базима, В.В. Тарасун, Т.В. Скрипник, Д.І. Шульженко, К.О. Островська) однією з основних проблем є порушення спілкування, комунікативної функції мовлення. Ми спостерігаємо потребу у методах та засобах для розвитку спілкування,

соціалізації дітей з РАС. Терапія мистецтвом здійснює свій вплив на дитину легко та невимушено, що є надзвичайно важливим та актуальним у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. Використання арт-терапії у роботі з дітьми має позитивні результати, адже вона допомагає покращити встановлення контакту, взаємодію, а отже і спілкування дітей [1, 4].

У дітей з аутистичними порушеннями мовленнєва активність має низький рівень сформованості. Варто виділити такі характерні особливості спілкування:

- зниження здатності до спілкування, комунікації;
- зниження бажання проявити свою індивідуальність, потребу;
- зниження ініціативності у процесі спілкування;
- порушення контактності та вибіркова контактність;
- зниження уміння підтримувати розмову;
- нестійкий інтерес до взаємодії;
- обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей та властивостей предметів, просторово-часових відносин та вміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки [1].

Можливість вести продуктивний діалог у дітей з РАС є надзвичайно обмеженим. Розуміння мови порушене, наявні труднощі розуміння переносного значення, підтексту, метафор. Порушений темп і ритм мовлення. У дитини з аутистичними порушеннями страждає саме можливість використовування мовлення з метою спілкування [5].

Формування комунікативної діяльності аутистичних дітей – це складний корекційний етап в процесі якого формуються необхідні навички та вміння для взаємодії з оточуючими дітей людьми. Комунікація є важливим процесом застосування мовлення, необхідного для спілкування [5].

Спілкування і соціалізація є взаємопов’язаними процесами, які у дітей з аутистичними порушеннями є порушеними. У дітей знижені вміння та навички для спілкування. Переважно, для дітей з РАС спілкування з людьми, що оточують є проблемою, адже у них немає потреби в комунікації [4].

Арт-терапія – метод психотерапії, що використовує для психокорекції творчість: малювання, пісок, музику. У дітей з'являється:

- впевненість у своїх уміннях;
- почуття радості та задоволення;
- позитивний емоційний настрій;
- можливість виходу агресивності та негативних почуттів;
- налагоджується позитивний контакт, стосунки між дитиною та дорослим;
- підвищується самооцінка;
- створюються умови для розвитку мовлення;
- знижується почуття страху та тривожності.

Таким чином, використання арт-терапії в роботі з дітьми з аутистичними порушеннями є важливим інструментом для корекції, адже вона дає можливість проводити корекцію як з дітьми у яких є мовлення, так і з дітьми у яких формується чи відсутнє мовлення. Терапія мистецтвом потребує подальшого дослідження у застосуванні в роботі з дітьми з РАС. Варто зазначити, що в корекції задіяні різні аналізатори: зоровий, тактильний, слуховий, що є важливим для цих дітей. На нашу думку, арт-терапія має великий потенціал та можливість розвитку спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. М.К. Шеремет, Н. В. Базима К.: ДІА. 2017. 191 с.

2. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія. Львів: «Тріада плюс», 2012. 520 с.

3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

4. Тарасун В.В. Аутологія: Монографія. К.: «МП Леся », 2014. 580 с.

5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К., 2009. 385 с.

UDC 373.3

INNOVATIVE TEACHING AS A TOOL FOR DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Hanna Roslova,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Kopyl-Filatova,
PhD in Education,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ганна Рослова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Копил-Філатова,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ

У контексті цифровізації та трансформації освіти виникає потреба в пошуку ефективних підходів до формування творчих якостей у дітей молодшого шкільного віку. Зміни у навчальному середовищі зумовлені як технологічним прогресом, так і особливостями сучасних учнів, зокрема представників покоління Альфа.

Ці діти з раннього віку активно взаємодіють із цифровими пристроями, володіють високим рівнем візуального та інформаційного мислення, мають здатність швидко адаптуватися до нових умов. Водночас їхня постійна

присутність у цифровому просторі може обмежувати розвиток уяви, емоційного інтелекту та комунікативних навичок [2; 3]. Наприклад, згідно з дослідженням агентства Heaven, 89% дітей до 13 років мають смартфон, а 87% користуються принаймні однією соціальною платформою щодня [2]. Постійне споживання цифрового контенту зменшує здатність до уявної діяльності, а також формує залежність від зовнішніх стимулів.

У зв'язку з цим актуалізується потреба в інноваційному навчанні, що поєднує як технологічні можливості, так і психологічні потреби дитини. Одним з ефективних засобів у цьому контексті виступає оновлена структура уроку, запропонована О. Матвієнко та Д. Губарєвою [1]. Її чотириетапна модель передбачає: мотиваційне введення, самосвідомість через емоційний досвід, осмислення та систематизацію знань у соціальному контексті, а також підсумкову рефлексію.

Перший етап (ознайомлення з темою та метою) забезпечує учням швидке включення в навчальну діяльність. Створення проблемної ситуації, загадки чи ребусу на старті активізує їхню пізнавальну мотивацію й налаштовує на творче мислення. Це відповідає характеру покоління Альфа, яке швидко орієнтується у новій інформації та шукає інтерактивні форми взаємодії [4]. Наприклад, використання QR-кодів для ознайомлення з темою або візуальних головоломок дозволяє від самого початку залучити учня до процесу мислення.

Другий етап передбачає залучення особистого емоційного досвіду учнів. Усвідомлення власних почуттів щодо теми сприяє глибшому розумінню та закріпленню матеріалу, активізує внутрішню рефлексію, що, згідно з дослідженнями Р. Штернберга, є важливою складовою творчого мислення [5]. Діти співвідносять власний досвід з навчальним матеріалом, що створює емоційний міст між знанням і особистісним сприйняттям.

Третій компонент — це соціально орієнтоване осмислення знань. Діти вчаться співвідносити нову інформацію з досвідом інших, застосовуючи дивергентне й латеральне мислення. Це розвиває здатність бачити ситуацію з різних точок зору, шукати нетипові рішення та формувати критичне ставлення до поданої інформації. У навчальній практиці цей етап реалізується через роботу в парах або мікрогрупах, дискусії, соціальні ролі.

Фінальний етап структури уроку — рефлексія — є потужним інструментом формування навичок самооцінки та самоосмислення. Через узагальнення та «мозковий штурм» учні аналізують власні здобутки, співвідносять їх з емоційним станом і формують особистісну освітню траєкторію [1; 5]. Рефлексія дозволяє не лише закріпити знання, а й виявити індивідуальні шляхи подальшого розвитку та вдосконалення.

Крім того, в умовах соціальної нестабільності та постстресового середовища, інноваційне навчання сприяє емоційному розвантаженню учнів. Створення безпечного психологічного простору під час уроку дозволяє дітям вільно висловлювати думки, не боятися помилятися та формувати позитивний досвід навчання. Це особливо важливо для покоління, яке потребує самовираження, гнучкості й творчих форм взаємодії з реальністю [4; 6].

Таким чином, застосування інноваційної моделі навчання дає змогу не лише підвищити ефективність освітнього процесу, а й створити умови для формування у дітей як творчих, так і соціально-психологічних компетентностей. Такий підхід поєднує когнітивну, емоційну та соціальну сфери розвитку, що є надзвичайно актуальним в умовах змін у суспільстві та освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матвієнко О., Олефіренко Т., Губарєва Д. Формування пізнавального інтересу у молодших школярів за оновленою структурою уроку. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1). С. 86–96. URL: https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.6(1).2024.09

2. Heaven. Étude sur la génération Alpha [Електронний ресурс]. Agence Heaven. 2020. Режим доступу: https://www.heaven.fr

3. Hotwire. Understanding Generation Alpha. 2021.

4. Шиліна Н. Трансформація освіти для покоління Альфа. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2022. № 1(94). С. 33–36.

5. Sternberg R.J. The Nature of Creativity. Cambridge University Press, 1988.

6. Твенге Джин М. iGen: Чому сучасна молодь росте менш бунтівною, більш терплячою – але більш нещасною. К.: Наш формат, 2020.

UDC 373.3

ART THERAPY METHODS IN PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF EMOTIONAL SUPPORT FOR CHILDREN

Lilia Skomorokhova,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Mykyta Popov,
PhD in Education, Senior Lecturer of the
Department of Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ

Лілія Скоморохова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Микита Попов,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Початкова школа є досить складним та відповідальним періодом здобуття освіти для підростаючого покоління. Саме в молодшому шкільному віці дитина стикається з труднощами адаптації до нових вимог освітньої діяльності, відбувається формування навичок здобуття знань та підготовка до навчання в основній школі. Підґрунтям успішного навчання в початковій школі є позитивний емоційний стан дитини, сприятливий психологічний мікроклімат.

Лише за таких умов можна ефективно розвивати когнітивні функції молодшого школяра. Сформовані в дитинстві здатності регулювати власну емоційно-вольову сферу та розвинений емоційний інтелект дозволять в майбутньому ефективно долати труднощі, переживати стресові ситуації та конструктивно вирішувати нетрадиційні, проблемні завдання.

Враховуючи, що початкова школа є перехідним адаптивним періодом, де ігрова діяльність змінюється на навчальну, то особливої актуальності набуває застосування технологій арт-терапії для зміцнення емоційно-вольової сфери молодших школярів. Підсилюється ефективність арт-терапевтичних методів сучасними подіями в Україні, де в умовах воєнного стану засобами художньої творчості відбувається зцілення дитячих душ, розвиток їх уяви та фантазії, збагачення позитивними емоціями. Різні аспекти застосування арт-терапевтичних методів розглядали науковці: Бойко А. Е. [1], Борщенко Н. [2], Ігнатенко О. В. [3], Опалюк О. М., Мартинюк Л. П. [4] та інші.

Метою дослідження є визначення особливостей реалізації емоційної підтримки молодших школярів засобами арт-терапії.

Для забезпечення ефективних умов активної пізнавальної діяльності учнів початкової школи важливо систематично здійснювати їх емоційну підтримку. Арт-терапія є досить давнім методом лікування та профілактики психічного здоров’я. Проте вперше цей термін запровадив у 1938 році лікар Андріан Хіл, описуючи роботу з хворими на туберкульоз. У психолого-педагогічній практиці арт-терапія є методом розвитку та корекції емоційного стану особистості з використанням різних форм мистецтва та творчості. І пріоритетним завданням арт-терапії є не просто розвиток творчих здібностей, а досягнення терапевтичної мети [2, с. 161].

Арт-терапія є найбільш м’яким методом самовираження, що може використовуватись для розкриття творчого потенціалу, передачі власних емоцій, почуттів. До переваг арт-терапевтичних методів можна віднести: вивільнення від агресії та надмірної напруги в процесі малювання або ліплення, а також внутрішні переживання легше виражаються за допомогою створення зорових

образів. Арт-терапія дозволяє продіагностувати та інтерпретувати стан дитини, сприяє розвитку емпатії та колективізму, формує потребу у внутрішньому порядку та контролі емоцій, підсилює почуття особистісної цінності тощо. Засобами арт-терапії створюються умови для переборювання негативних емоцій і почуттів [3, с. 21].

Арт-терапія, через образотворче чи декоративно-прикладне мистецтво, допомагає дитині розкрити свої емоції, гармонізувати власний психічний стан, висловити почуття (сум, образу, гнів, страх, любов, радість). Завдяки арт-терапії відбувається образне пізнання дійсності, що забезпечує естетичне виховання та розвиток когнітивних функцій. Тобто через зображення розвивається зорове сприйняття, формується вміння спостерігати. Адже для того, щоб намалювати або виліпити предмет потрібно його запам’ятати, створити у власній уяві цілісну картину [4, с. 72].

Засобами арт-терапії дитина розширює пізнання світу, відбувається корегування образу «Я», знижується агресія, а також в колективній чи групові роботі формуються навички міжособистісної взаємодії, через художню експресію створюється ситуація успіху [2].

Таким чином можна сформувати основні функції арт-терапії: діагностична, корекційна, терапевтична, профілактична [5, с. 120].

Існують традиційні та нетрадиційні техніки малювання. Нетрадиційні дозволяють використовувати нові художньо-виразні прийоми створення образу, композиції, що розширює пізнавальні можливості дитини, яка може думати, експериментувати, шукати, відтворювати та самовиражатися. До таких технік належать: ебру (малювання фарбами на спеціальній рідині), малювання піском (з використанням підсвіченого планшета), торцювання (паперове рукоділля зі створення об’ємних картинок), квілінг (вироби зі скрученого паперу) тощо [4].

Серед розмаїття форм організації арт-терапевтичної роботи, в межах освітнього процесу початкової школи виділяють: казкотерапію (сприяє розвитку творчого потенціалу та формуванню світогляду дитини), лялькотерапію (допомагає визначити підсвідомі мотиви та моделі поведінки, сприяє

саморозвитку особистості), ізотерапію (спонтанний творчий малюнок дозволяє виразити теперішній емоційний стан та змоделювати майбутній), фототерапію (сприяє емоційному зціленню та соціальній адаптації), тілесно-рухову терапію (дозволяє зрозуміти свій тілесний стан та сприяє розвитку міжособистісної взаємодії), музикотерапію (стимулює психічний розвиток), драматерапію (через драма-дію дозволяє спробувати нові ролі, відтворити різні форми поведінки) [1, с. 71].

Застосування арт-терапії потребує поетапності: налаштування молодших школярів на творчість; актуалізація зорових, слухових, кінестетичних відчуттів; здійснення індивідуальної образної діяльності; активізація вербального та невербального спілкування; колективна робота малими групами; проведення рефлексії тощо [1, с. 72].

Отже, потенціал арт-терапії досить потужний як психологічний, так і педагогічний. Арт-терапевтичні технології зміцнюють емоційний інтелект дитини, дозволяють розкрити творчий потенціал, сприяють розвитку когнітивних здібностей, створенню позитивного психологічного мікроклімату тощо. Застосування арт-терапевтичних методів у педагогічній практиці потребує ретельного планування та поетапної реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А. Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 5. С. 68-73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_5_14 (дата звернення 08.05.2025)

2. Борщенко Н. О. Використання засобів арт-терапії у формуванні емоційної стійкості дітей дошкільного віку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 195. С. 159-163. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-159-163 (дата звернення 21.04.2025)

3. Ігнатенко О. В. Профілактичні методи та подолання стресу в арт-терапевтичній практиці. *Вісник [Київського інституту бізнесу та технологій].* 2018. № 3. С. 19-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkib_2018_3_6 (дата звернення 05.05.2025)

4. Опалюк О. М., Мартинюк Л. П. Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2019. Вип. 33. С. 69-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2019_33_8 (дата звернення 03.05.2025)

5. Потюк С. В. Використання арт-терапевтичних технологій при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в початковій школі. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 47. С. 118 – 122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_47_24 (дата звернення 04.05.2025)

UDC 37.013.77-053.3: 316.485.26

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS DURING MARTIAL LAW

Svitlana Skrynetska,
Master's Degree Students
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi
Scientific supervisor:
Svitlana Dorofey,
Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.),
Senior Lecturer of the Departments of Educational Psychology
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamianets-Podilskyi

УДК 37.013.77-053.3: 316.485.26

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Світлана Скринецька,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
Науковий керівник:
Світлана Дорофей,
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

Повномасштабна війна в Україні, розпочата у 2022 році, спричинила глибокі психологічні та соціальні виклики для дітей, зокрема учнів початкових класів. Сигнали повітряної небезпеки, вимушена зміна місця проживання та втрати створюють екстремальні умови для психічного здоров'я, ускладнюючи інтеграцію в освітній процес. За даними UNICEF (2023), до 60% українських дітей зазнають тривалого стресу, що знижує їхні когнітивні та емоційні ресурси.

Українські дослідники, такі як С. Чуніхіна та Н. Побірченко, наголошують, що воєнний контекст посилює тривожність, труднощі з пристосуванням і ризик ПТСР, вимагаючи спеціалізованих підходів до психологічного супроводу.

У контексті повномасштабної війни в Україні питання психологічної адаптації учнів початкових класів до навчання набуло особливої актуальності. Багато дітей змінили місце проживання, школу, втратили стабільність і почуття безпеки, що є базовими умовами для ефективного навчання та розвитку. Система освіти стикається з викликами не лише освітнього, а й психосоціального характеру.

Проблему адаптації молодших школярів досліджували В. О. Моляко, С. Д. Максименко, І. О. Зимня, які акцентують увагу на психофізіологічних і соціально-психологічних чинниках адаптації. І. О. Зимня виокремлює етапи пристосування до нових умов. В. О. Моляко підкреслює активний характер адаптаційного процесу, що включає внутрішню перебудову особистості. У кризових умовах ці процеси ускладнені воєнною загрозою. За даними UNICEF (2022), діти в Україні масово демонструють симптоми тривоги, труднощів із пристосуванням і посттравматичних переживань.

Адаптація в психології визначається як процес пристосування до мінливих умов середовища, спрямований на збереження психологічної рівноваги. Під час війни цей процес є критично важливим через високий рівень стресу. А. Бандура розглядав адаптацію як результат соціального навчання, де діти засвоюють моделі поведінки через взаємодію з оточенням. Лев Виготський підкреслював соціальну природу адаптації, зазначаючи, що розвиток дитини залежить від її входження в нові соціальні ролі, що ускладнено в кризових умовах [3].

Ключовими психологічними механізмами адаптації за воєнних обставин є резильєнтність і копінг-стратегії. Резильєнтність – це здатність зберігати психічне здоров’я попри травматичні обставини. Н. Пов’якель зазначає, що резилієнс у дітей формується через підтримку сім’ї, школи та громади. У воєнний час соціальні зв’язки є основою психологічної стійкості. Копінг-стратегії включають емоційно-орієнтовані (пошук підтримки, творчість) і

проблемно-орієнтовані (планування, вирішення конфліктів) підходи. С. Чуніхіна підкреслює, що молодші школярі частіше використовують творчі методи, як-от малювання, для подолання воєнного стресу. С. Максименко акцентує на інтегративному характері адаптації, що поєднує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти, які зазнають значного впливу в умовах війни. Воєнний контекст, включаючи нестабільність і травматичний досвід, вимагає посиленого психологічного супроводу для забезпечення адаптації [2].

Молодший шкільний вік є періодом формування навчальної діяльності та соціальних навичок, що робить дітей вразливими до воєнних стресорів. Жан Піаже характеризував цей вік як стадію конкретних операцій, коли діти освоюють базові навички, але мають обмежену здатність раціоналізувати травматичні події. О. Савченко зазначає, що емоційна стабільність є ключовою для адаптації до школи, але війна порушує цю стабільність через страх і невпевненість. Г. Костюк підкреслював мотиваційні аспекти адаптації, які послаблюються через втрату безпеки [6].

Адаптація до навчання охоплює когнітивний (засвоєння навчальних завдань), емоційний (регуляція тривожності), соціальний (спілкування з однолітками) та поведінковий (дотримання шкільних правил) компоненти. Під час війни ці аспекти зазнають значного впливу. О. Лісова зазначає, що сигнали повітряної небезпеки та вимушена зміна місця проживання спричиняють у дітей регресивну поведінку, зокрема повернення до дошкільних звичок, як реакцію на стрес. С. Чуніхіна підкреслює, що учні-переселенці часто відчувають соціальну ізоляцію, що ускладнює їхню адаптацію до шкільного колективу [9]. За даними UNICEF (2023), воєнний стрес знижує концентрацію та пам’ять, перешкоджаючи когнітивній адаптації. Н. Побірченко зазначає, що сигнали повітряної небезпеки створюють асоціацію школи з небезпекою, затримуючи стабілізаційний етап адаптації. Український інститут соціальних досліджень повідомляє, що до 20% дітей мають ознаки ПТСР, що проявляються в кошмарах, уникненні чи тривожності, ускладнюючи навчання.

Психологічний супровід відіграє ключову роль у сприянні адаптації молодших школярів у кризових умовах війни. О. Лісова пропонує застосовувати малюнкові методики, як-от «Емоційний термометр», для раннього виявлення тривожності та труднощів із пристосуванням. І. Даниленко підкреслює ефективність арттерапії, малювання допомагає дітям висловлювати емоції, спричинені війною, і відновлювати почуття безпеки. Групові заняття, за Н. Побірченко, сприяють інтеграції дітей-переселенців, допомагаючи подолати ізоляцію через спільні ігри та проекти [5].

Учителі відіграють ключову роль у створенні безпечного середовища. Емпатія та ігрові методи знижують страх, викликаний сигналами повітряної небезпеки, діти потребують передбачуваності, щоб школа асоціювалася з безпекою. Батьки забезпечують емоційну стабільність удома, а їхня співпраця з учителями координує зусилля. Психоосвіта для вчителів і батьків допомагає розпізнавати ознаки ПТСР і надавати першу психологічну допомогу, що є критично важливим за воєнних обставин. Комплексний підхід, що включає діагностику, арттерапію та групові заняття, є ефективним для підтримки адаптації в умовах війни.

Адаптація учнів початкових класів до освітнього процесу за воєнних обставин є складним процесом, що зазнає впливу стресорів, таких як сигнали повітряної небезпеки, вимушена зміна місця проживання та ПТСР. Молодший шкільний вік характеризується вразливістю, але також потенціалом для формування резилієнсу за наявності належного супроводу. Психологічні механізми, такі як резилієнс і копінг-стратегії, разом із методами підтримки (арттерапія, рання діагностика, групові заняття), допомагають дітям справлятися з викликами війни. Практичні рекомендації включають створення безпечного освітнього середовища, залучення психологів, організацію творчих і групових активностей та психоедукацію для вчителів і батьків. Подальші дослідження мають розробляти програми психологічного супроводу, адаптовані до тривалого впливу воєнного стану в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко В. Проблеми соціальної адаптації школярів в умовах воєнного часу. *Теорія, методика і практика навчання.* 2022. № 2 (93). С. 78 – 94.

2. Гнатюк О. В. Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу. URL:https://lib.iitta.gov.ua/737783/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf.

3. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2013. №35. С. 98– 101.

4. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти.* 2014. № 2 (46). С. 251– 257.

5. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість.* 2019. №1 (15). С. 22 – 36.

6. Мішкулинець О.О. Дитяча адаптація як проблема педагогічної соціальної психології. *Наука і освіта. Спец. вип.: проект «Когнітивні процеси та творчість».* 2010. С. 224-228.

7. Прийменко В. Ефективна адаптація першокласників: програма підтримки. Психолог. 2010. № 33. С. 4–10.

8. Фроленкова Н.О, Купіна І.О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки. Серія Педагогіка і психологія.* 2023. № 7. С.471 – 482

UDC 173.16:373.3

WAYS AND CONDITIONS FOR FORMING HUMANISTIC VALUES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Hanna Smakovska,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 173.16:373.3

ШЛЯХИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї

Ганна Смаковська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку є однією з найважливіших цілей сучасної освіти. Саме в цей період відбувається активне становлення особистості, формуються моральні переконання, норми поведінки, ставлення до себе, інших людей і світу загалом. У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», яка орієнтує освітній процес на дитиноцентризм, гуманізацію та партнерство, постає необхідність

цілеспрямованої педагогічної діяльності, що ґрунтується на моральних засадах співжиття в демократичному суспільстві [1–3].

Гуманістичні цінності охоплюють широке коло етичних категорій, серед яких доброта, співпереживання, справедливість, відповідальність, повага до інших, чесність. Саме ці якості забезпечують формування внутрішніх орієнтирів, які згодом визначають характер і соціальну поведінку дитини. Як зазначав І.Д. Бех, гуманістичне виховання передбачає формування духовно-ціннісного ядра особистості, її здатності жити в гармонії з собою та суспільством [1].

Особливого значення набуває співпраця між школою та сім'єю, адже саме ці два соціальні інститути мають найбільший вплив на становлення дитини. Сім'я є першим і головним осередком морального виховання, де дитина вперше стикається з етичними нормами, набуває емоційного досвіду. Школа ж продовжує цей процес, надаючи йому системності, розширюючи сферу соціальних взаємодій і формуючи колективну моральну свідомість. Як показано на рисунку 1, ефективна взаємодія між сім'єю, школою та самою дитиною дозволяє вибудувати цілісну модель формування гуманістичних орієнтацій.



Рис. 1. Модель взаємодії сім'ї, школи та дитини у формуванні гуманістичних цінностей

Ключовими умовами успішної реалізації завдань гуманістичного виховання є: погодженість вимог школи та родини; відкритість у спілкуванні між учителями й батьками; забезпечення моральної підтримки дитини з обох сторін; включення батьків до освітнього і виховного процесів. З цією метою доцільно проводити спільні заходи, зокрема батьківські конференції, тренінги, круглі столи, на яких обговорюються морально-етичні аспекти виховання, а також організовувати родинні свята, творчі майстерні та інші інтерактивні форми взаємодії.

Практика показує, що ефективними у вихованні гуманістичних цінностей є форми діяльності, що викликають емоційний відгук, дозволяють дитині самостійно пережити певні моральні ситуації. Це можуть бути тематичні класні години, наприклад, «Світ доброти», «Ми різні, але рівні», «Чесність — це сила», які спонукають до рефлексії та обговорення. Значну роль відіграють соціальні проєкти за участі дітей та батьків, як-от «Добрі справи нашої родини», «Листівка для воїна», «Маленький волонтер», що стимулюють моральну активність і формують досвід відповідальної поведінки.

Варто також відзначити ефективність творчих форм виховання: майстер-класів, рольових ігор, театралізацій. Наприклад, інсценування казок із моральним підтекстом дає змогу дитині не лише краще зрозуміти певні етичні поняття, а й особистісно до них доторкнутись. Через участь у таких заходах дитина проживає позитивний моральний досвід, вчиться співпереживанню, толерантності, відповідальності.

Акції милосердя — ще один дієвий засіб формування гуманістичних орієнтирів. Участь у допомозі однокласникам, людям похилого віку, тваринам, підготовка подарунків для дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах, формує у молодших школярів почуття соціальної відповідальності, відкритості, чуйності. За умов підтримки з боку батьків такі ініціативи набувають системного характеру, стають частиною родинної традиції, що посилює ефект виховання.

Таким чином, ефективне формування гуманістичних цінностей у молодших школярів можливе лише за умови цілеспрямованої й гармонійної взаємодії школи та сім'ї. Спільне виховання, що базується на принципах поваги, довіри, відповідальності та підтримки, сприяє формуванню морально зрілої особистості, здатної до доброзичливого, етичного й відповідального співіснування в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. І. Д. Бех. К.: Либідь, 2003. Кн. 1. 424 с.

2. Кравченко Т. Є. Гуманістичне виховання в сучасній школі: теорія і практика. Харків: Основа, 2017. 112 с.

3. Савченко О. Я. Початкова освіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. К.: Пед. думка, 2019. 256 с.

UDC 323.3-057.3

FORMING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF PUBLIC SERVANTS IN CRISIS AND POST-CRISIS CONDITIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Anatoliy Sopilka,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 323.3-057.3

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Анатолій Сопілка
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ

Повномасштабна війна в Україні суттєво трансформувала суспільно-політичні, управлінські та освітні процеси, поставивши перед державою нові виклики щодо ефективного функціонування публічної служби. У цих умовах зростає роль публічних службовців не лише як виконавців адміністративних функцій, а й як лідерів змін, здатних ініціювати, координувати та реалізовувати

стратегічні перетворення в умовах нестабільності. Водночас війна супроводжується масштабною соціально-психологічною травмою, що потребує від лідерів не лише управлінської ефективності, а й емоційної зрілості, емпатії та стійкості. Саме тому питання формування лідерських компетентностей публічних службовців через ефективні педагогічні умови набуває особливої актуальності у контексті повоєнної відбудови України та підготовки кадрів до роботи в умовах соціально-психологічної нестабільності.

У сучасних умовах динамічних трансформацій публічні службовці відіграють ключову роль у процесах реформування та відновлення державних інституцій. Від них очікується не лише дотримання процедур і нормативних вимог, а й здатність бути ініціаторами позитивних змін, модернізаторами управлінських процесів, фасилітаторами взаємодії між владою та громадянським суспільством. У посткризових умовах, коли суспільство перебуває в стані відновлення після масштабних потрясінь, саме лідери змін у публічному секторі можуть забезпечити ефективну реалізацію стратегій відбудови, інституційну сталість і соціальну згуртованість. Формування таких лідерів вимагає якісно нових підходів до їхньої професійної підготовки та розвитку, з урахуванням специфіки сучасних викликів.

Міжнародний досвід демонструє, що ефективна система професійної підготовки публічних службовців має бути гнучкою, практико-орієнтованою та постійно адаптованою до нових викликів. У країнах, які вже пройшли через кризові ситуації, особлива увага приділяється розвитку лідерських компетентностей через інтеграцію міждисциплінарних підходів — педагогіки, психології, менеджменту, державного управління. Європейські практики (зокрема, ініціативи OECD, програми SIGMA, моделі EIPA) наголошують на необхідності створення середовища підтримки для службовців, де ключовими елементами є наставництво, коучинг, навчання упродовж життя та розвиток емоційного інтелекту. Адаптація таких підходів в українському контексті дозволить не лише підвищити якість кадрового потенціалу публічної служби, а

й сформувати лідерів нового покоління, готових діяти у складних соціально-психологічних умовах.

У педагогічному контексті лідерські компетентності розглядаються як інтегрований комплекс знань, умінь, установок і поведінкових характеристик, що забезпечують ефективну взаємодію, прийняття рішень, організацію командної роботи та управління змінами. Формування таких компетентностей в освітньому процесі пов'язане з розвитком критичного мислення, відповідальності, комунікативної гнучкості, здатності до рефлексії та саморозвитку. Лідерство в системі публічної служби вимагає не лише управлінських навичок, а й педагогічної обізнаності щодо способів впливу на організаційне середовище, навчання дорослих та роботи в умовах постійних змін. Саме тому педагогічна наука відіграє ключову роль у створенні моделей розвитку таких компетентностей у професійному навчанні публічних службовців.

Кризові й посткризові умови накладають суттєвий відбиток на освітній процес у системі публічного управління. Серед головних викликів – нестабільність, підвищений рівень стресу серед учасників навчання, необхідність швидкої адаптації до змін і невизначеності, а також глибока трансформація ціннісних орієнтацій. В таких умовах педагогічна діяльність повинна враховувати психоемоційний стан слухачів, орієнтуватися на мобілізацію внутрішніх ресурсів і формування здатності до саморегуляції, колективного вирішення проблем, інноваційного мислення. Криза стає не лише перешкодою, а й можливістю для переосмислення ролі освіти у відновленні управлінських практик і розвитку нових форматів підготовки лідерів.

Педагогічні умови у підготовці публічних службовців розглядаються як сукупність організаційних, методичних, змістових та соціально-психологічних факторів, що сприяють ефективному засвоєнню знань, формуванню лідерських якостей та практичному застосуванню компетенцій. До ключових педагогічних умов належать: проблемно-орієнтоване навчання, інтеграція досвіду й рефлексії, використання кейсів з реальної практики, міждисциплінарний підхід, участь

менторів та експертів-практиків. Особливу роль відіграють безпечне освітнє середовище, підтримка колективної взаємодії та зворотного зв'язку. В умовах постконфліктного періоду ці умови набувають критичного значення для формування нової генерації публічних лідерів.

Практична реалізація таких педагогічних підходів простежується в посткризових країнах, зокрема після конфлікту Хорватія впровадила низку ініціатив для зміцнення лідерських компетентностей публічних службовців. Зокрема, було розроблено Національний план дій з питань жінок, миру та безпеки на 2019-2023 роки, який включає заходи з підвищення кваліфікації та освіти службовців у сфері гендерної рівності, запобігання конфліктам і постконфліктного відновлення [1]. Крім того, Хорватія реалізувала Стратегію розвитку людських ресурсів у державній службі на 2010–2013 роки, що передбачала створення Школи державного управління для координації навчання службовців.

У Грузії значну увагу приділяють розвитку лідерських навичок публічних службовців через освітні програми. Грузинський інститут громадських справ (GIPA), заснований у 1994 році, пропонує магістерські та бакалаврські програми, а також тренінги у сферах публічного управління, місцевого самоврядування та міжнародних відносин. Під час пандемії COVID-19 Програма розвитку ООН (UNDP) підтримала перехід на онлайн-навчання для службовців, що дозволило забезпечити безперервність професійного розвитку в умовах кризи [2].

Боснія і Герцеговина, з огляду на складну післявоєнну ситуацію, впровадила програми з професіоналізації державної служби. Звіт SIGMA за 2024 рік аналізує ефективність публічної адміністрації країни, включаючи аспекти управління людськими ресурсами та професійного розвитку службовців [3]. Крім того, Центр досліджень післяконфліктного періоду (PCRC) реалізує освітні програми, спрямовані на розвиток лідерських навичок серед молоді та службовців, з акцентом на миротворчість і міжетнічну співпрацю.

Ці приклади демонструють важливість комплексного підходу до професійного розвитку публічних службовців у посткризових умовах, що

включає як формальну освіту, так і практичні тренінги з урахуванням специфіки кожної країни. Україна може адаптувати ці підходи для зміцнення власної системи публічного управління в умовах післявоєнного відновлення.

Аналіз міжнародного досвіду професійного розвитку публічних службовців у посткризових країнах засвідчує ефективність програм, які поєднують педагогічний підхід, психологічну підтримку та управлінське наставництво. Український контекст, з урахуванням масштабності викликів, зумовлених війною, потребує адаптації цих моделей до національної системи освіти дорослих та державного управління. Зокрема, можливим є впровадження модульних освітніх програм, створення спеціалізованих тренінгів із кризового лідерства, розширення практик дистанційного навчання та залучення міжнародних експертів до розробки навчального контенту. Адаптація таких моделей повинна враховувати культурні, інституційні й ресурсні особливості України.

Формування якісного кадрового резерву публічної служби у посткризовий період потребує тісної координації зусиль між освітніми закладами, органами державної влади, міжнародними партнерами та громадянським суспільством. Міжвідомча співпраця дозволяє синхронізувати освітні потреби з реальними управлінськими викликами, а міжнародне партнерство – запозичити кращі практики й забезпечити доступ до сучасних навчальних платформ. Такі підходи вже реалізуються в рамках проєктів за підтримки ЄС, ПРООН, GIZ та інших організацій, які сприяють підвищенню професійної спроможності публічних службовців, зокрема через програми лідерства, антикризового управління та соціальної згуртованості.

З метою підвищення ефективності підготовки публічних лідерів до діяльності в умовах соціально-психологічної нестабільності, доцільно включати до програм підвищення кваліфікації такі педагогічні компоненти, як: інтерактивні методи навчання (зокрема тренінги, практичні заняття, моделювання ситуацій), тематичні кейси, що відображають досвід постконфліктного управління, розвиток емоційно-соціальних навичок (soft

skills), а також менторський супровід і елементи професійної супервізії. Також важливим є створення освітнього середовища, яке забезпечує психологічну безпеку, підтримку обміну досвідом та рефлексивну практику. Впровадження таких умов сприятиме формуванню лідерських якостей, які відповідають сучасним викликам і потребам українського суспільства.

Формування лідерських компетентностей у публічних службовців у сучасних умовах має розглядатися як стратегічний пріоритет у системі державного управління, особливо в контексті післявоєнного відновлення України. Ефективні лідери здатні не лише забезпечити впровадження реформ, а й посилити довіру до державних інституцій, сприяти стабільності й згуртованості суспільства в умовах кризи. Для досягнення цієї мети необхідною є інтеграція міжнародного досвіду в педагогічну систему підготовки та підвищення кваліфікації службовців, що передбачає адаптацію зарубіжних моделей до національного контексту з урахуванням культурних, інституційних та ресурсних чинників. Водночас ключовим чинником ефективності є створення сприятливих педагогічних умов для розвитку лідерства – таких, що забезпечують не лише передачу знань, а й формування особистісного потенціалу, психологічної стійкості, емоційної зрілості та здатності до дій в умовах невизначеності. Реалізація цього підходу можлива лише за умови активного партнерства з європейськими освітніми та управлінськими структурами, що відкриває нові горизонти для професійного зростання публічних службовців в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. UNDP. Professional Development of Civil Servants in Georgia: Supporting the Shift to Online Learning [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.undp.org/georgia/publications/professional-development-civil-servants-georgia-supporting-shift-online-learning (дата звернення: 28.05.2025).

2. National Action Plan on UNSCR 1325. Croatia [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://1325naps.peacewomen.org/index.php/croatia (дата звернення: 28.05.2025).

3. OECD. Public Administration in Bosnia and Herzegovina 2024 [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/01/public-administration-in-bosnia-and-herzegovina-2024_df5d9924/969426b5-en.pdf (дата звернення: 28.05.2025).

UDC 615.851.4

USE OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY ELEMENTS IN WORKING WITH PTSD: EUROPEAN EXPERIENCE

Iryna Uninets,
Doctor of Science, Professor,
Professor of the Department of Practical Psychology
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 615.851.4

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ПТСР: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Ірина Унінець,
доктор наук, професор,
професор кафедри практичної психології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є складним психоемоційним порушенням, що формується внаслідок переживання інтенсивних травматичних подій. На тлі воєнного конфлікту в Україні, проблема ПТСР набуває особливої актуальності, потребуючи ефективних, науково обґрунтованих підходів до психотерапевтичної допомоги. У цьому контексті позитивна психотерапія (ППТ), розроблена Носсратом Пезешкіаном, демонструє високий потенціал як ресурсно-орієнтований метод психотерапії, успішно застосовуваний у європейських країнах для роботи з особами, які пережили психотравмуючі події.

Позитивна психотерапія заснована на гуманістичних і транскультурних принципах, набула широкого застосування у країнах Європи як гуманістично-орієнтований та культурно чутливий підхід до терапії [1]. Центральною у ППТ є ідея активізації внутрішніх ресурсів особистості для подолання психічної кризи.

Серед основних понять – Модель балансу, принципи самодопомоги, надії, любові та довіри [2].

У європейському контексті ППТ широко використовується як у клінічній, так і в кризовій психотерапії. У Німеччині, наприклад, цей підхід включено до програм реабілітації біженців та ветеранів, що страждають на ПТСР. Як зазначають Wenzel і Schweitzer, застосування елементів ППТ у груповій роботі сприяло зниженню рівня тривожності, депресії та частоти флешбеків у клієнтів [3].

Один з центральних підходів Пезешкіана — модель балансу, що передбачає гармонізацію чотирьох сфер життя: тіла (тілесні потреби), досягнень (робота, успіх), контактів (стосунки, любов) та сенсів (цінності, духовність) — використовується для ідентифікації порушених балансів, що спричинені травматичними подіями [4]. Вона дозволяє пацієнту усвідомити порушення життєвого балансу внаслідок травми та поступово його відновити. Ця модель використовується як діагностичний інструмент, а також як ресурс для інтервенцій на всіх етапах терапії.

Окрім того, ППТ активно застосовується у Франції в рамках програм підтримки жертв насильства та військових конфліктів. Дослідження Médecins du Monde свідчать, що включення технік ППТ у щотижневі терапевтичні зустрічі (включаючи метод позитивної переінтерпретації, щоденник подяки, метафоричні техніки) зменшило прояви соціальної ізоляції та допомогло відновити базові механізми саморегуляції [5].

У Швейцарії та Австрії ППТ інтегрується до мультидисциплінарного підходу в клініках, що працюють із постраждалими від тортур і воєнних дій. Особливий акцент робиться на культурну адаптацію терапевтичних інструментів, що надзвичайно важливо у роботі з мігрантами та представниками різних національностей.

Європейський досвід свідчить, що позитивна психотерапія забезпечує безпечне терапевтичне середовище для роботи з травмою завдяки своїй емпатійній, неієрархічній позиції терапевта, а також через орієнтацію на

майбутнє і розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Елементи метафоричного мислення, які широко використовуються в методі, сприяють м'якому опрацюванню травматичного досвіду без прямої конфронтації [6].

У дослідженнях, проведених у Німеччині, Туреччині, Боснії та Герцеговині, засвідчено ефективність ППТ у зниженні симптомів ПТСР, тривожності, депресії та покращенні емоційної регуляції. Наприклад, у програмі, реалізованій у Гамбурзі (Німеччина), робота з метафорами, казками та моделлю балансу показала позитивні зрушення у ветеранів, які повертались із зон бойових дій [6; 7].

До ефективних практичних інструментів ППТ у роботі з ПТСР належать: аналіз ключових конфліктів за допомогою методів «чарівного килима» та діалогу образів; складання карти балансу життєвих сфер клієнта; щоденник позитивного досвіду та тренування здатності до саморефлексії; використання казкотерапії з метою відновлення довіри до майбутнього.

Перевагою ППТ є можливість її інтеграції з іншими методами — когнітивно-поведінковою терапією (КПТ), EMDR, тілесноорієнтованими практиками. Такий інтегративний підхід широко застосовується в європейських центрах психотерапевтичної реабілітації.

Однак слід зазначити й певні обмеження методу. Зокрема, ППТ менш ефективна у гострій фазі ПТСР, коли клієнт потребує стабілізаційних інтервенцій. Крім того, метод потребує високої компетентності психотерапевта, що передбачає тривале навчання та супервізію.

В умовах постконфліктної України європейський досвід використання ППТ є цінним для адаптації вітчизняної системи психологічної допомоги. Впровадження елементів ППТ у практику шкільних, військових, медичних психологів дозволить підвищити ефективність подолання наслідків ПТСР, зміцнити психологічну стійкість та сформувати орієнтацію на особистісне зростання.

Таким чином, позитивна психотерапія є ефективною та адаптивною моделлю підтримки осіб із ПТСР, яка вже знайшла широке застосування в

європейських країнах і має перспективи масштабного впровадження в українську систему професійної психологічної допомоги в умовах постконфлікту.

Застосування елементів позитивної психотерапії у роботі з ПТСР є перспективним напрямом не лише з точки зору терапевтичної ефективності, а й завдяки універсальності методу, його культурній гнучкості та орієнтації на сильні сторони особистості [8]. Такий підхід відповідає сучасним європейським тенденціям у психотерапії — гуманізації, культурній чутливості та акценту на ресурсність клієнта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pezeshkian, N. (1987). Positive Family Therapy: The Family as Therapist. New York: Springer.

2. Пезешкіан Н. Позитивна психотерапія: Теорія і практика. К.: Генеза, 2017.

3. Wenzel T., Schweitzer R. Refugee Mental Health and Positive Psychotherapy in Germany. *Journal of Refugee Studies*. 2019. №32(2). С. 224–237.

4. Pezeshkian, N., & Rahmani, M. (2022). Positive Psychotherapy: A Multicultural Approach. Wiesbaden: MAPP.

5. Médecins du Monde. Psychosocial Support for Victims of War and Violence: Best Practices in France. Paris, 2020.

6. Utsch, M., & Petzold, H. (2017). Trauma and resource orientation: The role of Positive Psychotherapy. European Journal of Psychotherapy & Counselling, 19(2), 141–158.

7. Beutel, M. E., Höfling, V., Knebel, A., & Reich, H. (2019). Integrative use of Positive Psychotherapy for PTSD in multicultural settings. Journal of Psychotraumatology, 10(1), 1583431.

8. Schweitzer, R., Greenslade, J., & Kagee, A. (2007). Coping and resilience in refugees from the Sudan: A narrative account. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 41(3), 282–288.

UDC 373.3

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING CREATIVE IMAGINATION IN 4TH GRADE STUDENTS DURING LITERATURE CLASSES

Khrystyna Fesh,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Oksana Tsykhmeystruk,
Doctor of Philosophy in 01 Education/Pedagogy,
Lecturer at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ УЧНІВ 4 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Христина Феш,
здобувачка другого (магістерського рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ
Науковий керівник:
Оксана Цихмейструк,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м.Київ

Творча уява є одним із основних компонентів пізнавальної діяльності дітей, адже саме вона сприяє формуванню здатності до нестандартного мислення, самовираження та інтеграції нових знань. Вона дає змогу учням активно сприймати інформацію, встановлювати асоціативні зв'язки та бачити світ під різними кутами зору.

У молодшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивний розвиток когнітивних здібностей, творча уява набуває особливої значущості. Саме в цей

період вона формує базу для майбутнього навчання та особистісного зростання. За допомогою стимулювання уяви учні здатні не лише краще засвоювати новий матеріал, а й перетворювати отримані знання в унікальний досвід.

Якості,які необхідні для творчої діяльності, не даються від природи, а навпаки – отримуються у результаті освіти та виховання. Творча діяльність учня починається тоді, коли він починає здійснювати самостійний пошук шляхів вирішення проблеми [1, с. 89].

На уроках літературного читання творчість і уява учнів знаходять своє проявлення через активну взаємодію з текстами, де вони не обмежуються лише сприйняттям готової інформації, а й створюють власні образи, фантазують і вигадують альтернативні варіанти розвитку подій. Творчий процес стимулює не тільки здатність до креативного мислення, але й сприяє глибшому розумінню літературного матеріалу. Учні, аналізуючи сюжет і характери творів, отримують можливість власноруч «переписати» історію, трансформуючи знайомі наративи в індивідуальні варіанти, що відображають їхні власні емоції, думки та сприйняття світу [2]. Тому організаційно-методичні основи розвитку творчої уяви на уроках літературного читання є актуальними і важливими для підготовки учнів до ефективної навчальної та життєвої діяльності.

Наведемо організаційно-методичні умови для розвитку творчої уяви учнів 4 класів на уроках літературного читання:

1. Створення позитивного та творчого навчального середовища в умовах Нової української школи. Варто створювати атмосферу, де діти відчувають свободу вираження своїх думок та емоцій, не боячись помилитися. Важливо заохочувати будь-які прояви фантазії та креативності.

2. Застосування індивідуального підходу до кожного учня. Важливо враховувати індивідуальні особливості темпу роботи, інтересів, стилю мислення. Дозволяти учням обирати завдання, матеріали для роботи. Також варто хвалити за оригінальність, нестандартні рішення.

3. Використання різноманітних методів і прийомів навчання для розвитку творчої уяви учнів на уроках літературного читання:

1) Обговорення прочитаного. Задавати відкриті запитання, що стимулюють до міркувань і фантазій. Варто залучати учнів до цікавих, нестандартних завдань, що стимулюють їхню фантазію та змушують думати нешаблонно.

2) Творчі завдання. Продовження історій, створення власних казок, віршів, малювання ілюстрацій, коміксів, інсценізації.

3) Проєктна діяльність. Створення літературних журналів, газет, презентацій.

4) Ігрові методи. Використання дидактичних ігор, рольових ігор.

4. Застосування інноваційних методів навчання. Впровадження інтерактивних методів, ігрових технік, візуалізації, що залучають увагу дітей та активізують їхню творчу уяву.

5. Інтеграція з іншими навчальними предметами. Зв'язок літературного читання з образотворчим мистецтвом, музикою. Створення спільних творчих проєктів, використання міжпредметних зв'язків [3, с. 40].

Варто виокремити, що на уроках літературного читання з метою розвитку творчої уяви доцільно:

– Навчати дітей вигадувати нові сюжети, розвивати їхню фантазію шляхом доповнення існуючих сюжетів, створення нових персонажів, розширення сюжетних ліній.

– Навчати учнів аналізувати текст, виділяти головне, знаходити ключові моменти, що є основою для подальших роздумів та фантазій.

– Розвивати вміння учнів уявляти образи героїв, місць дії, подій, вживати їх у своєму творчому вираженні.

– Сприяти розвитку вміння чітко і зрозуміло висловлювати свої думки усно і письмово, застосовуючи образні вирази, метафори, епітети.

Впровадження наведених організаційно-методичних умов дозволить розвинути творчу уяву учнів 4 класів на уроках літературного читання, збагатити їхню фантазію, збільшити зацікавленість до літератури і сприяти гармонійному розвитку особистості.

Отже, організаційно-методичні підходи до розвитку творчої уяви на уроках літературного читання сприяють формуванню нестандартного мислення та самовираження учнів. Інноваційні методи, індивідуальний підхід і інтеграція міжпредметних зв'язків створюють позитивне навчальне середовище, яке забезпечує гармонійний розвиток особистості та ефективну підготовку до життєвих викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матвійчук В. О., Дмитрієва, С. М. Розвиток творчих здібностей у старшому шкільному віці та шляхи їх формування. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць. 2*015. С. 89-95.

2. Підлужна Г. В. Розвиток креативності молодших школярів на уроках літературного читання. URL: http://eprints.zu.edu.ua/29928/1/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%BD%D0%B0_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

3. Рондяк Л. Розвиток літературної творчості молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. № 4. С. 38–40.

UDC 613.9

TRAUMA-FOCUSED APPROACH IN DIGITAL EDUCATION: THE IMPACT OF ELECTRONIC INTERACTIVE RESOURCES ON CREATIVE THINKING AND EMOTIONAL STABILITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Nataliia Kharityuk,
Master's Degree Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Belozerova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 613.9

ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ЦИФРОВІЙ ОСВІТІ: ВПЛИВ ЕЛЕКТРОННИХ ІНТЕРАКТИВНИХ РЕСУРСІВ НА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНУ СТАБІЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Наталія Харитюк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталія Белозьорова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

У сучасних реаліях постконфліктного українського суспільства питання психоемоційної підтримки та розвитку мислення молодших школярів набуває надзвичайної актуальності. Воєнні події, переміщення родин, втрата відчуття безпеки та стабільності безпосередньо впливають на молодших школярів. У цьому контексті важливим напрямом професійної підтримки освітян є

впровадження травма-орієнтованих практик в освітній процес, зокрема в умовах цифрового навчання. Застосування електронних інтерактивних ресурсів не лише модернізує навчання, а й сприяє формуванню креативного мислення та підтримці емоційного благополуччя учнів.

Дослідженням окремих аспектів теми займалися вітчизняні дослідники, зокрема О. М. Олексюк розглядала роль цифрових технологій у трансформації освітнього середовища та їх вплив на психологічний стан учнів в умовах кризи [4]. С. В. Ткаченко досліджувала психолого-педагогічні умови формування креативного мислення молодших школярів [5], а О. Л. Ільченко аналізувала ефективність використання інтерактивних засобів навчання в роботі з дітьми, які зазнали психологічної травми [2].

Новизна нашого дослідження полягає в інтеграції травма-орієнтованого підходу та цифрової освіти як засобу психоемоційної підтримки молодших школярів. Метою є аналіз можливостей використання електронних інтерактивних ресурсів у забезпеченні креативного розвитку й емоційної стабільності учнів початкової школи в умовах постконфліктного суспільства.

Поняття «травма-орієнтована педагогіка» охоплює комплекс підходів, методів та засобів, спрямованих на створення безпечного освітнього простору для дітей, які пережили психологічну травму. Вона ґрунтується на принципах емпатії, підтримки, саморегуляції та адаптивного навчання [1, с. 7].

Цифрова освіта - це форма організації освітнього процесу, в якій основну роль відіграють електронні ресурси, платформи та інтерактивні інструменти. В контексті НУШ вона сприяє індивідуалізації навчання, розвитку компетентностей і формуванню навичок XXI століття.

Креативне мислення визначається як здатність генерувати нові ідеї, знаходити оригінальні рішення, будувати нестандартні логічні зв’язки. У педагогіці початкової школи воно реалізується через інтерактивні завдання, ігрові технології, проєктну діяльність, що особливо актуально в умовах емоційного напруження.

Досвід упровадження травма-орієнтованих цифрових ресурсів у НУШ демонструє позитивну динаміку у розвитку креативності та стабілізації

емоційного стану учнів. Так, використання інтерактивних вправ на платформах LearningApps, Wordwall, Genially та інших дозволяє створювати безпечне середовище, в якому учень може самостійно або в парі опрацьовувати матеріал, знижуючи рівень тривожності. За даними досліджень І. М. Литвиненко, інтеграція ігрових цифрових інструментів у навчання позитивно впливає на самооцінку учнів, рівень залученості та знижує прояви стресу [3]. Міжнародні дослідження, зокрема звіти ЮНЕСКО, підкреслюють, що електронні ресурси, які включають елементи емоційного інтелекту, зменшують наслідки психологічної травми, активізують креативні процеси та забезпечують когнітивну гнучкість [6].

Отже, цифрові ресурси можуть стати важливим інструментом травма-орієнтованої педагогіки в початковій школі. Вони забезпечують середовище, де дитина не лише засвоює знання, а й відновлює внутрішню рівновагу, навчається мислити креативно, що є надзвичайно цінним у постконфліктному контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна служба якості освіти України. Рекомендації щодо впровадження травма-орієнтованої педагогіки в закладах освіти. Київ, 2022. 24 с.

2. Ільченко О. Л. Психологічна підтримка дітей із травматичним досвідом: педагогічний інструментарій. *Освітній вимір*. 2023. № 2 (20). С. 54-59.

3. Литвиненко І. М. Використання цифрових технологій як інструменту підтримки емоційного благополуччя молодших школярів. *Інформаційні технології в освіті*. 2023. № 2. С. 72-77.

4. Олексюк О. М. Цифрова трансформація освіти в умовах кризи: психолого-педагогічні орієнтири. *Педагогічний дискурс*. 2023. № 35. С. 128-135.

5. Ткаченко С. В. Формування креативного мислення молодших школярів у сучасному освітньому середовищі. *Молодий вчений*. 2022. № 10 (122). С. 87-91.

6. UNESCO. Supporting learning recovery one year into the COVID-19 pandemic. 2021. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841

UDC 373.3

DEVELOPMENTAL TEACHING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Kateryna Chernyakhovska,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Катерина Черняховська,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Діалогічне мовлення є важливою складовою комунікативної компетентності молодших школярів, адже воно забезпечує здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, формулювати власні думки та розуміти співрозмовника. Уміння вести діалог сприяє розвитку мовленнєвої культури, допомагає дітям навчитися висловлювати свої почуття, аргументувати думки, ставити запитання та відповідати на них. Крім того, спілкування у формі діалогу

розвиває критичне мислення, соціальні навички та вміння слухати й поважати думку інших.

У сучасній початковій школі особлива увага приділяється використанню інтерактивних технологій для розвитку діалогічного мовлення, оскільки вони створюють сприятливі умови для активної мовленнєвої діяльності учнів. Завдяки різним методикам та прийомам, таким як рольові ігри, дискусії, робота в парах і групах, діти навчаються висловлюватися природно й невимушено, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Діалогічне мовлення є ключовим у процесі навчання української мови та літературного читання, оскільки саме через нього відбувається осмислення й засвоєння мовного матеріалу.

Таким чином, розвиток цієї навички є важливою складовою всебічного мовленнєвого розвитку учнів і сприяє їхній успішній соціалізації. Методи і прийоми розвитку діалогічного мовлення у 4 класі сприяють формуванню комунікативних навичок, критичного мислення та вміння висловлювати власні думки.

Одним із ефективних методів є проблемне навчання, яке передбачає створення ситуацій, що спонукають учнів до роздумів, наприклад, розгляд моральних вчинків героїв із запитаннями на кшталт: "Як би ви вчинили на місці головного героя?" або "Чому цей вчинок є добрим/поганим?". Метод рольових ігор допомагає дітям розвивати мовлення через перевтілення у персонажів творів, створення власних діалогів та обговорення сюжетів у групах. Метод дискусій формує здатність аргументовано висловлювати думку, адже учні беруть участь у дискусіях за принципом «за і проти» або відповідають на відкриті питання, що стимулюють діалог.

Метод "Мікрофон" дозволяє кожному висловитися по черзі, розвиваючи навички чіткої та лаконічної відповіді, а також активного слухання співрозмовника. Ще одним дієвим методом є "Незакінчені діалоги", коли вчитель пропонує учням продовжити розмову між героями твору або завершити надані репліки, що стимулює уяву та творчість дітей. Усі ці методи є невід’ємною частиною процесу навчання української мови та літературного

читання, оскільки допомагають учням навчитися будувати осмислені діалоги, вдосконалювати мовленнєву діяльність і взаємодіяти в комунікативному середовищі.

Інтерактивні технології у навчанні діалогічного мовлення сприяють активному залученню учнів у процес спілкування та формують навички комунікації в різних ситуаціях. Парна і групова робота дозволяє дітям практикувати мовленнєві конструкції, навчатися не лише висловлювати свої думки, а й реагувати на репліки співрозмовника, ставити запитання, погоджуватися або висловлювати сумнів. Використання мультимедійних технологій, таких як відеоуроки, аудіозаписи та інтерактивні презентації, сприяє засвоєнню мовного матеріалу через перегляд уривків із мультфільмів чи фільмів, що стають основою для подальших обговорень між учнями.

Проєктна діяльність також є ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення, оскільки передбачає створення міні-проєктів, у яких учні готують інтерв'ю з батьками чи однокласниками, вигадують власні казки або сценки, тим самим практикуючи навички спілкування. Метод "Асоціативний кущ" допомагає розширити словниковий запас, адже учні отримують слово або тему та створюють навколо нього асоціативний ряд, який потім використовують для складання власних діалогів. Додатково ефективним є використання карток із питаннями та відповідями, де учні витягують випадкові картки та ведуть імпровізований діалог, що розвиває вміння швидко реагувати та будувати зв'язні висловлювання.

Застосування цих інтерактивних технологій робить процес навчання цікавим і сприяє активному розвитку мовленнєвих компетенцій учнів. Зв'язок розвитку діалогічного мовлення з літературним читанням є надзвичайно важливим, адже художні тексти містять багатий мовний матеріал, який допомагає учням засвоювати нові слова, вирази та граматичні конструкції. Літературні твори сприяють розвитку уяви, критичного мислення та творчого підходу до побудови висловлювань. Під час читання учні не лише знайомляться

зі змістом тексту, а й аналізують характери персонажів, мотиви їхніх вчинків та особливості мовлення.

Це дає можливість проводити дискусії, висловлювати власні думки щодо прочитаного, наводити аргументи та порівнювати різні погляди. Один із ефективних прийомів роботи – відтворення діалогів між героями твору, що допомагає школярам краще зрозуміти стиль мовлення персонажів, їхні емоції та інтонаційні особливості. Крім того, учні можуть придумувати альтернативні варіанти розвитку подій та розмов між героями, які не зустрічалися у творі, але могли б поспілкуватися за певних обставин. Наприклад, що б сказав один персонаж іншому, якби вони опинилися в одній ситуації?

Такі вправи сприяють не лише розвитку мовленнєвої діяльності, а й формуванню комунікативної компетентності, уміння правильно формулювати питання та аргументувати свої відповіді. Також корисним методом є інсценізація уривків із літературних творів, коли учні працюють у групах і розподіляють ролі, використовуючи не лише оригінальний текст, а й власні репліки. Це допомагає розвинути мовленнєву спонтанність, артистичність та навички комунікації. Робота з текстами літературного читання в поєднанні з діалогічним мовленням робить процес навчання цікавішим та ефективнішим, оскільки діти не просто читають і переказують твір, а активно взаємодіють із його змістом, вчаться висловлювати свої думки та емоції в діалозі.

Оцінювання розвитку діалогічного мовлення є важливим етапом формування комунікативних навичок учнів, оскільки дозволяє визначити рівень їхньої мовленнєвої компетентності та виявити аспекти, які потребують подальшого вдосконалення. Основними критеріями оцінювання є змістовність, що передбачає вміння учня чітко, логічно та послідовно висловлювати свої думки, дотримуючись теми розмови. Важливу роль відіграє грамотність, яка включає правильність мовлення, використання відповідних лексичних і граматичних конструкцій, а також дотримання норм української мови.

Не менш значущим є критерій взаємодії, що відображає здатність учня слухати співрозмовника, адекватно реагувати на його репліки, підтримувати

розмову, демонструючи культуру діалогу. Останнім, але не менш важливим аспектом є ініціативність, яка характеризує активність школяра в діалозі, вміння не лише відповідати, а й самостійно ставити запитання, розвивати бесіду, висловлювати свої думки та аргументувати їх. Усі ці критерії допомагають комплексно оцінити рівень сформованості діалогічного мовлення в учнів початкової школи та спрямувати навчальну діяльність на його подальший розвиток.

Розвиток діалогічного мовлення є важливим завданням початкової школи, оскільки саме через усне мовлення учні навчаються ефективно спілкуватися, висловлювати свої думки, аргументувати позицію та будувати діалог з оточенням. Формування цієї навички сприяє не лише покращенню комунікативних здібностей, а й розвитку мислення, уяви, творчих здібностей та здатності аналізувати інформацію. Особливу роль у цьому процесі відіграють інтерактивні методи навчання, які дозволяють дітям навчатися в цікавій ігровій формі, відчувати себе активними учасниками спілкування, експериментувати з мовними конструкціями та відпрацьовувати різні комунікативні ситуації.

Використання рольових ігор, дискусій, групових завдань, мультимедійних технологій та проєктної діяльності не лише збагачує словниковий запас учнів, а й допомагає їм оволодіти нормами мовленнєвого етикету, розвиває навички активного слухання, взаємодії та співпраці. Крім того, це сприяє формуванню впевненості у собі, знімає мовленнєві бар’єри та страх публічного виступу. Важливо створювати сприятливе мовленнєве середовище, у якому кожен учень матиме можливість висловити свою думку, брати участь у діалогах, спілкуватися з однолітками у цікавих і змістовних формах.

Такий підхід допоможе не лише підвищити рівень володіння українською мовою, а й сприятиме гармонійному розвитку особистості дитини та її успішній соціалізації в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко В. Формування навичок діалогічного мовлення. *Початкова школа*. 2012. №12, (625 – 626). С. 11- 15.

2. Варварук М. М. Формування готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення молодших школярів, *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Випуск 70. С.34-37.

3. Власенко О. В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. Управління школою. *Науково- методичний журнал*. 2005. № 22. С. 21-22.

UDC 373.3

FORMING SOCIAL COMPETENCIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING

Andriana Cherchenko,
Master's Degree Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Tetiana Teslenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Андріана Черченко,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Тетяна Тесленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває формування соціальних компетентностей здобувачів початкової освіти як необхідної складової їхньої адаптації в соціумі. Соціальна компетентність передбачає здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, орієнтуватися в соціальному середовищі, вирішувати конфлікти, проявляти емпатію та відповідальність [4, с. 26].

Ефективним інструментом формування соціальної компетентності в молодших школярів є впровадження технологій розвитку критичного мислення, що забезпечують активне залучення учнів до освітнього процесу, сприяють формуванню вміння аналізувати, співпрацювати та робити усвідомлений вибір [5, с. 45].

Педагогічна доцільність інтеграції технологій критичного мислення в освітній процес зумовлена їхньою здатністю розвивати такі складові соціальної компетентності, як: здатність до ефективної комунікації, навички роботи в команді, критичне оцінювання інформації, рефлексія власної поведінки, толерантне ставлення до поглядів інших [1, с. 4].

Згідно з Губарєвою Д. В., важливою у формуванні соціальної компетентності є проєктна діяльність, яку авторка вважає інноваційною формою організації освітнього процесу. Вона забезпечує практичну взаємодію учнів, розвиток командної роботи, відповідальності, комунікабельності та здатності вирішувати реальні соціальні задачі [5, с. 96]

Застосування методів критичного мислення на уроках курсу «Я досліджую світ», а також в інтегрованих формах навчання, дозволяє створити навчальне середовище, у якому діти вчаться не лише здобувати знання, а й взаємодіяти, аргументувати, слухати, співпереживати [3, с. 8].

Одними з дієвих методів розвитку критичного мислення є: «мозковий штурм», метод «Шести капелюхів» Едварда де Боно, «сенкан», дискусії, проєктна діяльність, створення ментальних карт, робота в малих групах, тощо. Застосування таких методів забезпечує учням досвід співпраці, розвиває уміння домовлятися, ділити відповідальність, що, у свою чергу, сприяє формуванню соціальної зрілості [5, с.55]; [1, с. 5].

Відповідно до твердження Т. Тесленко, надзвичайно ефективними у формуванні критичного мислення молодших школярів є прийоми зробити процес навчання більш творчим, навчити мислити, виділяти тезу, а також висловлювати власну думку, самоствердуватися [6, с. 236].

Таким чином, формування соціальної компетентності молодших школярів засобами технологій розвитку критичного мислення виступає не лише актуальним, а й необхідним напрямом сучасної початкової освіти, орієнтованої на підготовку дітей до повноцінного життя в демократичному суспільстві [4, с. 29].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барнич В. В. Формування критичного мислення молодших школярів як основа для розвитку творчих компетентностей у контексті Нової української школи. *Всеосвіта,* 2024. 6 с.

2. Войтенко А. І. Розвиток критичного мислення на уроках в початковій школі. *Всеосвіта,* 2025. 10 с.

3. Губарєва Д. В. Формування основ соціальної компетентності у молодших школярів засобами проєктної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 011 Освітні, педагогічні науки. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 238 с.

4. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: посібник. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. 192 с.

5. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с.

6. Тесленко Т. В. Підготовка майбутніх педагогів початкової школи до формування критичного мислення молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології,* 2020, с. 233-238

UDC 373.3

DEVELOPMENT OF NON-VERBAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN ART CLASSES AS A MEANS OF SUPPORT IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Meng Zhang,
Ph.D. Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Mykyta Popov,
PhD in Education, Senior Lecturer of the
Department of Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3

РОЗВИТОК НЕВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Мен Чжан,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Микита Попов,
доктор філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка,
викладач кафедри педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

У сучасній інклюзивній освіті все більшого значення набувають альтернативні підходи до розвитку когнітивної та емоційної сфери дитини, особливо тих учнів, які мають особливі освітні потреби. Одним із таких підходів є розвиток невербального інтелекту, який дозволяє дитині орієнтуватися в навколишньому світі, аналізувати ситуації, висловлювати свої емоції та думки за допомогою невербальних засобів. Це особливо актуально для дітей, які мають порушення мовлення, затримку психічного розвитку або посттравматичний

досвід. В умовах інклюзивного середовища уроки мистецтва — малювання, ліплення, музика, хореографія — створюють потужне підґрунтя для гармонійного розвитку дитини, інтеграції в колектив та подолання соціальної ізоляції.

Сучасні дослідження (Moula Z. [4]; Pu I. et al. [5]; Bauer V. et al. [3]) доводять, що мистецтво не лише виконує естетичну функцію, а й активно впливає на формування міжособистісної взаємодії, емоційної стабільності та пізнавальних процесів, таких як пам'ять, увага, просторове мислення. Водночас українські дослідники (Кулакова Л., Кулаков Р. [1]; Скотна Н. та ін. [2]) наголошують на необхідності активного впровадження арт-терапевтичних методів у систему шкільної освіти, особливо у роботі з дітьми, які пережили психологічну травму, є внутрішньо переміщеними особами або мають труднощі в комунікації.

Невербальний інтелект — це складний когнітивно-поведінковий конструкт, що визначає здатність дитини орієнтуватися у просторі, розуміти візуальні образи, використовувати жести, міміку, пози для самовираження та сприйняття емоційних сигналів інших. У початковій школі розвиток цієї здатності є ключовим компонентом як навчального, так і виховного процесу, оскільки саме в цьому віці діти засвоюють основи соціальної комунікації. У дітей з особливими освітніми потребами розвиток невербального інтелекту не лише компенсує мовні або поведінкові труднощі, а й відкриває нові канали пізнання і самопрезентації.

Уроки мистецтва — як загальноосвітні, так і корекційні — стають тією зоною освітнього процесу, де дитина може вільно виявити свої почуття, емоції, внутрішні переживання, не вдаючись до вербальної мови. Через зображення, форму, ритм, колір дитина отримує можливість взаємодіяти зі світом, з однолітками та дорослими, демонструвати власну унікальність і здобувати визнання.

Зокрема, дослідження Moula Z. підкреслює, що системне використання мистецьких методів у школі сприяє зниженню рівня емоційного напруження, покращенню самооцінки та зростанню рівня залучення дітей до навчального

процесу [4]. Такі зміни є особливо помітними у класах з інклюзивним складом, де діти з порушеннями мовлення, аутистичного спектру, СДУГ або з посттравматичними розладами отримують можливість інтегруватися в колектив через спільну творчу діяльність.

Український досвід доводить ефективність арт-методів в умовах війни та масових переміщень. Кулакова Л. і Кулаков Р. обґрунтовують доцільність використання художньої діяльності як форми психоемоційної реабілітації дітей-переселенців. Створення зображень на теми спогадів, мрій, безпечного простору дозволяє дітям візуалізувати емоційно значущі образи та позбутися напруження через катарсис, зниження тривожності та побудову нової позитивної ідентичності [1].

У дослідженні Скотної Н. та ін. аналізуються результати впровадження арт-терапевтичних занять у закладах загальної середньої освіти, де навчаються діти з досвідом втрати, переміщення, насильства. Встановлено, що заняття мистецтвом — особливо у груповому форматі — сприяють підвищенню рівня довіри між учнями, покращують навички взаємодії, а також розвивають здатність до саморегуляції [2].

Особливий інтерес становлять технологічні підходи до розвитку невербального інтелекту. Наприклад, проєкт Pu I. et al. в якому соціальний робот стимулював дітей до рефлексії над власними малюнками, демонструє можливості синергії мистецтва і штучного інтелекту в освітньому процесі. Такий підхід є новаторським, особливо для дітей з низьким рівнем емоційної виразності [5].

Інший приклад — дослідження Bauer V. et al., у якому представлено програму «MusicTraces», що об’єднує слухову і візуальну активність дітей з аутизмом. Це дозволяє створити багатоканальне сприйняття, активізувати мовчазні ресурси психіки дитини, що у традиційному освітньому середовищі часто залишаються недоступними для розвитку [3].

Крім того, уроки мистецтва можуть сприяти розвитку таких складових невербального інтелекту, як розпізнавання емоцій, креативне мислення, просторове уявлення. Наприклад, візуальне мистецтво сприяє розвитку

координації рухів, здатності до символьного мислення, вмінню інтерпретувати зображення. Музика — як мистецтво ритму та інтонації — впливає на слухову пам'ять, вміння вловлювати настрій та внутрішній стан іншої людини. Танці та рухові ігри — як засоби хореографічного мистецтва — підсилюють тілесне самосприйняття, здатність до саморегуляції, контроль емоцій через рух.

З педагогічної точки зору, створення умов для розвитку невербального інтелекту в інклюзивному класі потребує таких методичних прийомів:

- використання візуальних інструкцій і жестової підтримки;
- запровадження індивідуальних форм творчої діяльності (малювання, аплікація, моделювання);
- проведення групових творчих завдань, які вимагають координації без вербального спілкування (наприклад, колективні колажі, інсценізація);
- створення безпечного психологічного середовища, де кожна дитина відчуває право на вираження власних почуттів.

Успіх розвитку невербального інтелекту також залежить від підготовки вчителя. Учитель має володіти базовими знаннями про невербальні способи комунікації, розуміти значення міміки, пантоміміки, кольору, музичних інтонацій у вираженні станів дитини. Професійна компетентність педагога в інклюзивному класі полягає у здатності побачити, почути й «прочитати» невербальні сигнали дітей, особливо тих, хто з різних причин обмежений у мовленнєвому спілкуванні.

Розвиток невербального інтелекту молодших школярів є важливою передумовою їхньої успішної соціалізації, особливо в умовах інклюзивного навчання. Мистецтво, будучи універсальною мовою вираження, відкриває перед дитиною широкий спектр можливостей для самовираження, подолання стресу та побудови конструктивної взаємодії з оточенням. Саме в мистецтві дитина може бути собою, не стикаючись із мовними чи культурними бар’єрами, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають особливі потреби чи травматичний досвід.

Педагогічна стратегія інклюзивного навчання повинна передбачати не лише наявність індивідуальних планів розвитку, але й інтеграцію мистецьких практик, що сприяють невербальній комунікації та емоційному благополуччю

учнів. У цьому контексті важливим стає питання підготовки педагогів, здатних працювати з невербальними засобами навчання, розуміти невербальні прояви стану дитини, створювати безпечний простір для її творчого самовираження.

Враховуючи досвід вітчизняних та міжнародних досліджень, доцільним є впровадження програм підвищення кваліфікації вчителів у напрямі арт-педагогіки та інклюзивної освіти. Водночас, слід продовжувати наукові дослідження, що вивчають механізми впливу мистецтва на розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та соціальних навичок молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кулакова Л., Кулаков Р. Психологічна реабілітація дітей-вимушених переселенців засобами арт-терапії. *Наукові перспективи*. 2022. № 10(28). URL: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-10(28)-386-394

2. Скотна Н., Пантюк Т., Пантюк М., Садова І. Соціально-психологічна допомога дітям вимушено переселенцям засобами арт-терапії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 17. С. 301–328. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/17_2017/46.pdf

3. Bauer V., Padovano T., Gómez J., et al. MusicTraces: A collaborative music and paint activity for autistic people. *arXiv preprint*. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2402.06043

4. Moula Z. A systematic review of the effectiveness of art therapy delivered in school-based settings to children aged 5–12 years. *International Journal of Art Therapy*. 2020. Vol. 25, no. 2. P. 88–99. URL: https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1751219

5. Pu I., Nguyen G., Kessous A., et al. A HeARTfelt Robot: Social Robot-Driven Deep Emotional Art Reflection with Children. *arXiv preprint*. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2409.10710

UDC 615.851.4

INTERACTIVE METHODS AS A COMPONENT OF PSYCHOTHERAPEUTIC INTERACTION WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A DISTANCE LEARNING FORMAT

Jing Zhang,
Ph.D. Student
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Victoriia Grygorenko,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 615.851.4

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИКИ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ

Цзін Чжан,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Вікторія Григоренко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Сучасна освіта та психотерапевтична практика, адаптуючись до викликів цифрової епохи, дедалі активніше інтегрують дистанційні формати взаємодії з дітьми. Особливо це стосується молодших школярів – вікової категорії, яка потребує м’якої, ігрової та емпатійної підтримки в періоди нестабільності, соціальної ізоляції чи воєнного стану. У цьому контексті інтерактивні методики постають як дієвий засіб психотерапевтичної взаємодії, що не лише сприяє

збереженню психічного здоров'я дитини, але й забезпечує якісну емоційну комунікацію в умовах віддаленого формату.

Під інтерактивними методиками розуміються педагогічні та психологічні прийоми, побудовані на діалозі, співдії, гнучкому зворотному зв'язку та застосуванні технологій, що стимулюють емоційне включення дитини в процес. Це можуть бути інтерактивні ігри, доповнена реальність, сенсорні вправи, онлайн-моделювання ситуацій, аватар-терапія тощо. В умовах дистанційної комунікації такі інструменти набувають особливої цінності як засіб компенсації фізичної відсутності фахівця поруч із дитиною. Їхня ефективність зумовлена не лише технічними можливостями, а й психологічною природою гри та взаємодії як форм екзистенційного контакту між дорослим і дитиною.

Як зазначає Н. Лещій [1], інтерактивні методики, застосовані в логопедичній практиці для дітей з РАС, виявились ефективними у створенні безпечного, довірливого середовища, що стимулює мовленнєву активність та знижує рівень тривожності. Це особливо важливо для молодших школярів, адже саме в цьому віці закладаються основи комунікативної компетентності, формуються первинні навички емоційного самовираження, які без підтримки можуть залишитись на рівні невпевненості, страху або замкненості. Елементи ігрової терапії в поєднанні з візуальними цифровими ефектами не лише активізують сенсорну систему дитини, а й формують мотивацію до спілкування навіть у складних комунікативних випадках. Успішність таких методик часто базується на простих візуальних послідовностях, кольоровій стимуляції, наявності анімаційних персонажів, здатних викликати позитивну емоційну реакцію та сприяти емоційному розслабленню.

Науковці E. Childs та співавтори у своєму міждисциплінарному дослідженні підкреслюють важливість використання технологій доповненої та віртуальної реальності (AR/VR) у дистанційній взаємодії з учнями. У роботі акцентується, що ці інструменти дозволяють створити ефект присутності, емоційної залученості, що критично важливо для підтримки дітей із підвищеним рівнем тривожності, емоційною вразливістю або ізольованістю [2]. В умовах

обмеженої фізичної взаємодії діти особливо потребують середовища, яке дає змогу розширити межі уяви, сприяє зануренню в ресурсні образи, дозволяє «прожити» сценарії соціальної взаємодії в умовах, контрольованих і безпечних для дитини. Це також дає змогу опосередковано працювати з дитячими страхами та тривогами, не примушуючи до прямої вербалізації травмуючого досвіду.

Застосування AR/VR-технологій також відкриває перспективи персоналізації психотерапевтичного підходу. Наприклад, адаптація сюжетів, віртуального простору, рівня складності завдань до індивідуальних потреб дитини дозволяє уникати типових стресогенних ситуацій, які можуть виникати в традиційному освітньому середовищі. Віртуальні простори можна створювати з урахуванням психоестетичних параметрів – кольору, ритму, темпу – з метою забезпечення гармонізації емоційного стану дитини.

Розширення соціальної взаємодії через цифрові засоби також розглядається у дослідженні G. Mittmann та ін. [3], у якому описано гру LINA – соціально орієнтовану AR-гру, спрямовану на підтримку психічного здоров'я підлітків. Хоча основною цільовою аудиторією були підлітки, сама методологія гри – побудова колективних історій, елемент несподіванки, «живий» цифровий простір – є релевантною для адаптації під молодший шкільний вік, особливо в умовах дистанційної взаємодії. Особливо ефективним є вплив таких інструментів на розвиток почуття належності, зменшення відчуття ізоляції, сприяння співпереживанню та емоційній відкритості. Ігрові методики, що включають в себе елементи доповненої реальності, сприяють трансформації дитини з пасивного споживача інформації в активного учасника, здатного приймати рішення, діяти в команді, проживати складні ситуації з позиції сили.

У контексті гуманістичного підходу до психотерапевтичної роботи з дітьми важливим є принцип «діалогічного партнерства», про який у символічній формі пише K. Lundblade [4], наголошуючи, що навіть у віртуальному середовищі можлива побудова автентичного міжособистісного контакту, якщо фахівець володіє інструментами цифрової емпатії, віртуального супроводу та гейміфікованої терапії. Цифровий простір перестає бути лише середовищем

передачі знань або виконання завдань – він стає платформою для емоційного контакту, вираження почуттів, побудови довіри. Важливо, щоб у таких взаємодіях домінувала не інструкція, а співпереживання, не нав'язування дії, а запрошення до діалогу.

Крім того, інтерактивні методики створюють передумови для розвитку саморефлексії у дітей. Через образи, які дитина моделює у віртуальному середовищі, вона може виразити власні внутрішні конфлікти, емоції, бажання. Саме ігровий світ стає простором символічного вираження, де дитина не лише вивільняє напругу, а й вчиться розуміти себе, співвідносити внутрішні відчуття з зовнішнім світом. Це дозволяє формувати внутрішні опори, емоційний інтелект, що має важливе значення для подальшого соціального функціонування.

Серед практичних наслідків застосування інтерактивних методик у дистанційному форматі варто зазначити можливість створення ігрового, але структурованого середовища з чіткими етапами та очікуваннями; забезпечення варіативності завдань відповідно до індивідуальних особливостей дитини; формування позитивної самооцінки через ігровий успіх; зниження тривожності через сенсорне розвантаження та візуальну підтримку; активізацію емоційної регуляції через спостереження, повторення, діалог та «проживання» віртуальних сценаріїв; створення відчуття підтримки та присутності, попри фізичну віддаленість. Також варто зазначити, що подібна форма взаємодії позитивно впливає і на батьків, які, спостерігаючи за позитивними змінами в поведінці дитини, отримують своєрідну емоційну підтримку та настанову щодо подальшої взаємодії в сімейному колі.

Однак застосування таких методик вимагає не лише технічного забезпечення, а й високої методичної та етичної компетентності педагогів і психологів. Фахівець має вміти не лише управляти цифровим інструментарієм, а й чітко розпізнавати емоційні реакції дитини, адаптувати темп і складність завдань, забезпечувати баланс між емоційною активізацією і розвантаженням. Не менш важливою є здатність фахівця створити атмосферу довіри, автентичного контакту та підтримки навіть у віртуальному середовищі. Йдеться

про необхідність нової парадигми професійної підготовки фахівців – інтегрованої, міждисциплінарної, психотерапевтично орієнтованої.

В умовах України, яка переживає складний соціокультурний та воєнний контекст, впровадження інтерактивних методик у дистанційній психотерапевтичній роботі з молодшими школярами може стати ефективною відповіддю на потребу емоційної підтримки, стабілізації та формування ресурсних внутрішніх станів у дітей. Створення національної програми інтерактивної психопідтримки, заснованої на цифрових технологіях, стало б важливим кроком у модернізації системи психолого-педагогічної допомоги, що відповідає сучасним викликам та орієнтована на довготривалу трансформацію дитячого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лещій Н. П. Інтерактивні технології в логопедичній практиці для дітей з розладами аутичного спектру. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 1. С. 67–71. URL: https://doi.org/10.37406/2521-6449/2025-1-11

2. An Overview of Enhancing Distance Learning Through Emerging Augmented and Virtual Reality Technologies / E. Childs et al. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. 2023. P. 1–15. URL: https://doi.org/10.1109/tvcg.2023.3264577

3. LINA - A Social Augmented Reality Game around Mental Health, Supporting Real-world Connection and Sense of Belonging for Early Adolescents / G. Mittmann et al. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2022. Vol. 6, CHI PLAY. P. 1–21. URL: https://doi.org/10.1145/3549505

4. Lundblade K. Civilizing Civilization (and beyond). *FDG '20: International Conference on the Foundations of Digital Games*, Bugibba Malta. New York, NY, USA, 2020. URL: https://doi.org/10.1145/3402942.3402977

UDC 376

THE ROLE OF INCLUSIVE HUBS IN CREATING A BARRIER-FREE ENVIRONMENT FOR PERSONS WITH DISABILITIES

Olena Chopik,
Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education
Kamiianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University,
Kamiianets-Podilskyi

УДК 376

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНИХ ХАБІВ У СТВОРЕННІ БЕЗБАР'ЄРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Олена Чопік,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

Організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти передбачає створення інклюзивного освітнього середовища [2].

У «Національній стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» [1] зазначено, що потреби учасників освітнього процесу з особливими освітніми потребами на часі недостатньо задоволені. Оскільки освітнє середовище в Україні не сприяє розвитку інклюзії, а навпаки, системно створює перешкоди для здобувачів освіти. Значними проблемами є фізична недоступність інфраструктури для осіб з особливими освітніми потребами, недостатнє матеріально-технічне забезпечення необхідними асистивними технологіями, неготовність педагогів до роботи із здобувачами освіти з особливими освітніми потребами.

На нашу думку, створення інклюзивного хабу в закладі вищої освіти формуватиме безбар'єрний освітній простір та підвищить соціальну адаптованість, загальний рівень ментального і фізичного здоров'я здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Створення інклюзивного середовища у закладі вищої освіти забезпечує розвиток інклюзивної освіти в країні в цілому, яка з 2011 року впроваджується в заклади дошкільної і загальної середньої освіти та потребує логічного продовження в закладах вищої освіти. Надання особам з особливими освітніми потребами права та можливості здобувати якісну вищу освіту з урахуванням не лише їхніх особливостей психофізичного розвитку, а й потреб, бажань та інтересів сприятиме розвитку їхньої гармонійної особистості та успішної соціалізації. Забезпечення наступності інклюзивної освіти на всіх рівнях, від дошкільної до вищої, сприятиме розвитку інклюзивного середовища в країні.

Вважаємо доцільним виділити наступні завдання діяльності інклюзивного хабу в закладі вищої освіти, зокрема:

- підвищення рівня інклюзивної компетентності науково-педагогічних працівників;
- підготовка здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами до навчання з ровесниками з нормотиповим розвитком;
- формування готовності здобувачів вищої освіти до навчання з одногрупниками з особливими освітніми потребами;
- забезпечення ступеня безбар'єрності у закладі вищої освіти;
- проведення інформаційно-просвітницьких заходів для громадян з метою формування толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами;
- підвищення рівня співпраці закладу вищої освіти з громадськими об'єднаннями, волонтерськими центрами щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами.

М.М. Тріпак, А.О. Тимків наголошують на важливій ролі наукових досліджень у галузі інклюзивної освіти, спеціальної педагогіки у межах хабу. Організація і проведення спеціалізованих форумів, конференцій, круглих столів

дозволятимуть апробувати результати наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти [3].

Організацією діяльності та реалізацією завдань інклюзивного хабу може займатися група психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Спільна робота фахівців забезпечить комплексний підхід до підтримки осіб з особливими освітніми потребами та створення безбар'єрного середовища у закладі вищої освіти.

Інклюзивний хаб – це багатофункціональний центр, що забезпечує комплексний супровід, адаптацію та підтримку здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, створює умови не лише для отримання якісної освіти, а й допомагає повноцінно інтегруватися у суспільне життя. Інклюзивні хаби сприяють реалізації принципу рівних можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.04.2021 № 366). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

2. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text

3. Тріпак М.М., Тимків А.О. Соціально-економічна роль інклюзивного освітнього хабу. *Економіка України*. 2023. № 6. С. 99–114.

UDC 615.854.4

EXTRACURRICULAR CREATIVE ACTIVITIES AS A SPACE FOR TRAUMA-INFORMED CHILD SUPPORT: UKRAINIAN EXPERIENCE WITH CONSIDERATION OF EUROPEAN PRACTICES

Daryna Shapovalova,
Master's Degree Student
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv
Scientific supervisor:
Natalia Belozerova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogicalal University,
Kharkiv

УДК 615.854.4

ПОЗАУРОЧНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД З УРАХУВАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК

Дарина Шаповалова,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків
Науковий керівник:
Наталія Белозьорова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків

Станом на 2024 рік Україна переживає тривалий період воєнного конфлікту, який суттєво впливає на психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку. Потреба в реалізації травма-орієнтованої педагогіки у позаурочній діяльності стає надзвичайно актуальною, адже саме творчі форми взаємодії (драматерапія, арттерапія, музичне імпровізування, казкотерапія) сприяють не лише емоційному розвантаженню, а й створюють умови для відновлення внутрішнього ресурсу учня. З урахуванням досвіду європейських

країн, таких як Литва, Польща, Фінляндія, які інтегрували травма-інформовані підходи в систему позашкільної освіти, Україна має розширити можливості творчої позаурочної діяльності як ресурсу педагогічної підтримки.

У контексті теми дослідження актуальними є праці таких науковців, як І. В. Коваленко, яка досліджує механізми створення безпечного простору у шкільному середовищі [4]; О. Я. Савченко, яка наголошує на значенні позаурочної діяльності для розвитку емоційної компетентності школярів [5]; Л. П. Сущенко, яка досліджує можливості арттерапії як засобу педагогічної допомоги дитині у кризових ситуаціях [6]. Цінним є внесок Т. Є. Гончаренко щодо впровадження практик відновлення через мистецтво в рамках адаптації НУШ до умов воєнного часу [2].

Мета дослідження у розкритті потенціалу позаурочної творчої діяльності для психоемоційної підтримки молодших школярів у посттравматичний період та розгляд ефективних педагогічних практик на основі сучасних досліджень.

Травма-орієнтована педагогіка – це педагогічний підхід, що враховує наявність психотравмуючих обставин у житті дитини та спрямований на створення безпечного, стабільного, підтримувального середовища. В основі лежить розуміння особливостей поведінки та потреб дитини, яка зазнала травматичного досвіду, та адаптація освітнього процесу відповідно до цих потреб [8].

Під позаурочною творчою діяльністю мається на увазі цілеспрямована освітня активність, що реалізується поза межами обов’язкової навчальної програми, спрямована на розвиток креативності, самовираження, емоційного інтелекту дитини. Це можуть бути гуртки, студії, артпростори, театральні гурти, проєктні майстерні, що працюють на засадах педагогіки партнерства та довіри [3, с. 19].

Творча діяльність – потужний засіб подолання внутрішнього стресу та емоційного напруження. Інтеграція артметодик у позаурочний простір дозволяє молодшим школярам символічно відтворити власні емоції, переживання, отримати досвід прийняття, визнання та підтримки. Це – ключ до формування в

учня стійкості (resilience), адаптивності та відчуття цінності власного досвіду [1, с. 32].

В практиці Нової української школи в умовах війни активно впроваджуються елементи травма-орієнтованої педагогіки. Зокрема, в певних ліцеях м. Харкова, м. Тернополя та Чернігівщини діють арттерапевтичні гуртки з малювання, музики та театру для внутрішньо переміщених дітей, що зазнали психотравмуючого досвіду. Вчителі, пройшовши спеціальні курси (наприклад, «Підтримка дитини в умовах війни» від ЮНІСЕФ), застосовують методики емоційного відновлення через музику, казку, гру [7]. У європейських країнах, зокрема у Фінляндії, подібна практика має системний характер: після війни у Сирії, Фінляндія розгорнула освітні артпрограми для дітей-біженців, які стали моделлю інтеграції травма-орієнтованого підходу в позашкільну освіту [9]. Запозичення цих практик та їх адаптація до умов України забезпечує ефективність педагогічного супроводу учнів у постконфліктному суспільстві.

Отже, позаурочна творча діяльність є дієвим інструментом травма-орієнтованої підтримки молодших школярів. Її застосування в умовах сучасної української школи дозволяє не лише знизити рівень тривожності, а й сприяти формуванню нових стратегій подолання кризи. Врахування європейського досвіду допомагає побудувати національну модель педагогічної підтримки, чутливої до травмованого досвіду дитини. У подальших дослідженнях доцільним є аналіз ефективності конкретних артпрактик у відновленні психоемоційного стану молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуброва В. Є. Емоційна стійкість дитини: формування в умовах освітнього середовища. Тернопіль: Мандрівець, 2021. 128 с.

2. Гончаренко Т. Є. Мистецтво як ресурс адаптації НУШ до умов війни. *Початкова школа*. 2023. № 7. С. 8-12.

3. Кобзар О. П. Організація творчої діяльності школярів у позаурочний час. Суми : СумДПУ, 2020. 152 с.

4. Коваленко І. В. Створення безпечного освітнього середовища: посібник для педагогів. Харків : Ранок, 2021. 144 с.

5. Савченко О. Я. Позаурочна діяльність молодших школярів: зміст, організація, методика. Київ : Освіта, 2019. 208 с.

6. Сущенко Л. П. Арт-терапія у педагогічній практиці: методичний аспект. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. 120 с.

7. ЮНІСЕФ Україна. Підтримка дитини в умовах війни: методичні рекомендації. 2022. URL : https://www.unicef.org/ukraine

8. O'Toole V. Trauma-informed pedagogies: Supporting student well-being. *International Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 112. P. 101963.

9. Finnish National Agency for Education. Supporting immigrant children through art-based education. Helsinki: EDUFI, 2021. URL: https://www.oph.fi

UDC 373.3.091.33

EDUCATIONAL PROJECTS AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ACTIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Lyudmila Shiyan,
Master's Degree Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Olena Matviienko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 373.3.091.33

НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Людмила Шиян,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Олена Матвієнко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

Сучасна система освіти України орієнтована на створення умов для всебічного розвитку дитини, формування її життєвих компетентностей, критичного мислення, самостійності, креативності. Особливої уваги набуває проблема розвитку творчої активності учнів початкової школи, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи творчого мислення та самореалізації. Одним із найефективніших засобів реалізації цього завдання є впровадження навчальних проєктів у педагогічну практику.

Актуальність теми полягає в потребі формування в учнів початкової школи творчого потенціалу, здатності до самостійного мислення, ініціативності та співпраці. Метод навчального проєкту відповідає завданням Нової української школи щодо розвитку ключових компетентностей і творчої активності [1].

Навчальні проєкти — це інтегрована форма діяльності, яка поєднує дослідницький, пізнавальний, практичний і творчий компоненти. Вони передбачають активну участь учнів на всіх етапах роботи: від планування до презентації результатів [2].

Метод проєктів базується на:

- особистісно орієнтованому підході;
- інтеграції навчального матеріалу;
- використанні міжпредметних зв’язків;
- практично-орієнтованому навчанні.

Творча активність молодших школярів включає здатність генерувати нові ідеї, знаходити оригінальні рішення, самостійно здійснювати вибір та оцінювати результат. Розвиток цієї якості можливий лише в умовах підтримки та заохочення з боку вчителя, створення «творчого середовища» [3]. Вона формується через стимулювання уяви, ініціативи та самовираження.

Педагогічні умови ефективного використання проєктів у початковій школі:

- добір змісту, що відповідає віковим інтересам дітей;
- забезпечення співпраці та командної роботи;
- чітка поетапність діяльності (план – дослідження – продукт – презентація);
- поєднання навчального змісту з життєвим досвідом учнів [4].
- Реалізація навчальних проєктів у початковій школі сприяє:
- розвитку критичного та креативного мислення;
- формуванню вмінь співпрацювати;
- розвитку комунікативних навичок;
- підвищенню мотивації до навчання;

- активізації внутрішніх ресурсів дитини для самореалізації.

Методика реалізації проєктів має ґрунтуватися на інтеграції предметів, особистісно орієнтованому підході та застосуванні сучасних педагогічних технологій (технологія розвитку критичного мислення, інтерактивні методи, STEM-підходи) [5]. Методичні умови ефективного впровадження проєктів включають: поетапну організацію проектної діяльності (планування, дослідження, створення продукту, презентація); добір тем, близьких до життєвого досвіду дітей; створення ситуацій успіху та підтримки творчої ініціативи; використання міжпредметних зв'язків.

Проведений навчальний проєкт «Місто моєї мрії» реалізував ідеї інтеграції знань з різних освітніх галузей: української мови, математики, я досліджую світ, мистецтва. У процесі виконання проєкту учні створювали макети, ідеального на їхню думку, міста; складали опис; створювали нові будівлі та транспорт. Творча активність дітей проявлялася як у плануванні, так і в оформленні результатів. Учні працювали у групах, розподіляли між собою обов'язки, вчилися домовлятися, узгоджували ідеї, висловлюючи свої думки, відповідально ставилися до спільної діяльності.

Завершенням проєкту була презентація свого міста мрії – у формі виставки. Один з учнів, з допомогою батьків, зняв відеоролик. Кілька учнів оформили виставку у формі екскурсії. Така форма активності не лише поглиблює знання, а й сприяє формуванню в учнів ініціативності, віри у власні сили, формування естетичного смаку.

Порівняння результатів рівня творчої активності школярів до проєкту і після проєкту свідчать про ефективність навчального проєкту як педагогічного інструменту, що дозволяє розвивати всі компоненти творчої активності в початковій школі. Зниження кількості учнів з низьким рівнем і зростання учнів з високим рівнем творчої активності свідчить про ефективність впровадженої методики. Це підтверджує припущення про позитивний вплив навчальних проєктів на розвиток творчих здібностей молодших школярів. Участь у навчальних проєктах стимулює в учнів не лише розвиток креативного мислення,

а й формує позитивну мотивацію до навчання, розвиває навички самостійної діяльності, відповідальності.

Практичні результати експериментального дослідження показали, що систематичне впровадження навчальних проєктів у початковій школі позитивно впливає на розвиток таких показників творчої активності, як: ініціативність, фантазія, самостійність у прийнятті рішень, підвищення впевненості у власних силах, емоційна залученість до навчання.

Застосування проектної діяльності дало змогу досягти наступних результатів:

- ✓ підвищився рівень самостійності учнів;
- ✓ учні почали активніше висловлювати свої думки та ідеї;
- ✓ зріз інтерес до навчання;
- ✓ покращилася якість командної роботи, взаємодії між учнями.

Науково обґрунтовані, розроблені проєкти, використані інтерактивні методи та прийоми навчання, зокрема, навчальні проєкти, сприяють підвищенню рівня навчальної активності молодших школярів, їх інтересу до вивчення нового матеріалу; суттєво впливають на розвиток критичного мислення та творчої активності учнів початкової школи.

Навчальні проєкти є потужним засобом формування творчої активності молодших школярів. Вони є ефективним засобом формування творчої активності молодших школярів. Навчальні проєкти поєднують навчання, гру, спілкування, пізнання і творчість, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості та соціальні навички молодшого школяра. Навчальні проєкти забезпечують практико-орієнтоване навчання, розвивають ключові компетентності учнів та відповідають сучасним вимогам до освітнього процесу.

Така форма роботи відповідає вимогам сучасної освіти і повинна стати органічною складовою навчального процесу в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція «Нова українська школа». Київ: МОН України, 2016.

2. Сущенко Л. І. Метод проектів у початковій школі: теорія і практика. К.: Освіта України, 2015.

3. Підласий І. П. Педагогіка. К.: Освіта, 2019.

4. Дяченко Л. М. Навчальні проєкти як засіб розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи. *Початкова школа.* 2020. №4.

5. Коноваленко І. О. Проєктна діяльність як засіб формування компетентностей у молодших школярів. *Педагогічна думка.* 2021.№1.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Генеза, 2019.

UDC 316.485.26

COMMUNICATIVE AND COGNITIVE SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS IN WAR CONDITIONS: THE LANGUAGE COMPONENT AS A STABILIZING FACTOR

Daria Shliekova,
Ph.D. Student,
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv
Scientific supervisor:
Natalia Ridey,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Management and Innovative Technologies
of Sociocultural Activities, Economics, and Marketing
Dragomanov Ukrainian State University,
Kyiv

УДК 316.485.26

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА ПІДТРИМКА ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: МОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ФАКТОР СТАБІЛІЗАЦІЇ

Дар'я Шлєкова
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ
Науковий керівник:
Наталія Рідей,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій
соціокультурної діяльності, економіки і маркетингу
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ

У зв'язку з повномасштабним вторгненням в Україні кількість іноземних здобувачів освіти, які навчаються в умовах психологічної напруги, пов'язаної з травматичними подіями значно зросла. Однією з необхідних умов ефективного викладання української мови як іноземної є врахування психоемоційного стану

студентів. У контексті цього постає потреба в розробці травма-інформованого підходу іншомовної підготовки.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності провадження травма-інформаційних стратегій у викладанні української мови іноземним студентам з огляду на їх психоемоційний стан, досвід переміщення, втрати або небезпеки.

Сучасні дослідження демонструють, що навчання в умовах стресу й травматичного досвіду вимагає особливої організації освітнього процесу, орієнтованої на емоційно-безпечне середовище та розвиток навчальної саморегуляції (Carello & Butler, 2015). Згідно з досліджень Brunzell (2016), травма-інформований підхід передбачає гнучкість методів викладання, побудову довірливих стосунків, розуміння впливу травматичних подій на когнітивну функціональність та зниження тривожності через передбачуваність навчального процесу.

Деякі дослідники акцентують увагу на важливості підтримки соціально-емоційного розвитку студентів як умови ефективного навчання, зокрема в умовах післявоєнного відновлення (Darling-Hammond et al., 2020). Для іноземних здобувачів освіти в Україні, які вивчать мову в контексті культурної адаптації й водночас перебувають у постконфліктному середовищі, такі стратегії є критично важливими. На думку дослідників з Національної мережі подолання дитячого травматичного стресу (з англ. National Child Traumatic Stress Network (2023)), педагогічні практики повинні бути не лише адаптованими до вікових особливостей, а й інформованими щодо культурного контексту.

У межах методики викладання української мови як іноземної травма-інформований підхід може реалізовуватись через: поступове ускладнення мовного матеріалу; використання ресурсів, що мають позитивне емоційне забарвлення; створення варіативних форм зворотного зв’язку; інтеграція вправ, що спрямовані на розвиток емоційної лексики; підтримка психолінгвістичної безпеки (Nedashkivska & Sivachenko, 2021). Важливо складовою також є розвиток компетентності викладачів щодо виявлення ознак дистресу та побудови адаптаційної взаємодії.

Впровадження травма-інформованого підходу до викладання української мови як іноземної дозволяє сприяти покращенню ефективності іншомовної підготовки в умовах постконфліктного суспільства. Подальші дослідження мають бути спрямованими на розробку навчально методичних матеріалів, інтеграцію психологічної підтримки в освітній процес, а також підвищення кваліфікації викладачів у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed flexible learning: Classrooms that strengthen student wellbeing. *Journal of Student Wellbeing,* 10(1), 1–20.

2. Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing what we teach: Trauma-informed educational practice. *Journal of Teaching in Social Work,* 35(3), 262–278.

3. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science,* 24(2), 97–140.

4. National Child Traumatic Stress Network. (2023). Creating, Supporting, and Sustaining Trauma-Informed Schools: A System Framework. https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework

5. Nedashkivska, A., & Sivachenko, T. (2021). Ukrainian Blended Language Pedagogy: Digital Practices and Student Engagement. https://www.researchgate.net/publication/351296231

UDC 37.091.12:37.015.3

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF A TRAUMA-INFORMED APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CHALLENGES

Liubomyra Iliichuk,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Educational Innovations,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk

УДК 37.091.12:37.015.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Любомира Ілійчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Івано-Франківськ

Трансформаційні процеси, які відбуваються в українському суспільстві в умовах тривалих соціально-політичних потрясінь, збройного конфлікту, масової міграції та гуманітарної кризи, спричинили зростання психоемоційної вразливості значної частини населення, зокрема дітей та молоді. З огляду на це, сучасна система освіти постає перед необхідністю не лише трансформувати зміст, методики й технології навчання, а й формувати безпечне, емпатійне та підтримувальне освітнє середовище, здатне відповідати на потреби учасників освітнього процесу, які мають досвід психотравматичних подій. У цьому контексті актуальності набуває запровадження травма-інформованого підходу, який спрямований на побудову педагогічної взаємодії з урахуванням впливу травматичного досвіду на когнітивну, емоційну та соціальну сферу особистості.

Реалізація цього підходу вимагає від педагогів не лише знання теоретичних засад психотравми, а й володіння спеціальними компетентностями для розпізнавання проявів травматизації, формування адаптивного освітнього середовища та педагогічної підтримки здобувачів освіти. Йдеться насамперед про формування цілісної системи цінностей, педагогічного такту, емоційної саморегуляції, здатності до етичної взаємодії в умовах сучасних викликів.

В основі травма-інформованого підходу лежить цілісне розуміння феномена психічної травми як складного багатовимірного явища, що охоплює індивідуальні та колективні реакції особистості на події або умови, що становлять загрозу життю, пов'язані з небезпечними умовами або тривалим перебуванням у стресових ситуаціях [2, с. 6], і перевищують її здатність до адаптації, спричиняючи дезінтеграцію емоційної, когнітивної й поведінкової регуляції. Така травматизація може мати як гострий, так і хронічний характер, охоплюючи спектр досвідів – від раптових кризових подій до тривалого перебування в умовах психологічного стресу чи небезпеки. Одним із ключових положень у трактуванні психічної травми є її суб'єктивна природа: одна й та сама подія може мати різну психоемоційну значущість для різних осіб і не завжди призводить до формування травматичного досвіду в усіх учасників. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють індивідуальні особливості сприйняття, когнітивна оцінка ситуації, попередній досвід, рівень психологічної резильєнтності, емоційне реагування на подію.

Травма-інформований підхід у сфері освіти виходить із розуміння, що кожен учасник освітнього процесу може мати певний травматичний досвід. Він базується на визнанні того, що психотравматичний досвід впливає на здатність особистості до навчання, соціальної взаємодії, саморегуляції та формування довіри, а отже, освітнє середовище має бути перебудоване з урахуванням цих чинників. Реалізація цього підходу в педагогічній практиці передбачає не лише наявність відповідних знань про природу травми, а й формування ціннісних орієнтацій, емоційної чутливості та здатності до створення безпечного, підтримувального й інклюзивного освітнього простору. Реалізація такого

підходу передбачає переосмислення освітнього процесу крізь призму безпеки, емпатійної підтримки й визнання індивідуальних потреб, а також інтеграцію науково обґрунтованих стратегій подолання наслідків травматизації на засадах поваги та партнерства [1, с. 70]. У цьому контексті травма-інформований підхід виступає не лише як педагогічна стратегія, а як системна зміна освітньої культури, що передбачає переорієнтацію з контролю та оцінювання на підтримку, співпрацю і довіру. Йдеться про створення освітнього середовища, яке не лише мінімізує ризики повторної травматизації, а й сприяє формуванню внутрішньої стійкості особистості, розвитку емоційного інтелекту, соціальної згуртованості та почуття безпеки.

Підготовка майбутніх учителів до реалізації травма-інформованого підходу потребує цілісної, науково обґрунтованої стратегії, яка охоплює змістово-методологічну трансформацію педагогічної освіти, спрямовану на формування комплексу професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах соціальних трансформацій, гуманітарних криз і зростання психоемоційної вразливості учасників освітнього процесу. Вона передбачає системне включення до змісту фахової підготовки навчальних компонентів, присвячених особливостям психотравматичного досвіду, його наслідкам та ефективним методам педагогічної підтримки в умовах психосоціальної вразливості; впровадження практико-орієнтованих форм і методів навчання, зорієнтованих на формування професійної чутливості до контекстів травматизації; забезпечення умов для проходження педагогічної практики в інклюзивних, соціально вразливих або посттравматичних освітніх середовищах; розвиток емоційного інтелекту, емпатії, саморегуляції й стресостійкості майбутніх педагогів, формування у них здатності до міждисциплінарної співпраці з представниками системи психолого-соціального супроводу з метою розбудови цілісної моделі підтримки здобувачів освіти.

Таким чином, ефективна реалізація травма-інформованого підходу в педагогічній практиці потребує системної підготовки майбутніх учителів на основі ціннісних орієнтацій, глибокого розуміння психосоціального контексту

освіти та сформованості фахових умінь та компетентностей працювати в умовах нестабільності, невизначеності й зростання освітніх ризиків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головатенко Т. Освітологічний вимір концепту «трама-інформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 26 (8). С. 65–78. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-65-77

2. Venet A. Equity-centered trauma-informed education. New York: W.W. Norton & Company, 2021. 229 p.

UDC 37.014:355.01

EDUCATION IN EXTREME CONDITIONS: ANALYSIS OF CHALLENGES UNDER MARTIAL LAW

Ildikó Oros,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
President of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove,
Olena Bida,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education,
and Educational Management,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove,
Tetiana Kuchai,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology,
Primary and Preschool Education, and Educational Management,
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove

УКД 37.014:355.01

ОСВІТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ільдіко Орос,
доктор філософії, доцент,
президент Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ,
м. Берегово,
Олена Біда,
доктор пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ,
м. Берегово,
Тетяна Кучай,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ,
м. Берегово

Школа має стати місцем, де виховується

здорове та компетентне покоління...”

Олена Зеленська

В умовах воєнного стану для дистанційного та змішаного навчання учнів Україна впроваджує програми безперервного навчання, зокрема через створення платформи Всеукраїнська школа онлайн (https://lms.e-school.net.ua/). Проєкт, організований Міністерством освіти і науки України та Міністерством цифрової трансформації, допомагає вчителям і учням залишатися на зв'язку, отримувати доступ до навчальних матеріалів та продовжувати навчання у період посилених карантинних заходів під час закриття шкіл. Платформа містить уроки з 18 основних предметів і складається з відео, тестів і конспектів уроків. Учні також мають можливість відслідковувати свої результати у навчанні. Але навіть і при такому підході, зазначимо, що є проблеми. Це обмежений доступ до Інтернета та до гаджетів з метою онлайн-навчання (особливо в сільській місцевості) та обмежена підтримка громадськості щодо дистанційного навчання. На додаток до програм безперервного навчання, Україна може розглянути можливість підтримки проведення оперативної оцінки результатів навчання, щоб оцінити ступінь погіршення результатів навчання та для визначення учнів, які відстали у навчанні, і можуть потребувати додаткової адресної підтримки, щоб наздогнати навчальну програму. Програми прискореного навчання або репетиторства можуть допомогти вирішити проблему прогалин у навчанні [1].

«Наразі МОН планує запропонувати нові телеуроки, які розробляють ГО «Освіторія» у співпраці з Міністерством цифрової трансформації і будуть транслюватимуться на безкоштовній платформі (https://life.liga.net/poyasnennya/interview/vseukrainskaya-shkola-onlayn-2-kogda-nachnut-translirovat-uroki-i-chto-izmenitsya-v-proekte).

Особливої актуальності набули інновації з початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України, коли стало життєво необхідним приймати швидкі, нестандартні, по суті – інноваційні рішення.

Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Саме тому підтримка активного упровадження інновацій в освітню галузь під час війни стала одним із ключових напрямів роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів.

Варто зазначити, що в цей складний час і самі освітяни стали більш активно вести пошук шляхів вирішення проблем в організації навчання здобувачів освіти. Багато закладів освіти відкрили у вільному доступі платформи зі своїми навчальними матеріалами.

Наприклад, учні всієї України, які мають доступ до Інтернету, після реєстрації можуть користуватися матеріалами школи «Оптіма», освітньою онлайн-платформою від наукового ліцею ім. Клима Чурюмова.

Команда онлайн-школи Grand-Expo на період воєнного стану в Україні відкрила доступ до 532 кейс-уроків, які допомагають дітям навчатися, розвиватися, відволіктися від проблем, пов’язаних з війною, з користю провести час.

«Атмосферна школа» у період дії воєнного стану пропонує безоплатно долучитися до пакета «Слухач». Центр дистанційної освіти А+ проводять для всіх дітей України уроки в ZOOM.

В умовах війни важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу, особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму. З метою надання психоемоційної підтримки населенню під час війни, формування у педагогічних працівників навичок роботи з дітьми, за підтримки Першої леді України Олени Зеленської започатковано Національну програму психічного здоров’я та психосоціальної допомоги.

Як бачимо, незважаючи на складні умови, в яких знаходиться наша країна сьогодні, інноваційна та дослідно-експериментальна діяльність в системі освіти

продовжується, а її результатом є нове педагогічне мислення, нові педагогічні ідеї, форми навчання та моделі організації освітнього процесу.

У рамках ініціативи Першої леді України О. Зеленської Міністерство освіти і науки України реалізує проєкти щодо формування спроможності педагогічних працівників і батьків надавати першу психологічну підтримку дітям під час здобуття освіти для досягнення найкращих результатів навчання, наприклад розроблено курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій». Згідно з отриманими даними, у 2021/2022 н. р. загалом до працівників психологічної служби надійшло 2 829 475 звернень, із них: 35 % звернень батьків здобувачів освіти, 30,4 % – від педагогічних працівників, 27,7 % звернень здобувачів освіти та 6,9 % – від інших зацікавлених осіб.

Відтак, перед психологічною службою у системі освіти постав ряд нових викликів, пов’язаних із великою чисельністю учасників освітнього процесу, що мають психологічні травми через військові дії. Пріоритетом діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які постраждали від російської збройної агресії [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вплив COVID-19 на освіту – рекомендації та можливості для України. https://www.worldbank.org/uk/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine.

2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

ЗМІСТ

Abdulvapova D.L.

CURRENT ISSUES IN PRESCHOOL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE 5

Абдульвапова Д.Л.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 5

Andriushchenko Yeva

INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS TO OVERCOME APATHY AND RESTORE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING THE POST-TRAUMATIC PERIOD 14

Андрющенко Єва

ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ АПАТІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ ПЕРІОД 14

Blazhko Olena

LEARNING MOTIVATION AS A PSYCHO-EMOTIONAL RESOURCE OF A CHILD IN CRISIS CONDITIONS: THE POTENTIAL OF ICT IN TRAUMAINFORMED PEDAGOGY 18

Блажко Олена

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ РЕСУРС ДИТИНИ В УМОВАХ КРИЗИ: МОЖЛИВОСТІ ІКТ У ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНІЙ ПЕДАГОГІЦІ 18

Wang Xia

INTERNET RESOURCES AS A TOOL FOR STABILIZING THE PSYCHOEMOTIONAL STATE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TIMES OF CRISIS 22

Ван Ся

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИЗИ 22

Wang Qi

INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS A COMPONENT OF STUDENTS' SOCIALIZATION IN THE POST-WAR PERIOD 27

Ван Ці

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У ПОСТВОЄННИЙ ПЕРІОД..... 27

Vdovychenko Victoriia

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES THROUGH THEATRICALIZATION..... 33

Вдовиченко Вікторія

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ 33

Verhun Andrii

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVITY IN ADOLESCENTS AS A RESOURCE OF PSYCHOLOGICAL STABILITY IN WAR CONDITIONS 38

Вергун Андрій

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КРЕАТИВНОСТІ В ПІДЛІТКІВ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ 38

Vydyborets Vira

FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PLAY ACTIVITIES 44

Видиборець Віра

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 44

Voevudko Vita

FEATURES OF COGNITIVE MOTIVATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH IMPAIRMENTS 46

Воєвудко Віта

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 46

Haletska Yuliia

INDIVIDUAL CLASSES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES 50

Галецька Юлія

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАНЯТТЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ 50

Hapchenko Diana, Nadirova Aina

CHALLENGES IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN SCHOOLS 55

Гапченко Діана, Надірова Айна

ВИКЛИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ 55

Hnatovska Kateryna

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES 61

Гнатовська Катерина

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 61

Holdska Olha

PARTNERSHIP PEDAGOGY AS THE BASIS FOR ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS 64

Гольдська Ольга

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 64

Hontarenko Liliia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING LEGO CONSTRUCTION TOYS IN THE PROCESS OF DEVELOPING NATURAL SCIENCE COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN 70

Гонтаренко Лілія

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТОРА LEGO У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 70

Horielova Yuliia

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S EMOTIONAL INTELLIGENCE 75

Горєлова Юлія

ВПЛИВ РОДИННОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДИТИНИ 75

Hrytsevych Bohdana

PECULIARITIES OF STRESS RESISTANCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY AND RACIAL GROUPS 80

Грицевич Богдана

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СІМЕЙ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ТА РАС..... 80

Hubarieva Daria

READINESS OF PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH TRAUMA-INFORMED PEDAGOGY IN WAR CONDITIONS..... 87

Губарєва Дар'я

ГОТОВНІСТЬ ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ З ТРАВМО-ІНФОРМОВАНОЮ ПЕДАГОГІКОЮ В УМОВАХ ВІЙНИ..... 87

Hubarieva Daria

ON THE PROBLEM OF CONFLICTUAL BEHAVIOR AS DEFENSIVE SELF-AFFIRMATION IN MARRIAGE 91

Губарєва Дар'я

ДО ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ЗАХИСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В ШЛЮБІ 91

Danchuk Oleksandra

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICALAL ASPECT OF DEVELOPING CREATIVE COMPETENCIES IN 7TH GRADE STUDENTS DURING BIOLOGY LESSONS UNDER WARTIME CONDITIONS 96

Данчук Олександра

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ 96

Deineko Iryna

FORMING THE COGNITIVE INTEREST OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LEARNING ACTIVITIES..... 102

Дейнеко Ірина

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 102

Demenko Tetiana

FEATURES OF THE WORK OF A PSYCHOLOGIST WITH FEELINGS OF GUILT IN ADOLESCENTS 105

Деменко Тетяна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ІЗ ПОЧУТТЯМ ПРОВИНИ В ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 105

Demchuk Hanna

EUROPEAN MODELS OF PSYCHOTHERAPY AND COUNSELING FOR PEOPLE WITH POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER 109

Демчук Ганна

ЄВРОПЕЙСЬКІ МОДЕЛІ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ ОСІБ ІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНИМ СТРЕСОВИМ РОЗЛАДОМ..... 109

Donets Serhii

FACTORS AFFECTING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE 112

Донець Сергій

ЧИННИКИ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 112

Dorofei Luiza

A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR OVERCOMING A CHILD'S TRAUMATIC EXPERIENCE 116

Дорофей Луїза

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ 116

Yevdokymov Maksym

GAMING TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE CULTURE AND REDUCING ANXIETY IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN 122

Євдокимов Максим

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕСУРС ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 122

Ivannikova Victoriia

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH INTO THE SELF-REALIZATION OF STUDENT YOUTH..... 127

Іваннікова Вікторія

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 127

Kovalchuk Anastasiia

ART THERAPY IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN DURING THE WAR PERIOD 132

Ковальчук Анастасія

АРТ-ТЕРАПІЯ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД 132

Koshyrova Krystyna

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A MEANS OF PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT IN A POST-CONFLICT SOCIETY: THE EXPERIENCE OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL 136

Коширова Кристина

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ПОСТКОНФЛІКТНОГО СУСПІЛЬСТВА: ДОСВІД НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 136

Krasokha Yana

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF AUGMENTED REALITY TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY EDUCATION 140

Красьоха Яна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 140

Kupina Iryna, Radchenia Iryna

PECULIARITIES OF FORMING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT H. S. SKOVORODA KHARKIV NATIONAL PEDAGOGICALAL UNIVERSITY 146

Купіна Ірина, Радченя Ірина

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ 146

Lobachova Iryna

COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION..... 149

Лобачова Ірина

КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ З ООП У КОНТЕКСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ 149

Mazhuha Volodymyr

DIGITAL COMPETENCE AS A BASIS FOR SUSTAINABLE EDUCATION IN A POST-CONFLICT SOCIETY: LESSONS FROM EUROPEAN PRACTICE..... 153

Мажуга Володимир

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА СТІЙКОЇ ОСВІТИ У ПОСТКОНФЛІКТНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: УРОКИ З ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПРАКТИКИ 153

Matviienko Valerii

EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN TIMES OF EDUCATIONAL TURBULENCE: THE ROLE OF TEACHERS IN SUPPORTING CHILDREN WITH TRAUMA EXPERIENCE..... 157

Матвієнко Валерій

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ТУРБУЛЕНТНОСТІ: РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ПІДТРИМЦІ ДІТЕЙ ІЗ ДОСВІДОМ ТРАВМИ..... 157

Mikhalova Viktoriia

IMPLEMENTATION OF THE COURSE "THE WORLD IN HARMONY" IN ORDER TO FORM A HEALTHY SELF-ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 162

Міхальова Вікторія

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «СВІТ У ГАРМОНІЇ» З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОЇ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 162

Nikolaieva Yuliia

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING PROJECT TECHNOLOGIES: CHALLENGES AND PRACTICES 166

Ніколаєва Юлія

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ І ПРАКТИКИ 166

Oliinyk Yulia

INNOVATIVE METHODS OF WORKING ON SYNTAX ELEMENTS IN PRIMARY SCHOOL 170

Олійник Юлія

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОБОТИ НАД ЕЛЕМЕНТАМИ СИНТАКСИСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 170

Pavlusenko Angelina

ART TECHNOLOGIES AS AN EFFECTIVE TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL 175

Павлусенко Ангеліна

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВО ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 175

Popov Mykyta

MEDIA LITERACY AS A TOOL FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN WORKING WITH PTSD: EUROPEAN EXPERIENCE AND OPPORTUNITIES FOR UKRAINE 179

Попов Микита

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХООСВІТНЬОЇ ПІДТРИМКИ В РОБОТІ З ПТСР: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД І МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ 179

Popov Oleksandr

FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR TOLERANT EDUCATION AS THE BASIS OF TRAUMA-ORIENTED PEDAGOGY . 185

Попов Олександр

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІКИ 185

Rabosh Alina

USE OF ART THERAPY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS..... 192

Рабош Аліна

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ 192

Roslova Hanna

INNOVATIVE TEACHING AS A TOOL FOR DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN..... 195

Рослова Ганна

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 195

Skomorokhova Lilia

ART THERAPY METHODS IN PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF EMOTIONAL SUPPORT FOR CHILDREN 198

Скоморохова Лілія

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ 198

Skrynetska Svitlana

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS DURING MARTIAL LAW..... 203

Скринецька Світлана

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 203

Smakovska Hanna

WAYS AND CONDITIONS FOR FORMING HUMANISTIC VALUES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY..... 208

Смаковська Ганна

ШЛЯХИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї 208

Sopilka Anatoliy

FORMING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCIES OF PUBLIC SERVANTS IN CRISIS AND POST-CRISIS CONDITIONS: INTERNATIONAL EXPERIENCE 212

Сопілка Анатолій

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД..... 212

Uninets Iryna

USE OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY ELEMENTS IN WORKING WITH PTSD: EUROPEAN EXPERIENCE 219

Унінець Ірина

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ПТСР: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД 219

Fesh Khrystyna

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING CREATIVE IMAGINATION IN 4TH GRADE STUDENTS DURING LITERATURE CLASSES 223

Феш Христина

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ УЧНІВ 4 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ 223

Kharityuk Nataliia

TRAUMA-FOCUSED APPROACH IN DIGITAL EDUCATION: THE IMPACT OF ELECTRONIC INTERACTIVE RESOURCES ON CREATIVE THINKING AND EMOTIONAL STABILITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN..... 227

Харитюк Наталія

ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ЦИФРОВІЙ ОСВІТІ: ВПЛИВ ЕЛЕКТРОННИХ ІНТЕРАКТИВНИХ РЕСУРСІВ НА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНУ СТАБІЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 227

Chernyakhovska Kateryna

DEVELOPMENTAL TEACHING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH IN PRIMARY SCHOOL PUPILS 230

Черняховська Катерина

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 230

Cherchenko Andriana

FORMING SOCIAL COMPETENCIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING 236

Черченко Андріана

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ 236

Zhang Meng

DEVELOPMENT OF NON-VERBAL INTELLIGENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN ART CLASSES AS A MEANS OF SUPPORT IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT 239

Чжан Мен

РОЗВИТОК НЕВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 239

Zhang Jing

INTERACTIVE METHODS AS A COMPONENT OF PSYCHOTHERAPEUTIC INTERACTION WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN A DISTANCE LEARNING FORMAT 244

Чжан Цзін

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИКИ ЯК СКЛАДНИК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ 244

Chopik Olena

THE ROLE OF INCLUSIVE HUBS IN CREATING A BARRIER-FREE ENVIRONMENT FOR PERSONS WITH DISABILITIES 249

Чопік Олена

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНИХ ХАБІВ У СТВОРЕННІ БЕЗБАР'ЄРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 249

Shapovalova Daryna

EXTRACURRICULAR CREATIVE ACTIVITIES AS A SPACE FOR TRAUMA-INFORMED CHILD SUPPORT: UKRAINIAN EXPERIENCE WITH CONSIDERATION OF EUROPEAN PRACTICES..... 252

Шаповалова Дарина

ПОЗАУРОЧНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОСТІР ТРАВМА-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДТРИМКИ ДИТИНИ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД З УРАХУВАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК..... 252

Shiyan Lyudmila

EDUCATIONAL PROJECTS AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ACTIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN..... 256

Шиян Людмила

НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 256

Shliekova Daria

COMMUNICATIVE AND COGNITIVE SUPPORT FOR FOREIGN STUDENTS IN WAR CONDITIONS: THE LANGUAGE COMPONENT AS A STABILIZING FACTOR 261

Шлєкова Дар'я

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА ПІДТРИМКА ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: МОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ФАКТОР СТАБІЛІЗАЦІЇ 261

Iliichuk Liubomyra

TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF A TRAUMA-INFORMED APPROACH IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CHALLENGES….....264

Ілійчук Любомира

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ…….264

Oros Ildikó, Bida Olena, Kuchai Tetiana

EDUCATION IN EXTREME CONDITIONS: ANALYSIS OF CHALLENGES UNDER MARTIAL LAW…….268

Орос Ільдіко, Біда Олена, Кучай Тетяна

ОСВІТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…….268

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Віктор АНДРУЩЕНКО – дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України, доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Українського державного імені Михайла Драгоманова.

Григорій ТОРБІН – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Українського державного імені Михайла Драгоманова.

Ростислав ДРАПУШКО – кандидат філософських наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи (адміністративно-господарська діяльність) Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Вільма ЛЕОНАВІЧЕНЕ – керівник Центру литовських студій та міжнародних програм Університету Вітаутаса Магнуса, Академія освіти (Литва).

Тарас ОЛЕФІРЕНКО – кандидат педагогічних наук, професор, декан Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Ірина МАРКУСЬ – кандидат педагогічних наук, доцент, декан Факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова

Олена МАТВІЄНКО – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова.

Ірина САСІНА – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Факультету спеціальної та інклюзивної освіти, керівник Центру супроводу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Олександр МИТНИК – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Катерина ОСТРОВСЬКА – доктор психологічних наук, професор, завідувач Лабораторії нових технологій та інновацій у спеціальній та інклюзивній освіті кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, керівник Центру психологічного консультування, психокорекції та логопедії «Terra Kolping» Família Kolpingham em Lisboa - Associação (Україна-Португалія).

Діна ШУЛЬЖЕНКО – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, професор Ukrainische Freie Universität (Німеччина).

Анна ВАЙСБРОТ-КОЗЯРСЬКА – професор Опольського університету, доктор хабілітований, проректор з питань навчання (Польща).

Фабіан АНДРУШКЕВИЧ – професор Опольського університету, доктор габілітований (технічні науки), завідувач кафедри дошкільної та початкової педагогіки (Польща).

Інетта НОВОСАД – професор, доктор хабілітований, Університет Зеленоґурський у Зелоній Ґурі, Комітет педагогічних наук Польської академії наук (Польща).

Малгожата КУШПІТ – професор Університету Марії Кюрі-Склодовської, доктор хабілітований (Польща).

Світлана ГЕРАЩЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

СПІВОРГАНІЗАТОРИ
Міжнародної науково-практичної конференції
Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Криворізький державний педагогічний університет

Львівський національний університет імені Івана Франка

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Evangelischer Kirchenkreis Minden (Німеччина)

Опольський універистет (Польща)

Католицький університет імені Івана Павла II в Любліні (Польща)

Політехнічний інститут Сантарема (Португалія)

Університет Масарика (Республіка Чехія)

Університет Париж-Лодрон у Зальцбурзі (Австрія)

Університет Марії Кюрі-Склодовської (Польща)

Зеленогурський університет (Польща)

Сім'я Колпінг з Лісабона (Португалія)

Наукове видання

Професійна підтримка в умовах постконфлікту: європейський досвід для українських фахівців

Матеріали
міжнародної науково-практичної конференції
23 травня 2025 року

У межах міжнародного проєкту
EU4YOUTH – Post-conflict Education and Trauma-Informed Pedagogy Programme

Матеріали подані мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів **несуть повну відповідальність** за підбір, точність наведених фатів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Погляди, висловлені в матеріалах, є позицією авторів і не обов'язково відображають точку зору організаторів чи партнерів конференції.

Технічний редактор – М. Химич

ВИДАВНИЦТВО
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені Михайла Драгоманова

Підписано до друку 18.08.2025 р. Формат 60х84.
Гарнітура Times.
Облік.видав.арк. 11,15
Зам. № 061
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.
(044) 239-30-26.

9 789669 313348



ВИДАВНИЦТВО
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені Михайла Драгоманова