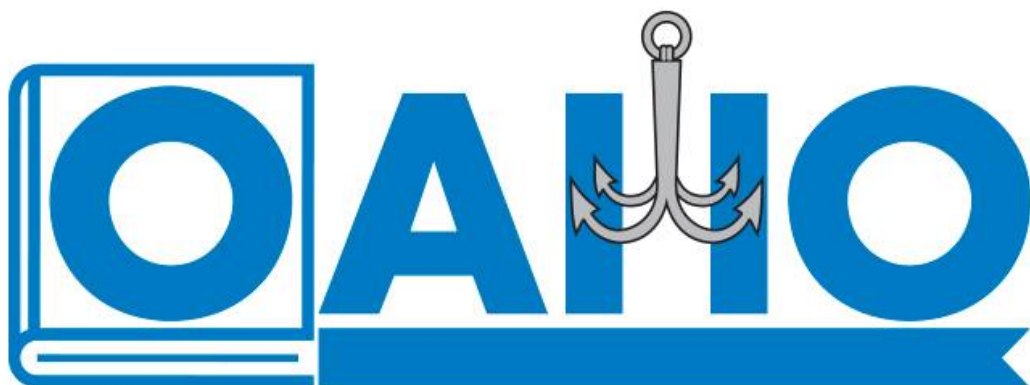


ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В ХХІ СТОЛІТТІ



***МАТЕРІАЛИ
V РЕГІОНАЛЬНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ***

24 жовтня 2025 року

**ОДЕСА
2025**

УДК 37.09.2
А 43

*Рекомендовано до розповсюдження мережею інтернет Вченою радою
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
(протокол № 8 від 19 листопада 2025 р.)*

Координаційна рада конференції

Задорожна Любов Кирилівна	<i>кандидат філософських наук, ректор Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Ягоднікова Вікторія Вікторівна	<i>доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Кузнєцова Неля Вікторівна	<i>кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Гриньова Марія Василівна	<i>доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка», завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>
Торкіна Катерина Максимівна	<i>доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка», завідувач відділу освітньо-наукової підготовки, голова Наукового товариства здобувачів вищої освіти та молодих вчених КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»</i>

Матеріали конференції публікуються за оригіналом рукопису, за достовірність і точність фактів, цитат, власних імен, статистичних даних та інших відомостей повну відповідальність несуть їх автори.

А 43 Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті : Матеріали V Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців. 24 жовтня 2025 року / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2025. 68 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників V Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті», що розкривають актуальні проблеми сучасної педагогічної науки і практики, відображають результати досліджень щодо осмислення викликів та перспектив, обговорення проблемних питань, пов'язаних з розвитком теорії і практики педагогічної науки XXI століття.

УДК 37.09.2

© ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ, 2025

ЗМІСТ

*Хто думає про науку, той любить її,
а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися.*
Г. Сковорода

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РІЗНОЇ ВІКОВОЇ КАТЕГОРІЇ 5

Гоженко Олена Георгіївна. Особливості формування навчальної мотивації в учнів 5-6 класів 5

Гуменюк Тетяна Вікторівна. Педагогічні стратегії заохочення учнів з особливими освітніми потребами до активної навчальної діяльності 8

Капука Віта Вікторівна. Організація онлайн-занять з фізичної культури для здобувачів освіти 7 класу: педагогічні підходи 11

Лях Наталія Григорівна. Цифровий сторітелінг як метод національно-патріотичного виховання 14

Остапенко-Горбачьова Ольга Миколаївна. Проектна технологія як засіб розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти базової школи 16

Сухова Олена Вікторівна. Особливості адаптації п'ятикласників до предметного навчання в умовах Нової української школи 18

Торкіна Катерина Максимівна. Практичний досвід упровадження тренінгу «Командна взаємодія» зі старшокласниками 21

Шерстньова Інна Вікторівна. Інтегроване навчання як засіб розвитку критичного мислення 23

Щигорев Іван Віталійович. Розвиток позитивного самоствавлення учнів базової школи та його співвідношення з емоційною зрілістю 26

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 29

Гаран Ірина Валеріївна. Труднощі прийняття штучного інтелекту в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти 29

Гаран Олександр Володимирович. Інформаційно-цифрова компетентність вчителів закладу загальної середньої освіти: проблематика професійного розвитку	32
Гончарова Олена Анатоліївна. Ерозія критичного мислення при використанні ШІ: ризики в роботі вчителів початкових класів	35
Носова Наталія Іванівна. Значення підвищення професійної підготовки науково-педагогічних працівників в Україні у контексті запровадження цифрових технологій в умовах невизначеності	39
Солнцева Олена Анатоліївна. Психолого-педагогічні аспекти підтримки дітей в умовах воєнного стану	41
Трофименко Ольга Анатоліївна. Структура інклюзивної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти у контексті професійного зростання	44
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ТА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	
	48
Гриньова Марія Василівна. Понятійно-термінологічні аспекти дефініцій «діджитал» («цифровий»), «електронний», «онлайн» у контексті освітнього проєкту як процесу і продукту	48
Левченко Сергій Павлович, Мінакова Єлизавета Сергіївна. Інноваційні практики в освітньому середовищі	52
Лівінський Лев Васильович. Переваги та недоліки використання Moodle у закладах вищої освіти	55
Мандруляк Людмила Євгенівна. Командно-штабна гра «Кіберджура»: STEM-інтеграція в освітньому середовищі	57
Ніконова Надія Володимирівна. Методи та інструменти управління розвитком інноваційної компетентності вчителя	60
Плешко Олександр Сергійович. Цифровізація освітнього процесу: від електронних журналів до інтерактивних платформ	63
Щур Вікторія Андріївна, Клівець Валентина Юріївна. Формування дитиноцентрованого освітнього середовища в контексті НУШ	65

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ РІЗНОЇ ВІКОВОЇ КАТЕГОРІЇ

Гоженко Олена Георгіївна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ

Ключові слова: навчальна мотивація, учні 5-6 класів, мотиваційний конфлікт, проєктна діяльність, Нова українська школа.

Перехід з початкової до основної школи характеризується трансформацією мотиваційної сфери учнів через зміну провідної діяльності від навчальної до інтимно-особистісного спілкування. Організаційні зміни (множинність вчителів, підвищення вимог до самостійності, збільшення навчального навантаження) створюють додаткові виклики для підтримки освітнього інтересу.

Статистичні дані фіксують критичне зниження мотивації: у 60% учнів 5-6 класів інтерес до навчання знижується порівняно з початковою школою. За дослідженнями Л. Коваленко, воєнний стан загострює проблему – 45% підлітків демонструють підвищену тривожність, що деструктивно впливає на навчальну активність [4, с. 45].

Структура мотивів містить пізнавальні (широкі, навчально-пізнавальні, самоосвітні) та соціальні (широкі соціальні, позиційні, співробітництва) компоненти. У п'ятикласників домінують позиційні мотиви – прагнення статусу серед однолітків, що може стимулювати або гальмувати навчання залежно від групових норм.

Я. Демченко зафіксував кореляцію між практичною спрямованістю завдань та мотивацією. Завдання з життєвим застосуванням викликають інтерес у 85% учнів, абстрактні теоретичні – у 35%. Проблема особливо гостра в математиці, фізиці, хімії через неочевидність практичного застосування [1, с. 8].

В. Калошин продемонстрував вплив «ситуацій успіху» на мотивацію. Створення умов для досягнення кожним учнем локальних успіхів підвищує загальний рівень мотивації класу. Систематичні невдачі формують «вивчену безпорадність» – припинення спроб через переконаність у власній неспроможності [3, с. 144].

Л. Дзюбко систематизував методи мотивації за чотирма векторами: емоційні

(позитивні переживання, ігрові елементи, різноманітність форм) – оптимальні для початкового формування інтересу; пізнавальні (проблемні завдання, евристичні бесіди, дослідницькі проєкти) – підтримують стійкий інтерес; вольові (цілепокладання, самоконтроль, рефлексія) – формують відповідальність; соціальні (групова робота, взаємооцінювання, колективні проєкти) – задовольняють потребу в спілкуванні [2, с. 136].

Співпраця з однолітками знижує тривожність та підвищує впевненість. Змішані групи (сильні-слабкі учні) створюють взаємовигідну динаміку: слабкі отримують допомогу, сильні поглиблюють розуміння через пояснення.

Проектна діяльність у НУШ поєднує індивідуальні інтереси з навчальними цілями. Міжпредметні проєкти демонструють цілісність знань та практичне застосування.

Дистанційне навчання вимагає модифікації мотиваційних підходів. Гейміфікація (бали, рівні, досягнення) компенсує брак безпосереднього педагогічного контакту. Інтерактивні платформи створюють віртуальні класні кімнати для спілкування та співпраці.

Травматичний воєнний досвід перебудовує мотиваційну ієрархію: потреба безпеки домінує над пізнавальними потребами. Робота з мотивацією потребує психологічної підтримки та створення стабільного освітнього середовища.

Індивідуалізація мотивації враховує перцептивні особливості: візуали потребують наочності та схем, аудіали – пояснень та дискусій, кінестетики – практичних дій. Науковці відзначають темпераментальні особливості: інтроверти ефективніші в індивідуальній роботі, екстраверти – в групових формах.

Оцінювання як мотиваційний чинник вимагає диференціації. Формувальне оцінювання (процесуальний зворотний зв'язок) ефективніше підсумкового (результативне оцінювання). Важливо оцінювати зусилля, прогрес, оригінальність підходу, а не лише кінцевий результат.

Система формування мотивації базується на: забезпеченні успішності відповідно до індивідуальних можливостей; створенні пізнавальних конфліктів через проблемні ситуації; використанні активних форм (дискусії, проєкти, ігри); встановленні зв'язків навчального матеріалу з життєвими інтересами; розвитку навичок самоконтролю та рефлексії; організації продуктивної взаємодії з однолітками.

Формування навчальної мотивації учнів 5-6 класів є складним процесом, що потребує врахування вікових, психологічних та соціальних особливостей підлітків, а також впливу зовнішніх чинників, таких як воєнний стан. Ефективними інструментами підвищення мотивації є проєктна діяльність, ситуації успіху, проблемні завдання, гейміфікація та індивідуалізований підхід, що враховує

перцептивні й темпераментальні особливості учнів. У контексті Нової української школи ключовим є поєднання пізнавальних, соціальних та емоційних методів для створення стабільного освітнього середовища, яке сприяє розвитку стійкого інтересу до навчання та зниженню тривожності. Подальші дослідження можуть зосередитися на розробці цифрових інструментів, аналізі впливу травматичного досвіду та створенні персоналізованих програм підтримки мотивації.

Список використаних джерел

1. Демченко Я. М. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 47. С. 14–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_47_4.
2. Дзюбо Л. В. Особливості становлення діяльній самореалізації студентів в освітньому просторі ліцею. *Гене́за буття особистості*. 2017. С. 136–137. URL: <https://surl.li/dohvjo>.
3. Калошин В. Ф. Роздуми про освіту. Харків : Основа, 2017. 144 с.
4. Коваленко Л. А. Вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. № 2. С. 45–52.

Науковий керівник: Кузнецова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Olena Hozhenko

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

FEATURES OF FORMING LEARNING MOTIVATION IN 5TH AND 6TH GRADE PUPILS

Keywords: academic motivation, students in grades 5-6, motivational conflict, project activities, New Ukrainian School.

Гуменюк Тетяна Вікторівна

асистент вчителя

Одеський ліцей № 22 Одеської міської ради

м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗАОХОЧЕННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, мотивація навчання, заохочення, педагогічні стратегії.

Сучасна інклюзивна освіта передбачає створення таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, може реалізувати свій навчальний потенціал. Проблема заохочення учнів з особливими освітніми потребами (ООП) до активної навчальної діяльності є однією з ключових, адже низький рівень мотивації та труднощі в організації пізнавальної активності часто стають перешкодою для їхнього успішного залучення до освітнього процесу. Тому створення системи заохочення є однією з ключових умов їх успішної інтеграції у загальноосвітнє середовище.

Питання мотивації в психолого-педагогічній науці розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. У своїх дослідженнях вони розглядають мотивацію як комплекс внутрішніх (інтерес, пізнавальна активність) та зовнішніх (оцінка, заохочення, соціальне схвалення) чинників, що стимулюють пізнавальну діяльність.

Діти з ООП часто мають обмежений досвід пізнавальної активності та нерідко стикаються з невдачами в освітньому процесі. Це знижує їхню внутрішню мотивацію та зумовлює необхідність створення спеціально організованого середовища, яке сприятиме створенню ситуацій успіху та формуванню позитивного ставлення до навчання.

У педагогічній теорії та практиці виокремлюють низку стратегій, що спрямовані на підвищення мотивації учнів до навчання. Відмінність педагогічних стратегій, які допомагають заохотити учнів з ООП до пізнавальної діяльності полягає не стільки в меті (заохочення до навчання), скільки в підходах та засобах, які враховують особливі освітні потреби конкретної дитини. Для ефективного формування мотивації до навчання важливо застосовувати різноманітні педагогічні стратегії, які сприяють зацікавленості учнів з ООП та комфортному для них залученню до освітнього процесу.

«Одним із ключових інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми

потребами є методи заохочення – позитивне підкріплення, яке допомагає формувати мотивацію, коригувати поведінку та стимулювати розвиток» [3, с. 107]. У роботі доцільно використовувати такі методи як словесне заохочення, систему символічних винагород (стікери, наліпки, бали), а також акцентувати увагу на прогресі дитини, а не лише на кінцевому результаті. «Використання заохочень... базується на індивідуальному підході, врахуванні особливостей сприйняття, емоційного стану та рівня розвитку кожної дитини. Ці методи, будь то вербальна похвала, ігрові елементи чи матеріальні стимули, здатні не лише підвищити ефективність навчання, а й сприяти соціальній адаптації учнів» [1, с. 305].

Обов'язковою стратегією у роботі з дітьми з ООП є індивідуалізація та диференціація навчання, що передбачає створення адаптованих програм і завдань відповідно до темпу розвитку учня, використання різнорівневих матеріалів, таких як картки з підказками, візуальні схеми чи алгоритми дій, а також залучення учнів до вибору способу виконання завдання.

Ефективними також є ігрові та арт-технології, які передбачають використання сюжетно-рольових ігор для закріплення знань, арт-терапевтичних практик, таких як малювання, музика, створення коміксів чи казок, а також рухливих ігор, що поєднують навчальну та фізичну активність.

Серед переваг арт-терапії можна виділити найважливіші: створює позитивне емоційне ставлення; дозволяє звертатися до тих реальних проблем або фантазій, які з будь-якої причини важко обговорити вербально; дає можливість експериментувати з найрізноманітнішими почуттями, дозволяє відпрацювати думки та емоції, які дитина звикала подавляти; розвиває почуття внутрішнього контролю (стимулює розвиток правої півкулі мозку, відповідальної за інтуїцію та орієнтацію в просторі); сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, практичних навичок зображувальної діяльності, художніх здібностей в цілому; збільшує адаптивні можливості дитини до повсякденного життя, зменшує втому, негативні емоційні стани та їх прояви [2, с. 65–66].

Використання цифрових інструментів, таких як інтерактивні освітні платформи (LearningApps, Kahoot, Quizizz) з елементами гейміфікації, адаптовані мобільні застосунки з візуалізацією завдань та відео або мультимедійні презентації, дозволяють робити навчання наочним і доступним.

Особливо важливою є партнерська взаємодія між учителем, асистентом учителя, психологом та батьками. «Щодо сутності поняття «партнерська взаємодія», науковці його розглядають як узгоджену діяльність учасників освітнього процесу як партнерів, яка спрямована на досягнення спільних цілей, отримання очікуваних результатів та вирішення важливих освітніх завдань» [5, с. 54]. Така взаємодія створює єдину систему підтримки дитини вдома і в школі та сприяє розвитку емпатійної атмосфери у класі через співпрацю.

Отже, «вихованню позитивної мотивації навчання сприяють загальна

атмосфера творчості в школі і класі, включення учня ... в колективні форми організації різних видів діяльності, співробітництво між учителем і учнем, допомога вчителя у вигляді порад, залучення учнів до оцінювання власної діяльності» [4, с. 157].

Варто зазначити, що ефективне заохочення дітей з ООП до навчальної діяльності можливе лише за умови системного та продуманого підходу. Правильно обрані стратегії заохочення дають змогу розкрити потенціал учнів з ООП, сприяють не лише підвищенню навчальної активності дітей з ООП, а й формуванню їхньої впевненості у власних силах, соціальній адаптації та позитивному ставленню до освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Герасимюк М. А. Використання методів заохочення дітей з інтелектуальними порушеннями та з затримкою психічного розвитку у роботі вчителя-дефектолога. SCIENTIFIC RESEARCH: MODERN CHALLENGES AND FUTURE PROSPECTS : Proceedings of IX International Scientific and Practical Conference, Munich, Germany, 14–16 April 2025. С. 305–311.
2. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ, 2022. Вип. 64. С. 64–71.
3. Засенко В. В. Спеціальна педагогіка: теоретичні основи та прикладні аспекти. Київ : ІСПП НАПН України, 2010. 296 с.
4. Муренець Л. С. Підвищення мотивації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 156–161.
5. Онаць О. М. Підготовка учасників освітнього процесу до реалізації ідей партнерської взаємодії. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Київ, 21-22 вересня 2021. С. 51–55.

Tetiana Humeniuk

assistant teacher

Odesa Lyceum № 22 of the Odesa City Council

Odesa, Ukraine

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR MOTIVATING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS TO BE ACTIVE IN LEARNING

Keywords: inclusive education, special educational needs, learning motivation, encouragement, pedagogical strategies.

Використання III: ChatGPT було використано для часткового генерування змісту з подальшим авторським опрацюванням.

Капука Віта Вікторівна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ОНЛАЙН-ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 7 КЛАСУ: ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ

Ключові слова: дистанційне навчання, фізичні активності, здоров'я, здоровий спосіб життя, емоційне благополуччя, гейміфікація.

Впровадження дистанційного навчання в 7 класі створило труднощі не лише для вчителів гуманітарних наук, а й для вчителів фізичного виховання. Проведення ефективних та комплексних занять з фізичної активності для учнів старших класів дистанційно було особливо складним завданням. Здобувачі освіти 7 класу – це група учнів, яка перебуває в періоді швидкого фізичного, психологічного та емоційного розвитку. Тому структуровані заняття з фізичного виховання для них мають глибоке освітнє та здоров'язбережувальне значення, а також виховну цінність. Тому педагогічні підходи до онлайн-занять з фізичного виховання повинні бути гнучкими, інноваційними та адаптованими до потреб домашнього середовища кожної дитини [4; 5].

Одним з ключових факторів успішних дистанційних занять з фізичного виховання є підтримка мотивації учнів до фізичної активності. Коли учні проводять значну частину свого дня перед екраном комп'ютера або смартфона, вони мають підвищений ризик зниження фізичної активності та посилення малорухливої поведінки. У цьому контексті роль вчителя полягає не лише в тому, щоб передавати знання чи демонструвати вправи, але й у тому, щоб виховувати почуття відповідальності за власне здоров'я та допомагати учням підтримувати фізичну форму навіть в умовах обмеженого простору та технологічних ресурсів [2; 3].

Педагогічний підхід до цих занять повинен поєднувати освітні цілі з індивідуальними особливостями кожної дитини. Оскільки семикласники вже здатні до базової саморегуляції, самоконтролю та самооцінки, рекомендується вводити завдання, що передбачають самостійне виконання фізичних вправ через рефлексивний аналіз. Наприклад, учні можуть виконувати серію вправ, спрямованих на покращення гнучкості, витривалості або координації рухів, записувати свої враження та самопочуття, або використовувати відео для демонстрації своїх навичок. Також важливо дотримуватися структурованого уроку з розминкою, основною частиною та висновком. Це допоможе сприймати урок як цілісний освітній процес, а не як хаотичну фізичну діяльність [6].

Вибір вправ відіграє особливу роль. Оскільки більшість учнів займаються спортом вдома, необхідно враховувати обмежений простір, наявність меблів

та міркування безпеки. Пріоритет слід надавати вправам, які не потребують спеціального обладнання, але позитивно впливають на організм. До них належать вправи з власною вагою, базові аеробні або силові тренування, йога, танці та вправи для корекції постави. У цих випадках роль вчителя повинна виходити за рамки простої демонстрації активностей; вона повинна бути організатором, мотиватором та супутником у процесі фізичного розвитку учня [5; 7].

Створення міні-проектів або онлайн-челенджів, що заохочують неформальну діяльність серед учнів, може бути успішним підходом. Ці заходи можуть включати запис щоденних кроків, ведення журналів активності або участь у спортивних флешмобах. Крім того, ефективність цього підходу значно підвищується, коли вчителі залучають батьків як партнерів у формуванні здорової культури, особливо коли вони контролюють виконання вправ та зміцнюють моральну дисципліну [1; 3].

Емоційне благополуччя учнів також є важливим аспектом. Дистанційне навчання часто призводить до зниження соціальної взаємодії, емоційного виснаження та перевантаження контентом, пов'язаним з екранами. У цьому контексті уроки фізичного виховання можуть використовуватися не лише для фізичного розслаблення, але й як засіб психологічного та емоційного благополуччя. Дихальні вправи, розтяжка та легкі аеробні вправи можуть допомогти зняти напругу та покращити настрій. Важливо, щоб вчителі створювали простір для зворотного зв'язку, самопочуття, фізичних вправ та відкритого обговорення досягнень, а також під час фізичної активності [8; 9].

Технологічна підтримка дистанційного навчання також є ключовим елементом ефективної роботи. Синхронні заняття можуть проводитися через платформи відеоконференцій, такі як Zoom або Google Meet, що дозволяє пряме спілкування. Асинхронні заняття, що використовують записані відео уроки або завдання в Google Classroom, дозволяють гнучкий графік занять. Для підвищення залученості можна впроваджувати елементи гейміфікації за допомогою спеціалізованих платформ з віртуальними системами балів, рівнів та нагород [2; 6].

Тому проведення онлайн-уроків фізичного виховання для семикласників вимагає комплексного підходу, який поєднує педагогічну креативність, адаптовану до віку учнів, індивідуалізоване постановлення завдань, інтерактивність та сприяння позитивній та мотивуючій атмосфері. Ефективність цих занять залежить не лише від змісту уроків, а й від здатності вчителя прищепити кожному учню внутрішнє бажання піклуватися про власне здоров'я. У сучасних умовах дистанційного навчання уроки фізичної культури можуть слугувати платформою для підтримки учнями балансу між навчанням, фізичною активністю та психологічним та емоційним благополуччям [4; 7].

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і технології : навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бондар Т. В. Педагогічні умови формування здорового способу життя в учнів основної школи у процесі фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2019. № 10. С. 23–27.
3. Васюк С. В. Дистанційне навчання фізичної культури в школі: виклики та можливості. *Молодь і ринок*. 2021. № 5 (196). С. 45–50.
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2008. 392 с.
5. Лях В. І. Методика викладання фізичної культури у школі. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 304 с.
6. Мельничук О. І. Здоров'язбережувальні технології у процесі навчання в загальноосвітній школі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 1 (94). С. 108–111.
7. Пахомов В. І. Формування фізичної активності учнів у контексті сучасної освіти. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2020. № 4 (52). С. 73–78.
8. Синиця Л. М. Досвід організації дистанційних уроків фізичної культури в умовах пандемії. *Теоретико-методичні проблеми фізичного виховання*. 2021. № 2. С. 52–55.
9. Яценко С. Психоемоційна підтримка учнів у процесі фізкультурної дистанційної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 3. С. 17–21.

Науковий керівник: Ягоднікова В. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Vita Kapuka

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

ORGANIZATION OF ONLINE PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR 7TH GRADE STUDENTS: PEDAGOGICAL APPROACHES

Keywords: distance learning, physical activity, health, healthy lifestyle, emotional well-being, gamification.

Лях Наталія Григорівна

доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,

вчитель фізики та математики,

КЗ «Мангушський опорний заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів»

Мангушської селищної ради Маріупольського району Донецької області

селище Мангуш, Україна

<https://orcid.org/0009-0009-2669-3101>

<https://scholar.google.com/citations?user=LY0MNXQAAAAJ&hl=uk>

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК МЕТОД НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, цифровий сторітелінг, цифрові технології.

У сучасних умовах, коли українське суспільство переживає глибокі трансформації та випробування, національно-патріотичне виховання набуває особливої актуальності як чинник зміцнення громадянської свідомості та любові до Батьківщини. Пошук ефективних, сучасних і близьких молодому поколінню форм виховної роботи стає одним із ключових завдань педагогіки. Одним із таких інноваційних методів є цифровий сторітелінг – метод, що поєднує силу певної історії з можливостями цифрових технологій, сприяючи глибшому емоційному залученню та формуванню патріотичних цінностей у здобувачів освіти.

Метод цифрового сторітелінгу достатньо висвітлено в науковій літературі. Цифровий сторітелінг – це мультимедійна презентація, що поєднує різноманітні цифрові елементи в рамках наративної структури (історії). Медіа може включати текст, зображення, відео, аудіо, елементи соціальних мереж та інтерактивні елементи (наприклад, цифрові карти) [2]. Д. Етчлі, який вважається піонером цифрового сторітелінгу та постаттю, що здобув репутацію новатора у сфері застосування цифрових технологій для створення освітніх практик, говорив «...цифрова розповідь історій поєднує найкраще з двох світів: «нового світу» оцифрованого відео, фотографії та мистецтва, і «старого світу» розповіді історій» [3].

Як зазначають Н. Смеда інші дослідники, цифровий сторітелінг розглядається як один із сучасних інноваційних методів у педагогіці, здатний стимулювати глибоке й осмислене навчання. У своїх наукових розвідках вони проаналізували освітній потенціал цього методу та його вплив на залучення здобувачів освіти до навчального процесу, підкреслюючи, що цифровий сторітелінг є ефективним інструментом формування захопливого конструктивістського освітнього середовища, що базується на оновлених принципах навчання й викладання [4].

Ми погоджуємося з думкою Т. Федик, яка вважає, що цифровий сторітелінг спонукає здобувачів освіти ставати творцями контенту, а не просто його споживачами [1].

На нашу думку, доцільність використання методу цифрового сторітелінгу у вихованні дітей зумовлена особливостями їхнього сприйняття інформації, стилю мислення та способів комунікації, сформованих у цифрову епоху. Ці покоління зростають у середовищі, насиченому мультимедійним контентом, звикли до візуалізації, інтерактивності та швидкої зміни інформаційних потоків.

Цифровий сторітелінг як метод поєднує оповідальну структуру з технологічними засобами (відео, анімації, фото, аудіо), що робить освітній та виховний контент для дітей емоційно привабливим, персоналізованим і змістовно насиченим. Він сприяє формуванню важливих компетентностей: уміння критично мислити, висловлювати власну думку, структурувати інформацію, співпрацювати в команді, а також розвивати емпатію, ціннісні орієнтації та національну ідентичність через особистісне осмислення історій, пов'язаних із родиною, громадою, країною.

Застосування цифрового сторітелінгу в контексті національно-патріотичного виховання дає змогу залучати дітей до створення власного цифрового наративу на основі історичної, культурної чи соціальної тематики, що стимулює глибше розуміння національних цінностей та активізує внутрішню мотивацію до пізнання й громадянської активності.

Отже, цифровий сторітелінг є ефективним методом, який поєднує сучасні цифрові технології з традицією розповіді історій, роблячи процес виховання більш емоційно насиченим і змістовним. Його використання у національно-патріотичному вихованні сприяє розвитку ціннісних орієнтацій, формуванню національної ідентичності та активній громадянській позиції молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Федик Т. В. Цифровий сторітелінг – основний інструмент навчання та спілкування XXI століття. *Modern information technologies and innovation methodologies of education in professional training methodology theory experience problems*. 2025. № 74. С. 58–66. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-58-66>.
2. Digital storytelling - University of Wollongong – UOW. *University of Wollongong – UOW – A world-class University*. URL: <https://surl.li/iynlhl> (date of access: 20.09.2025).
3. Reynolds G. Dana Atchley (19941-2000). A digital storytelling pioneer. URL: <https://surl.li/jmsmng> (date of access: 20.09.2025).
4. Smeda N., Dakich E., Sharda N. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart learning environments*. 2014. Vol. 1, № 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>.

Natalia Lyakh

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,

Educator, Physics and Mathematics Teacher,

Municipal Institution «Mangush Secondary School of General Education I-III Levels»

of the Mangush Village Council, Mariupol District, Donetsk Region,

Mangush, Ukraine

DIGITAL STORYTELLING AS A METHOD OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION

Keywords: national-patriotic education, digital storytelling, digital technologies.

Остапенко - Горбачьова Ольга Миколаївна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: проєктна технологія, пізнавальна активність, базова школа, здобувачі освіти, самостійне здобування знань, роль педагога (наставник).

У сучасній педагогічній науці дедалі більше утверджується думка про те, що здобувачі освіти базової школи повинні не лише засвоїти певний обсяг знань, а й оволодіти умінням самостійно їх здобувати, аналізувати та застосовувати у практичній діяльності. Традиційні форми навчання, орієнтовані на репродуктивне відтворення матеріалу, дедалі частіше поступаються місцем технологіям, що передбачають активну позицію здобувача освіти. Однією з таких інноваційних методик виступає проєктна технологія, яка визнана в усьому світі як ефективний засіб розвитку пізнавальної активності та життєво необхідних компетентностей [1].

Сутність проєктної діяльності полягає у створенні навчальних ситуацій, що наближають школярів до реального життя, де вони мають можливість досліджувати проблему, шукати інформацію, перевіряти власні гіпотези та представляти результати у вигляді конкретного продукту. У такому процесі школяр виступає не пасивним об'єктом навчання, а суб'єктом пізнання, що самостійно організовує роботу, спілкується з однолітками, виявляє ініціативу та робить вибір. Саме це, на думку вчених, і є найважливішою умовою розвитку внутрішньої мотивації до навчання, оскільки учень бачить значущість власної праці

й результат, який можна застосувати на практиці [2].

Особливої актуальності проєктна технологія набуває в умовах базової школи, де закладаються основи формування навчальної автономії та саморегуляції. Робота над навчальними проєктами сприяє формуванню гнучкості мислення, умінню поєднувати різні джерела інформації, оцінювати їхню достовірність, аргументувати власні висновки. Дослідження показують, що здобувачі освіти, які систематично беруть участь у проєктній діяльності, мають вищий рівень навчальної мотивації та активніше беруть участь у дискусіях, проявляють ініціативність і прагнення до співпраці [3].

Проєктна робота створює сприятливі умови для інтеграції знань з різних предметів, що дає можливість побачити міжпредметні зв'язки та застосовувати набуті знання у комплексі. Так, наприклад, дослідження з екології може поєднувати природничо-наукові знання з умінням працювати з математичною статистикою, а також розвивати навички публічних виступів і створення мультимедійних презентацій. У цьому контексті проєктна технологія відповідає вимогам підходу, що ґрунтується на розвитку вмінь задекларованого в Державному стандарті базової середньої освіти [4].

Не менш важливим є виховний потенціал проєктної діяльності. Працюючи над колективними завданнями, здобувачі освіти навчаються відповідальності, взаємодопомозі та демократичним формам прийняття рішень. Педагог у такому процесі виступає не лише джерелом знань, а передусім організатором і наставником, який скеровує здобувачів освіти у правильному напрямі, допомагає розвивати вміння планувати та рефлексувати власну діяльність. У цьому полягає сучасне розуміння ролі педагога як наставника навчального процесу [5].

Таким чином, проєктна технологія є дієвим інструментом розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти базової школи. Вона створює умови для самостійної пошукової діяльності, формує навички критичного мислення та комунікації, виховує відповідальність і здатність працювати у команді. Все це відповідає сучасним освітнім орієнтирам, адже саме активний, творчий та відповідальний здобувач освіти здатний успішно адаптуватися до вимог життя в інформаційному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2018. 320 с.
2. Ковальчук В. Ю. Активізація освітньої діяльності молодших школярів шляхом моделювання сюжетних задач. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 89. С. 22–25.
3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898. URL: <https://surl.li/ihcruq>.
4. Пахомова Н. Ю. Метод проєктів: історія і сучасність. Київ: Педагогічна думка, 2015. 192 с.
5. Савченко О. Я. Сучасний урок у школі: науково-методичний посібник. Київ: Освіта, 2019. 256 с.

Науковий керівник: Кузнєцова О. В., кандидат психологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної діяльності, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Olha Ostapenko-Horbachova

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

**PROJECT TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING
COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Keywords: project technology, cognitive activity, basic school, education seekers, independent acquisition of knowledge, the role of the teacher (mentor).

Сухова Олена Вікторівна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ДО ПРЕДМЕТНОГО
НАВЧАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Ключові слова: адаптація, аспекти адаптації, ключові напрямки адаптації.

Освіта є одним із основних чинників якісної реалізації в сьогоденні швидкозмінному суспільстві. Якщо говорити про загальну середню освіту, як основоположний елемент такої освіти, то можна побачити, що вона здійснюється в декілька етапів: початкова, середня та старша школа. Якісний перехід з одного етапу в інший дає можливість забезпечити отримання високого рівня знань та навичок в учнів. Перехід учнів до 5-го класу є одним із найважливіших і найскладніших етапів у їхньому шкільному житті, адже період супроводжується значними змінами в форматі навчання.

Метою дослідження є аналіз особливостей адаптації п'ятикласників до нових умов і розробка рекомендацій для ефективного проходження цього процесу.

Проблема адаптації учнів 5-х класів є предметом численних педагогічних та психологічних досліджень. В дослідженні С. М. Лук'янова та Т. О. Насадюк

[1, с. 330–333] розглянуто питання адаптації учнів 5-х класів до особливостей навчального процесу з математики в основній школі. На основі аналізу психологічних характеристик дітей віком 10-11 років були визначені характерні труднощі, з якими стикаються молодші підлітки при опануванні математичного курсу у п'ятому класі; проаналізовано можливі причини їх виникнення та сформульовано рекомендації щодо запобігання й усунення виявлених проблем.

Важливу проблематику в своєму дослідженні піднімає О. В. Трохіна [3] щодо соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів в освітньому просторі школи. Загальні рекомендації щодо змісту компетентостей учнів містяться в Державному стандарті базової середньої освіти [2]. Дослідники зазначають, що успішність адаптації залежить від багатьох факторів, зокрема від рівня підготовки в початковій школі, індивідуальних психологічних особливостей дитини, підтримки з боку батьків і педагогів. Окремі дослідження присвячені аналізу труднощів, з якими стикаються учні, а саме: зниження успішності, погіршення дисципліни, емоційна нестабільність.

Адаптація учнів 5-х класів до предметного навчання є багатограним процесом, який охоплює декілька аспектів: організаційний, навчальний та соціально-психологічний.

З початком навчання в 5-му класі, учні стикаються з необхідністю звикнути до нового розкладу уроків, різних вимог вчителів-предметників та переходу між кабінетами, що виявляє організаційний аспект. Додатково, зростає обсяг інформації, ускладнюється зміст навчальних програм, з'являються нові предмети. Від учнів очікується не просто відтворення матеріалу, а й уміння аналізувати, узагальнювати та застосовувати знання, отже, виникає навчальний аспект. Неврахування цих змін може призвести до зниження мотивації та академічної успішності. Діти формують нові взаємини як з однолітками, так і з різними вчителями. Їм доводиться пристосовуватися до різних стилів викладання та вимог, а отже, виникає соціально-психологічний аспект. Такий аспект може викликати підвищену тривожність і стрес.

На основі опрацьованих досліджень, можна виокремити загальні рекомендації для ефективного проходження цього етапу можна згрупувати за кількома ключовими напрямками: створення сприятливого шкільного середовища; підтримка самостійності та відповідальності; партнерство з батьками; індивідуальний підхід.

Найважливішим завданням для школи є забезпечення психолого-педагогічного комфорту. Вчителі-предметники, класний керівник і шкільний психолог мають працювати як єдина команда. Необхідно налагодити єдині вимоги до учнів щодо оформлення робіт, оцінювання та домашніх завдань. Таке рішення допоможе уникнути перевантаження та плутанини, до якої часто призводить взаємодія з багатьма різними вчителями. На початку року доцільно

провести адаптаційні заняття, ігри та тренінги, які допоможуть дітям краще пізнати один одного, згуртуватися та сформувати нові соціальні зв'язки.

У 5-му класі від учнів очікується більше самостійності. Вчителі повинні поступово навчати дітей планувати свій час, користуватися щоденником, самостійно шукати інформацію та готуватися до уроків. Замість того, щоб просто давати готові рішення, варто заохочувати критичне мислення та креативний підхід до виконання завдань. Такий підхід сприяє не лише адаптації, а й формуванню ключових компетентностей, передбачених Новим стандартом середньої освіти (НУШ) [2].

Батьки відіграють вирішальну роль у процесі адаптації. Школа повинна надавати батькам повну інформацію про зміни, що відбуваються, і запропонувати їм практичні рекомендації. Важливо пояснити, що оцінки на початку року не є головним показником, і що найважливіше – це зусилля дитини.

Кожна дитина переживає цей період по-своєму. Деякі легко адаптуються, а інші можуть відчувати підвищену тривожність, невпевненість або агресію. Вчителі та батьки повинні бути уважними до цих змін у поведінці. Своєчасне звернення до шкільного психолога, індивідуальні бесіди та коригування навчального процесу можуть допомогти дитині подолати труднощі та успішно завершити адаптацію.

В нашому дослідженні ми дійшли висновку, що успішне проходження адаптації – це результат злагодженої роботи всіх сторін: школи, яка створює сприятливе середовище; батьків, які надають підтримку; та, власне, самих учнів, які навчаються новим навичкам і звикають до нових умов. Загальними рекомендаціями для ефективного проходження процесу адаптації учнів 5-го класу є створення сприятливого шкільного середовища; підтримка самостійності та відповідальності; партнерство з батьками; індивідуальний підхід.

Список використаних джерел

1. Лук'янова С. М., Насадюк Т. О. Адаптація учнів 5-х класів в процесі вивчення математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 330–333. URL: <https://surl.li/gkjcjnw>.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/xnmhnl>. Дата звернення: 08.09.2025 р.
3. Трохіна О. В. Соціально-психологічна адаптація дітей-мігрантів в освітньому просторі школи : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник Н. О. Мосол. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 101 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/25767>.

Науковий керівник: Нагорна Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Olena Sukhova
Master Student
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

FEATURES OF THE ADAPTATION OF 5TH YEAR PUPILS TO SUBJECT-BASED TEACHING

Key words: adaptation, aspects of adaptation, key areas of adaptation.

Торкіна Катерина Максимівна

*доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,
завідувач відділу освітньо-наукової підготовки,
голова Наукового товариства здобувачів вищої освіти та молодих вчених
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна*

<https://orcid.org/0009-0001-3386-5364>

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=UqVTQTUAAAAJ&hl=uk&authuser=1>

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГУ «КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ» ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Ключові слова: інтерактивний, інтерактивні технології, командна взаємодія, розвиток навичок командної взаємодії старшокласників, старшокласники, технологія.

Командна взаємодія стає ключовою компетентністю XXI століття, оскільки її розвиток визначає якість спільної діяльності, сприяє формуванню лідерських якостей, підвищує рівень соціальної зрілості та впливає на психологічний комфорт у колективі. У цьому контексті ефективним інструментом виступає тренінгова форма роботи, що дозволяє поєднати теоретичні знання та практичний досвід. Для цього був розроблений тренінг «Командна взаємодія».

Метою тренінгу «Командна взаємодія» для старшокласників є розвиток навичок ефективної командної взаємодії в інноваційному освітньому середовищі. Цільовою аудиторією виступають здобувачі освіти 10-11 класів, які перебувають на етапі активного становлення особистої позиції, професійного самовизначення та соціальної адаптації.

Основними завданнями тренінгу стали: розвиток усвідомленого розуміння важливості командної взаємодії в інноваційному освітньому середовищі; розвиток навичок ефективної комунікації, активного слухання та конструктивного діалогу

в команді; стимулювання креативності та вміння пропонувати ефективні рішення; активізація особистісного потенціалу кожного здобувача освіти для досягнення спільної мети через командну взаємодію та співпрацю.

Тренінг складався з трьох взаємопов'язаних днів, кожний з яких мав власну мету, логіку та набір цікавих вправ.

Перший день тренінгу був спрямований на осмислення значення командної діяльності та аналіз факторів, що впливають на її ефективність. Важливим етапом стало прийняття учнями правил, що сприяло формуванню атмосфери довіри та безпеки. Роль вступної міні-лекції «Що таке командна взаємодія і чому вона важлива?» полягала не лише в трансляції інформації, а й у створенні емоційно-мотиваційного підґрунтя для майбутньої командної роботи.

Вправи «Мозковий штурм» та «Правда чи брехня?», сприяли активізації інтелектуального та творчого потенціалу учасників тренінгу, вони дозволили визначити власне бачення поняття «команда», виявити можливі бар'єри взаємодії та способи їх подолання. Важливе значення мала підсумкова рефлексія, під час якої кожен учасник зміг усвідомити власний досвід та особисті результати.

Другий день був спрямований на розвиток умінь слухати, говорити, домовлятися, а також удосконалення вміння розуміти членів команди вербально та невербально. Вправа «Сліпий квадрат» стала особливо показовою: учасники мали домовитися та досягти результату без візуального контролю, покладаючись лише на голосову комунікацію та довіру. Вправа «Командна картинка» дозволила відчувати труднощі взаєморозуміння без слів, а вправа «Зіпсований телефон» показала, наскільки швидко інформація може спотворюватися при передачі, якщо не дотримуватися принципів чіткості та відповідальності за висловлювання.

Ці вправи сприяли усвідомленню важливості активного слухання як фундаменту командної взаємодії, а також формуванню навичок коректного, партнерського та толерантного спілкування.

Третій день був спрямований на розвиток навичок командної взаємодії, лідерства, комунікації та розподілу ролей; формування вмінь планувати, домовлятися, приймати рішення у групі; аналіз командної стратегії, ролей і стилів взаємодії; виявлення сильних сторін команди та зон, що потребують розвитку.

Вправа «Вежа з паперу» дозволила учасникам проявити лідерство, винахідливість та стратегічне мислення. Рольова гра «Знайди вихід» сприяла тренуванню навичок аналізу ситуацій та колективного прийняття рішень.

Особливе значення мав «Проект під ключ», під час якого кожна команда розробляла концепцію благодійного ярмарку. Це сприяло переходу від ігрового моделювання до реального планування соціально значущої діяльності. Учасники визначали мету заходу, цільову аудиторію, розподіляли ролі, формували бюджет

та продумували логістику проведення. Така робота не лише активізувала навички командної взаємодії, але й формувала відповідальне ставлення до соціальних ініціатив, розвивала лідерський потенціал та здатність приймати колективні рішення в умовах обмеженого часу та ресурсів.

Загальна рефлексія сприяла усвідомленню кожним учасником власної ролі та внеску в досягнення спільного результату, дала змогу відчутти цінність взаємодопомоги, співпраці та взаємної підтримки в команді. Учасники змогли проаналізувати свої дії в командній взаємодії, визначити сильні сторони що, у свою чергу, підвищило рівень їхньої включеності та відповідальності за результат командної взаємодії.

Проведений тренінг дозволив учасникам усвідомити значення командної взаємодії в сучасному освітньому та соціальному середовищі; розвинути комунікативні та соціальні навички; сформуванати довіру, взаємоповагу та підтримку у групі; підвищити готовність до ефективної участі у спільній діяльності; відчутти власну значущість у команді.

Kateryna Torkina

Doctor of Philosophy in Education and Pedagogy,
Head of the Department of Educational and Scientific Training,
Chair of the Scientific Society of Higher Education and Young Researchers,
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

PRACTICAL EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE TRAINING «TEAM INTERACTION» WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Keywords: interactive, interactive technologies, team interaction, development of team interaction skills among high school students, high school students, technology.

Шерстньова Інна Вікторівна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, критичне мислення, урок історії.

Освітній процес у Новій українській школі орієнтований на формування наскрізних умінь учнів, серед яких ключову роль відіграє вміння критично

мислити. Його зміст виходить за межі лише засвоєння знань, оскільки передбачає здатність аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, відрізнити факти від суджень, надавати аргументовані висновки й висловлювати власну позицію. Водночас в умовах викликів воєнного стану, критичне мислення набуває значущості і як важливий чинник розвитку психологічної стійкості та адаптивності підлітків. В означеному контексті уроки історії є можливістю створення сприятливого середовища для розвитку критичного мислення, зокрема завдяки інтегрованому навчанню, застосування якого сприяє розширенню світогляду учнів та допомагає осмислювати сучасні події крізь призму історичного досвіду.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020) визначає інтеграцію, як провідну ідею у сучасній освіті та виокремлює застосування педагогами у шкільній практиці інтегративного підходу у поєднанні з компетентнісним, особистісно орієнтованим і діяльнісним [1].

М.-Т. Шоловій зазначає, що інтегроване навчання – це система взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на формування цілісного світогляду школяра через поєднання змісту різних освітніх галузей та навчальних предметів [4, с. 188]. Такий підхід розвиває здатність бачити взаємозв'язки між різними аспектами життя, що з часом перетворюється на стійку навичку і стає основою важливого життєвого вміння – критично осмислювати різноманітні ситуації.

На думку О. Топузова та Т. Пушкарьової, впровадження інтегрованого навчання відкриває широкі можливості для забезпечення якісної та конкурентоспроможної освіти, що є гарантією досягнення особистих життєвих цілей, джерелом творчого розвитку й самореалізації в суспільстві. Поєднання підходів із різних галузей знань стимулює учнів до новаторства, сприяє розвитку навичок критичного та інноваційного мислення, умінь розв'язувати проблеми і генерувати креативні рішення, як визначальних чинників розвитку сучасного світу [3, с. 7].

Наукові дослідження підкріплені педагогічною практикою викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі засвідчують, що інтегроване навчання є однією з найбільш ефективних освітніх технологій, зокрема і у розвитку критичного мислення, яка реалізується у різних моделях та формах:

- тематичне навчання – передбачає опрацювання тем, що об'єднують зміст кількох предметів або освітніх галузей (наприклад, дослідження, у фокусі якого історія, література, мова, мистецтво, географія тощо);
- проектне навчання – розробка міждисциплінарних проектів, спрямованих на розв'язання конкретних проблем чи завдань шляхом аналізу історичних подій,

постатей, пам'яток і культурних традицій, пов'язаних із певною місцевістю тощо;

- ситуативне навчання – ґрунтується на створенні наближених до реального життя навчальних ситуацій, що потребують використання знань і вмінь із різних дисциплін, спонукають учнів до дослідження культури, побуту та цінностей давніх народів [2, с. 25–26].

Вибір моделі та форми інтегрованого навчання визначається цілями, завданнями, змістом і специфічними умовами освітнього процесу. Спрямованість на розвиток критичного мислення при застосуванні інтегрованого навчання обумовлює і дотримання логічної структури уроку історії, задіяння інтеракції, диференціації, прийомів мотивації, стимулювання рефлексії. Важливо також забезпечити процес оцінювання навчальних досягнень учнів за критеріями, що охоплюють, зокрема рівень розвитку умінь аналізу, аргументації та рефлексії.

Отже, інтегроване навчання є дієвим засобом розвитку критичного мислення учнів, вимагає продуманого планування та узгодження цілей уроку із реальними потребами учнів. Відтак результативність уроку історії актуалізується завдяки фокусу на розвиток здатності учнів критично мислити в процесі вирішення міждисциплінарних завдань, що потребує застосування навичок аналізу, порівняння, узагальнення та оцінювання інформації, формулювання особистих міркувань.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України за №898 від 30.09.2020 р. URL: <https://lnk.ua/y4XBmxqVX>
2. Мороз П. В., Мороз І. В. Практика інтегрованого навчання учнів історії у 5-6 класах : методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 123 с. URL: <https://lnk.ua/9erXrEoNp>
3. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с. URL: <https://lnk.ua/zeGkzMKer>
4. Шоловій М.-Т. І. Інтегроване навчання в початковій школі: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 35. С. 186–189. URL: <https://lnk.ua/Y4Q9dn749>

Науковий керівник: Шатайло Н. В., кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Inna Sherstneva

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

INTEGRATED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING

Keywords: integration, integrated learning, critical thinking, history lesson.

Щигорев Іван Віталійович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО САМОСТАВЛЕННЯ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ ТА ЙОГО СПІВВІДНОШЕННЯ З ЕМОЦІЙНОЮ ЗРІЛІСТЮ

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, самоствавлення, самооцінка, емоційна зрілість, учні базової школи.

Позитивне самоствавлення учнів базової школи є одним з ключових чинників розвитку компетентностей особистості, що формується у процесі набуття та вдосконалення соціально-емоційних навичок. Важливими інструментами розвитку соціально-емоційних навичок стають засоби та методи соціально-емоційного навчання (СЕН). У різних країнах розробляються навчальні програми, поширюються методика та інструменти, видаються посібники щодо покращення соціально-емоційних навичок учнів. Найбільш відомими є організація CASEL у США, ENSEL в Європі, програма СЕН-зерна в Україні, тощо. У серпні 2025 року Державна служба якості освіти України надала рекомендації щодо розвитку СЕН, що має відбуватися на різних рівнях (від державної політики до шкільного середовища) [1].

У низці досліджень встановлено стійкий зв'язок між використанням засобів СЕН та формуванням соціально-емоційних компетентностей учнів [2], розвитком самоствавлення [3, с. 55], соціально-емоційної зрілості [4].

У нашому дослідженні ми ставили за мету емпірично дослідити стан розвитку позитивного самоствавлення учнів базової школи та його співвідношення з емоційною зрілістю, як одного з компонентів емоційного розвитку особистості, на який можна здійснювати вплив засобами СЕН. Слід зауважити, що феномен «самоствавлення» розглядався у нашому дослідженні як складне явище, що має емоційно-оцінний та когнітивний компоненти, та пов'язаний з такими феноменами як «самосвідомість», «Я-концепція», «самоактуалізація», «самооцінка», «самоефективність».

У дослідженні було задіяно 52 учні 7-х класів (12-13 років) Кілійського ліцею Кілійської міської ради Одеської області: дівчат – 28, хлопців – 24; 12 років – 13 учнів та учениць, 13 років – 39 учнів та учениць.

На основі аналізу педагогічної та психологічної літератури для визначення стану розвитку позитивного самоствавлення учнів базової школи та його співвідношення із емоційною зрілістю були обрані наступні методики:

Тест двадцяти тверджень на самоствавлення (М. Кун, Т. Мак-Партланд), Шкала самооцінки Розенберга (RSES), Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема в адаптації І. Галецької, Методика діагностики емоційної зрілості О. Я. Чебикіна. Дані методики дають можливість дослідити зв'язок між різними показниками-компонентами ідентичності, самооцінкою, самоефективністю та емоційною зрілістю у проявах експресії, саморегуляції та емпатії.

Результати емпіричного дослідження стану самоствавлення показали, що у 86,8% учнів базової школи (12-13 років) переважають «Діяльнісне Я» (39,6%) та «Рефлексивне «Я» (47,2%). «Діяльнісне Я» характеризує особистість через заняття, діяльність, інтереси, захоплення, самооцінка здатності до діяльності, самооцінка навичок, вмінь, знань, компетенцій, досягнень, а «Рефлексивне Я» – через персональну ідентичність, особистісні якості, особливості характеру, емоційне ставлення до себе, глобальне, екзистенційне «Я». У дівчат переважає «Рефлексивне Я» (57,1%) проти 37,5% у хлопців. Відсоток «Рефлексивного Я» збільшується з віком з 38,4% для 12-річних до 51,2% у 13-річних, а відсоток «Діяльнісного Я» навпаки спадає з 53,8% для 12-річних до 33,3% у 13-річних.

Встановлено, що 71% учнів мають середній або вищий за середній рівні самоефективності. Співвідношення за віком показало збільшення рівня самоефективності (середній та вищий за середній рівні) з 54% до 77%. Результати також показали, що жоден учень 12 років не має високого рівня самоефективності, тоді як серед 13-річних таких учнів виявилось 5%. Серед хлопців та дівчат більший відсоток середнього та вищого за середній рівня самоефективності мають дівчата (79% проти 64% у хлопців). До цього слід додати значну різницю у кількості показників для нижчого за середній рівні самоефективності (11% серед дівчат та 29% серед хлопців).

За даними діагностики за Шкалою самооцінки Розенберга виявлено схожі закономірності, але з меншими розбіжностями. А саме, середній рівень самооцінки виявився у 79% учнів (82% у дівчат та 75% у хлопців). Середній рівень самооцінки за віковими характеристиками склав 77% для 12-річних та 79% для 13-річних. Втім, низький рівень самооцінки для 13-річних зменшився з 8% до 3%.

Дослідження емоційної зрілості виявило, що 92% учнів мають середній або високий загальний рівень емоційної зрілості. Причому серед дівчат опитування не виявило учениць з низьким загальним рівнем емоційної зрілості, в той час як серед хлопців їх виявилось 17%. Середній рівень емоційної зрілості серед хлопців склав 58% проти 71% серед дівчат. Дослідження виявило, що з віком збільшується кількість учнів з високим загальним рівнем емоційної зрілості – з 8% для 12-річних до 33% для 13-річних.

Проведений кореляційний аналіз за методом Пірсона показав наявність взаємозв'язків на високому рівні кореляції (0.716) між загальною емоційною зрілістю учнів та рівнем самоефективності за Шварцером-Єрусалемом. Коефіцієнт

кореляції Пірсона між загальним рівнем емоційної зрілості та рівнем самооцінки за Розенбергом склав 0.662, що свідчить про середній до сильного позитивний лінійний зв'язок між цими двома феноменами. Коефіцієнт кореляції Пірсона між рівнями самооефективності за Шварцером-Єрусалемом та самооцінки за Розенбергом склав 0.651. Кореляція між загальним рівнем емоційної зрілості та рівнями самооефективності та самооцінки виявилась сильнішою серед хлопців (0.769 та 0.736), ніж серед дівчат (0.708 та 0.588). Серед 12-річних учнів коефіцієнт кореляції Пірсона між загальним рівнем емоційної зрілості та рівнем самооцінки склав 0.935, в той час як для 13-річних цей показник становив 0.562.

Наведені результати дослідження дозволяють дійти висновку щодо наявності позитивного лінійного взаємозв'язку між емоційною зрілістю, самооефективністю, самооцінкою та самоставленням у учнів базової школи. Використовуючи спеціально підібрані засоби та методи соціально-емоційного навчання можна здійснювати вплив на розвиток емоційної зрілості, емоційного інтелекту і таким чином розвивати позитивне ставлення особистості.

Список використаних джерел

1. Рекомендації для розвитку СЕН: державна політика, освітні практики, підтримка учнівства. Державна служба якості освіти. URL: <https://sqe.gov.ua/rekomendacziyi-sen/> (дата звернення 21.09.2025).
2. Ibrahim Ahmed, Aswati Binti Hamzah, Melissa Ng Lee Yen Binti Abdullah Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 2020. Vol. 13, No. 4. P. 663-676. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>.
3. Joan DeJaeghere, Erin Murphy-Graham Life Skills Education for Youth. *Critical Perspectives*, Springer, 2022. 276 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6>.
4. Tina Malti, Gil G. Noam Social-emotional development: from theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 2016. Vol. 13. 26 p.

Науковий керівник: Кузнєцова О. В., кандидат психологічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Ivan Shchygorev

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

DEVELOPMENT OF POSITIVE SELF-ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH EMOTIONAL MATURITY

Key words: social-emotional learning, self-attitude, emotional maturity, primary school students.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Гаран Ірина Валеріївна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ТРУДНОЩІ ПРИЙНЯТТЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: штучний інтелект, керівники освітніх закладів, управлінська діяльність, психологічні бар'єри, заклади середньої освіти.

Актуальність теми зумовлена кардинальними змінами у сфері освіти, які диктують необхідність осмислення штучного інтелекту не лише як інструменту, а й як потенційного виклику для професійної сталості управлінця. Сучасні дослідження підтверджують, що впровадження інноваційних технологій в освітніх організаціях супроводжується значними психологічними бар'єрами, особливо серед управлінського складу [1].

Базуючись на семінарах, проведених для керівників закладів середньої освіти, було встановлено ряд характерних реакцій та бар'єрів. Переважна частина керівників демонструє настороженість, часто знецінюючи доцільність освоєння інструментів ШІ через побоювання нерелевантності чи непрактичності результату. Цей феномен підтверджується дослідженнями, які свідчать про те, що «психологічні бар'єри впровадження інноваційних технологій часто пов'язані з недостатньою інформованістю та страхом втрати контролю» [2].

Формується думка, що використання ШІ – це скоріше мода, ніж фундаментальна зміна у підходах до управління. Така позиція відображає глибше психологічне явище опору змінам, коли керівники намагаються зберегти звичні моделі прийняття рішень та управлінської практики. Особливо гостро це проявляється у вікових групах керівників, які мають тривалий досвід традиційного управління і не бачать необхідності в технологічних нововведеннях.

Явище ліні чи відмова спробувати розібратися пов'язується зі страхом невідомого та небажанням витратити час на додаткове навчання. Під час семінарів неодноразово лунали фрази типу «Надто складно і потрібно розбиратись», що свідчить про відчуття інформаційного перевантаження та браку часових ресурсів. Цей аспект ускладнюється тим, що керівники закладів освіти і так мають

значне навантаження, пов'язане з адміністративною діяльністю, звітністю та поточними управлінськими завданнями.

Проблемою стала і відсутність розуміння сценаріїв застосування: керівники часто не можуть визначити, у яких саме ситуаціях ШІ стане корисним для їхньої діяльності. Це пояснюється тим, що більшість презентацій та інформаційних матеріалів про ШІ зосереджуються на загальних можливостях, а не на конкретних управлінських кейсах у сфері освіти. Керівники потребують чіткого розуміння того, як саме ці технології можуть полегшити їхню щоденну роботу.

Особливе занепокоєння викликає академічна доброчесність: існує побоювання, що учні використовуватимуть інструменти ШІ для автоматичного написання відповідей, минаючи процес мислення. Цей страх має під собою реальні підстави, оскільки керівники відповідають за якість освіти у своїх закладах і побоюються, що масове використання ШІ може негативно вплинути на розвиток критичного мислення учнів [3].

Додатковим фактором стає страх нерозуміння технологічних процесів та побоювання щодо безпеки даних. Багато керівників висловлювали пряме занепокоєння тим, що «невідомо куди йде інформація», яку вони вводять у системи ШІ. Це відображає загальну недовіру до цифрових технологій та потребу у прозорості їх функціонування.

Втім, серія майстер-класів дозволила переконатись у динаміці зміни сприйняття – вже після практичної демонстрації понад третина присутніх активно випробовували запропоновані сервіси (Preplexity, ChatGPT, Gemini, Notion, TwinMind). Цей показник свідчить про те, що початкова недовіра може бути подолана через безпосередній практичний досвід.

Після одного практичного семінару 40% спробували зареєструватись у наданих сервісах та спробувати взаємодіяти, що демонструє суттєву зміну ставлення від скептицизму до активної зацікавленості. Особливо важливим виявилось те, що керівники різних вікових груп та різних типів закладів (як загальноосвітніх шкіл, так і позашкільних установ) показували схожу динаміку позитивних змін у сприйнятті технологій.

Була помічена тенденція що після 2-3 запитів керівники залишались задоволені результатами, але стикнувшись далі з неправильно складеним запитом і не релевантною відповіддю, відклали використання на потім. Це вказує на критичну важливість початкового досвіду взаємодії з ШІ – позитивні перші спроби формують довіру, тоді як негативні можуть надовго відштовхнути від технології.

Помічена була також відсутність розуміння практичних сценаріїв для використання ШІ та розуміння в яких саме конкретних ситуаціях може

використовуватись та допомогти ШІ у щоденній управлінській роботі. Керівники потребували конкретних прикладів: як скласти звіт, підготувати презентацію для педради, проаналізувати статистику успішності, організувати планування заходів тощо.

Рекомендації щодо покращення написання запитів та демонстрація різних сценаріїв призвела до покращених результатів взаємодії з ШІ. Тобто людям потрібно додатково надавати практичні рекомендації, інструменти, проводити практичні семінари, надавати роз'яснювальну інформацію та реальні релевантні приклади управлінської діяльності.

Важливо забезпечити регулярну практику семінарів і тренінгів, орієнтованих не тільки на технічні аспекти, але й на психологічну підготовку до змін. Потрібне також залучення інструментів для покращення якості запитів до ШІ – створення методичних посібників з конкретними прикладами та шаблонами для типових управлінських завдань [4].

Необхідний методичний супровід із урахуванням можливих академічних ризиків, включно з розробкою політики використання ШІ у навчальному процесі та формуванням етичних стандартів його застосування як для педагогів, так і для учнів.

Важливим елементом стає створення професійних спільнот керівників, які обмінюються досвідом успішного використання ШІ, діляться викликами та рішеннями, формують культуру відкритості до інновацій [5].

Психологічний спротив у керівників освітніх закладів щодо інтеграції ШІ пов'язаний із низкою бар'єрів, які можуть бути подолані лише за умови системного підходу до просвіти, практики і переосмислення функції управлінця у новому освітньому просторі. Досвід показує, що правильно організовані практичні семінари з методичним супроводом здатні кардинально змінити ставлення керівників до технологій штучного інтелекту та сформувати мотивацію до їх активного використання в управлінській діяльності [2; 4].

Список використаних джерел

1. Кияшко С. Практика підготовки керівників закладів освіти до застосування систем штучного інтелекту в професійній діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 2. С. 177–184. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-177-184>.
2. Ніколюк О. В., Савченко Т. В., Родіна О. В. Проблеми та переваги штучного інтелекту як ефективного інституту для розбудови управлінських рішень в публічному управлінні. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2023. Т. 34, № 3. С. 124–130. DOI: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2023.3/19>.
3. Дашко І.М., Никончук Г.В. Вплив штучного інтелекту на процеси прийняття управлінських рішень. *Економічний простір*. 2025. № 204. С. 82–88. DOI: <https://doi.org/10.30838/EP.204.82-88>.
4. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи, виклики та ризики.

Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2024. №2.
URL: <https://lnk.ua/k4kjW88NL>.

5. Проблеми та перспективи впровадження штучного інтелекту в освітній діяльності.
Науковий журнал ДонНУ. 2024. №3. URL : <https://jpasmd.donnu.edu.ua/article/view/16696>.

Науковий керівник: Муковіз О. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Iryna Haran

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

DIFFICULTIES IN ACCEPTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE MANAGEMENT ACTIVITIES OF HEADS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: artificial intelligence, educational institution administrators, management activities, psychological barriers, secondary education institutions.

Гаран Олександр Володимирович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, професійний розвиток, вчитель, цифровізація, неперервна освіта.

Сучасна освітня реальність характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, що суттєво впливає на професійну діяльність педагогічних працівників. Вчителі сьогодні стикаються з необхідністю постійного оновлення своїх знань та навичок у сфері інформаційно-цифрових технологій, що створює додаткові виклики для їхнього професійного розвитку. Інформаційно-цифрова компетентність (ІЦК) стає не просто бажаною характеристикою сучасного педагога, а необхідною умовою його професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти [3, с. 10].

Основною проблемою є надзвичайна швидкість змін у цифровому середовищі. Якщо раніше освітні технології змінювались протягом десятиліть,

то сьогодні нові платформи, програми та інструменти з'являються щомісяця. Вчителям доводиться не лише освоювати традиційні педагогічні методики, а й постійно відстежувати появу нових цифрових рішень: від освітніх додатків типу Kahoot, Padlet, Canva до систем штучного інтелекту, таких як Perplexity, які кардинально змінюють підходи до створення навчальних матеріалів та оцінювання знань учнів [4, с. 28].

Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu визначає шість ключових сфер розвитку ІЦК: професійну взаємодію, використання цифрових ресурсів, викладання та навчання, оцінювання, підтримку здобувачів освіти та розвиток їхньої цифрової компетентності. Проте реальність показує, що вчителі часто відчують труднощі в опануванні навіть базових навичок у кожній з цих сфер, не кажучи вже про їх інтеграцію у цілісну професійну компетентність [4, с. 31].

Ще однією значною проблемою є пошук якісних та перевірених цифрових ресурсів серед величезної кількості доступних матеріалів. Сьогодні в мережі Інтернет існують тисячі освітніх платформ, додатків, онлайн-курсів, але педагоги змушені самостійно аналізувати, відбирати та апробувати їх на предмет відповідності навчальним цілям, віковим особливостям учнів, технічним можливостям школи. Цей процес вимагає значних часових затрат поза межами основного робочого навантаження, яке і без того є достатньо інтенсивним [2, с. 195].

Особливо складною є проблема верифікації якості цифрових ресурсів. Учителі мають самостійно оцінювати педагогічну доцільність, науковість, безпечність та етичність цифрових інструментів. При цьому відсутність централізованих рекомендацій або офіційних переліків перевірених ресурсів змушує кожного вчителя проходити цей шлях індивідуально, що призводить до дублювання зусиль та можливих помилок у виборі неякісних чи неперевірених матеріалів.

Аналіз досліджень українських науковців показує, що сучасні вчителі відчують значний психологічний тиск від необхідності «встигати» за технологічним прогресом. Окрім традиційних професійних обов'язків – підготовки до уроків, перевірки завдань, взаємодії з учнями і батьками, ведення документації – педагоги мають постійно знаходити час для самоосвіти у цифровій сфері, участі у вебінарах, онлайн-курсах, освоєння нових інструментів та платформ. Це створює ситуацію хронічного стресу та професійного вигорання [1, с. 129].

Проблема ускладнюється тим, що цифрові технології розвиваються за експоненціальним законом, тоді як можливості людини щодо засвоєння нової інформації залишаються константними. Учитель, який щойно опанував одну платформу чи програму, вже стикається з необхідністю переходу на нову версію

або взагалі інший інструмент. Така ситуація призводить до фрагментарності знань, поверхового володіння технологіями та, як наслідок, неефективного їх використання в освітньому процесі.

Особливо гостро ця проблема стоїть перед досвідченими вчителями, які мають високий професійний рівень у традиційних методиках викладання, але відчують труднощі в опануванні цифрових технологій. Для них процес навчання вимагає значно більше зусиль та часу порівняно з молодими колегами, які виростили в цифровому середовищі. Це створює внутрішньо-професійний конфлікт поколінь та може призводити до зниження самооцінки досвідчених учителів [2, с. 197].

Водночас молоді вчителі, попри інтуїтивне розуміння цифрових технологій, часто не володіють методикою їх педагогічно доцільного використання. Вони можуть легко опанувати технічні аспекти роботи з програмою, але мають труднощі з інтеграцією цифрових інструментів у цілісний навчально-виховний процес, що також створює проблеми у формуванні їхньої професійної ІЦК.

Додатковою проблемою є відсутність системного підходу до розвитку ІЦК у багатьох закладах освіти. Часто навчання вчителів відбувається хаотично, епізодично, без врахування індивідуальних потреб та рівня підготовки. Курси підвищення кваліфікації не завжди відповідають реальним потребам конкретного вчителя, а адміністрація школи не має достатніх ресурсів для організації постійного навчання всього педагогічного колективу.

Водночас слід відзначити, що постійний розвиток інформаційно-цифрової компетентності відкриває нові можливості для педагогічної творчості, урізноманітнення методів навчання, індивідуалізації освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють створювати інтерактивні презентації, віртуальні екскурсії, організовувати проектну діяльність, забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок з учнями. Ключовим завданням для багатьох закладів освіти є створення системи підтримки вчителів у процесі неперервного цифрового розвитку, яка б враховувала індивідуальні потреби, забезпечувала поступовість навчання та мотивувала до подальшого професійного зростання.

Отже, проблематика професійного розвитку ІЦК вчителів потребує комплексного підходу, який би враховував швидкість технологічних змін, надавав кваліфіковану підтримку у виборі якісних ресурсів, забезпечував баланс між основними професійними обов'язками та необхідністю постійного навчання, а також створював умови для поетапного та системного розвитку цифрової компетентності всіх категорій педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Дзюба В. Організаційно-педагогічна модель розвитку цифрової компетентності керівника

закладу освіти. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 2(97). С. 120–133.
URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.07>.

2. Карташова Л. А., Пліш І. В., Бахмат Н. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 68. №6. С. 193–200. URL: <https://lnk.ua/9e0PWYRVp>.

3. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник / Биков В. Ю., Овчарук О. В., та інші. Київ : Педагогічна думка, 2017. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708250>.

4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg. Publications Office of the European Union. 2017. 95 p. URL: <https://doi.org/10.2760/159770>.

Науковий керівник: Муковіз О. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Oleksandr Haran

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHERS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT ISSUES

Keywords: information and digital competence, professional development, teacher, digitalization, continuous education.

Гончарова Олена Костянтинівна

доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,

методист науково-методичної лабораторії початкової освіти

кафедри дошкільної і початкової освіти

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м.Одеса, Україна

<https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=mPgkIlgAAAAJ>

<http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>

ЕРОЗІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІІІ: РИЗИКИ В РОБОТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ключові слова: критичне мислення, ерозія критичного мислення, механізми ІІІ, вчителі початкових класів.

У сучасному інформаційному суспільстві дедалі більшої актуальності набуває проблема збереження та розвитку критичного мислення. Поширення технологій штучного інтелекту, зокрема генеративних систем, відкриває нові можливості

для освіти, проте водночас породжує ризики, пов'язані з так званою «ерозією критичного мислення». Для вчителів початкових класів, які виконують провідну роль у формуванні навчально-пізнавальної діяльності дітей, дана проблема має особливе значення. Від того, наскільки педагог самостійно зберігає та демонструє критичне мислення, залежить здатність учнів розвивати ці навички з раннього віку. Отже, питання ерозії критичного мислення в контексті використання штучного інтелекту потребує ґрунтовного наукового осмислення та вироблення практичних рекомендацій для освітньої галузі.

У науково-педагогічній літературі поняття «критичне мислення» розвивається понад століття, починаючи з класичних праць Дж. Дьюї, який визначав його як «активне, наполегливе й уважне розмірковування про будь-яке переконання чи форму знання у світлі підстав, що його підтримують» [1]. Подальші розробки, зокрема у працях П. Пола й Л. Елдера, конкретизували його як «рефлексивний, обґрунтований процес мислення, спрямований на формування суджень, ухвалення рішень і вирішення проблем» [3].

У сучасних дослідженнях 2010-2025 рр. з'являється поняття «ерозія критичного мислення» на позначення поступового послаблення здатності до аналітики, оцінювання та самостійного прийняття рішень унаслідок надмірної залежності від технологій, зокрема штучного інтелекту. Індійські дослідники Дж. Шаджі, Т. Баскар, П. Балачі Срікаант наголошують: «Оскільки технології перебирають на себе дедалі більше когнітивних завдань, такі ключові навички, як критичне мислення, складне розв'язування проблем і креативність, із часом ризикують деградувати через відсутність практики» [4, с. 2]. У систематичному огляді проведеному науковцями австралійської школи інженерії та технологій CQUniversity Ч. Чжай, С. Вібово, Л. Лі зазначається: «Надмірна залежність від AI-діалогових систем може призводити до зниження креативності, зростання залежності та труднощів із розумінням, що в сукупності вказує на можливу ерозію критичного мислення та навичок ухвалення рішень» [5, с. 7]. У спільному дослідженні англійських і американськими науковців, що було проведено за підтримки Microsoft Research, Х.-П. Лі, Й. Дрососа, Р. Бенкса, Н. Вілсона та ін. підкреслюється зміна характеру критичного мислення під впливом ШІ: «Вища довіра до генеративного ШІ пов'язана зі зниженням критичного мислення... Генеративний ШІ зміщує природу критичного мислення у бік перевірки інформації, інтеграції відповідей та управління завданнями» [2, с. 12; 16].

У дослідженнях 2024-2025 рр. науковцями виокремлюється кілька ключових механізмів, що пояснюють процес поступового послаблення критичного мислення при інтенсивному використанні штучного інтелекту:

- когнітивний офлоадинг (cognitive offloading): технології перебирають на себе

значну частину рутинних інтелектуальних завдань, що зменшує частоту й глибину залучення користувача до аналітичної діяльності. Як зазначають дослідники: «Кореляційні дані також підтверджують уповільнення розвитку вищих когнітивних компетентностей, таких як критичний аналіз» [4, с. 5];

- автоматизаційні упередження (automation bias): надмірна довіра до результатів генеративних моделей знижує потребу в самостійному критичному мисленні. Х.-П. Лі та ін. підкреслюють: «Вища довіра до генеративного ШІ пов'язана зі зниженням критичного мислення» [2, с. 12];

- «галюцинації» та алгоритмічні упередження: генеративні системи іноді продукують неправдиву або упереджену інформацію. Це створює ризик прийняття хибних даних без належної перевірки. У систематичному огляді Ч. Чжай, С. Вібово й Л. Лі зазначено: «AI-галюцинації характеризуються продукуванням неточної або оманливої інформації» [5, с. 7].

Емпіричні дані підтверджують ці механізми: Ч. Чжай, С. Вібово й Л. Лі узагальнюють, що надмірна залежність від ШІ негативно впливає на когнітивні здібності студентів [5]; Х.-П. Лі фіксує «самооцінене зниження когнітивних зусиль» та зв'язок між довірою і меншою критичністю [2, с.14]. Водночас аналітичний огляд «The Erosion of Cognitive Skills» документує тенденцію до зниження дедуктивного й індуктивного мислення на популяційному рівні.

Хоча більшість досліджень зосереджена на студентській аудиторії, логічна екстраполяція результатів [2; 4; 5] дозволяє виокремити низку потенційних ризиків для професійної діяльності вчителів початкових класів:

1. Опосередковане ослаблення педагогічної практики. Постійне використання готових AI-уроків, планів чи дидактичних матеріалів без критичної адаптації знижує потребу вчителя у методичній творчості та аналізі змісту. Таким чином, ризик ерозії стосується не лише індивідуальних когнітивних навичок педагога, а й загальної якості освітнього процесу.

2. Ризик трансляції помилок та упереджень. Використання матеріалів, згенерованих ШІ, без належної перевірки може призвести до поширення серед учнів неточностей або алгоритмічних упереджень. У контексті початкової школи це особливо небезпечно, адже учні молодшого віку ще не володіють розвинутими навичками критичного аналізу й беззастережно довіряють навчальним матеріалам.

Наукові дослідження підкреслюють необхідність вироблення цілеспрямованих педагогічних стратегій, що знижують ризики ерозії критичного мислення в умовах активного використання ШІ. Серед них можна виокремити такі напрями:

1. Навчання верифікації: у професійну підготовку та післядипломну освіту вчителів слід інтегрувати модулі, спрямовані на розвиток умінь перевіряти джерела інформації та розпізнавати AI-галюцинації.

2. Дизайн завдань типу «co-verify»: ефективною педагогічною практикою

є залучення учнів і вчителів до спільної перевірки та порівняння відповідей, згенерованих ШІ, з іншими джерелами інформації.

3. Оцінювання впливу: для системного відстеження можливої ерозії критичного мислення на рівні вчителя варто застосовувати комбіновані методи: опитування, аналіз уроків, а також експериментальні дизайни «до/після» інтеграції ШІ у педагогічну практику.

Ерозія критичного мислення під впливом некритичного використання ШІ – реальна і документована проблема: вона виявляється у зниженні когнітивних зусиль (self-reported reductions), у тенденції до прийняття AI-виходу без перевірки та в загальному зменшенні практики глибокого аналізу. Для вчителів початкових класів це означає: необхідність підвищення медіа- та інформаційної грамотності, створення тренінгів та курсів по роботі з AI і формальних процедур верифікації освітніх матеріалів.

Список використаних джерел

1. Dewey J. *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co., 1910. 224 p.
2. Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L., Drosos I., Rintel S., Banks R., Wilson N. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*. 2025. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1145/3613904.3642701>.
3. Paul R., Elder L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times Prentice Hall, 2002. 376 p.
4. Shaji G. A., George M., Joseph M., Mathew J., Augustine J. The Erosion of Cognitive Skills in the Technological Age. *Partners Universal Innovative Research Publication*. 2024. 8 p. URL: <https://lnk.ua/ANDZBpJex>.
5. Zhai C., Wibowo S., Li L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*. 2024. Vol. 11. Article No. 28. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>.

Olena Honcharova

PhD in Education and Pedagogy,

Methodologist at the Scientific and Methodological Laboratory of Primary Education,

Department of Preschool and Primary Education

Odesa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

<https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=mPgkIlgAAAAJ>

<http://orcid.org/0000-0003-4584-1471>

THE EROSION OF CRITICAL THINKING IN THE USE OF AI: RISKS IN THE WORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Keywords: critical thinking, erosion of critical thinking, AI mechanisms, primary school teachers.

Використання ШІ: Chat GPT 5, GPTs перекладач було використано для уточнення та співставлення перекладу першоджерел.

Носова Наталія Іванівна

провідний інженер відділу ринкових механізмів та структур
ДУ «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень НАН України»
м. Одеса, Україна

<https://orsid.org/0009-0008-4830-0009>

<https://lnk.ua/KVvd67g4E>

ЗНАЧЕННЯ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Ключові слова: освіта, професійна підготовка викладачів, цифровізація.

Освіта у сучасному інформаційному світі, що швидко розвивається, набуває важливого значення. Рівень освіти відбивається на професійному рівні фахівців. А рівень науково-педагогічних працівників значно впливає на якість освіти.

Сучасне суспільство переживає стрімкий розвиток, який базується на сучасній інноваційній високотехнологічній базі з використанням цифрових технологій, можливостей комп'ютерної бази та штучного інтелекту. Ці технологічні зміни суттєво відбиваються на розробці освітніх програм, що вимагає високої професійної підготовки науково-педагогічних працівників. Тут важливим є вміння швидко приймати рішення, вміння володіти сучасною комп'ютерною технікою, бути ініціативним та відповідальним. Все це залежить від рівня професійної кваліфікації викладачів та рівня особистісного розвитку. Особливої актуальності ці складові набувають в умовах невизначеності. Важливу роль тут відіграє підвищення кваліфікації кадрів. кінцевою метою якого є підготовка фахівців. спроможних бути конкурентними на ринку освітніх послуг і спроможних навчити й підготувати до практичної діяльності фахівців, що зможуть забезпечувати випереджальний розвиток країни, готових консолідувати націю й активно реалізовувати нові сучасні освітні проекти національного масштабу.

Доступ до сучасних знань в умовах глобалізації на даному етапі технологічного розвитку можливий за умов використання базових навчальних моделей, які зазнали значної трансформації під впливом цифровізації й здатні забезпечити швидкий доступ до сучасних знань, незалежно від географічного місцезнаходження [1].

Транснаціоналізація економічних відносин у сучасному глобалізованому світі відбивається на всіх сферах життя.

Інформаційна складова відіграє значну роль у розвитку суспільства, оскільки у сучасному світі, заснованому на знаннях компетентність фахівців набуває особливої цінності за умов володіння навичками управління, створення та ціннісного використання багажу знань.

У сучасному суспільстві знання набувають властивостей безперервного відтворення «... нарощування обсягів та якісних характеристик, знецінювання та застарівання відповідно до соціокультурних та освітніх викликів, стають одним із складників людського капіталу та безпосередньо впливають на професійний розвиток педагогічних працівників упродовж усього їхнього життя» [2].

Сьогодні відповідальне ставлення до післядипломної педагогічної освіти сприяє підвищенню професіоналізму викладачів, їх взаємозбагаченню новими знаннями, що прискорює перехід від простого засвоєння інформації до формування особистісних професійних компетенцій викладачів, що набуває особливої цінності.

Професійний саморозвиток передбачає самовдосконалення окремих якостей особистості, адже професійний розвиток є невіддільним від особистісного. Засобами професійного саморозвитку є професійна самоідентифікація, самовиховання та самоосвіта в поєднанні з інноваційною педагогічною діяльністю, що є формою професійної самореалізації [3].

Впровадження європейських стандартів у вищу освіту України є одним з пріоритетних напрямів реформування освітньої системи. Цей процес спрямований на підвищення якості освіти, її відповідності міжнародним вимогам та забезпечення конкурентоспроможності українських випускників на глобальному ринку праці[4].

Високий рівень кваліфікації та професіоналізму викладачів позитивно відбивається на якості освіти та рівні підготовки фахівців, що отримують вищу освіту й стані людського капіталу країни. Особливо важливо це у нинішніх умовах, коли відбувається скорочення населення, зокрема за рахунок біженців та трудової міграції, і ринок праці потерпає від нестачі робітників, а рівень смертності перевищує рівень народжуваності і виникає проблема простого відтворення населення. Також значних втрат зазнає інтелектуальний капітал, що призводить до нестачі трудових ресурсів.

Останнім часом широкого розповсюдження у та вирішило проблему безперервного професійного розвитку освітньо-інформаційному просторі набули нові форми освіти, такі як дистанційна освіта, змішане навчання за допомогою електронних платформ, що розширило комунікаційні можливості педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Нікішина О. В., Носова Н. І. Освітня складова розбудови агропромислових ринків України. Особистість в освітньому середовищі сучасного суспільства/ Personality in the education all environment of modern society: Матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (21 квітня 2025). Дніпро / ред. колегія: В. Сиченко, І. Безена, Mojca Schlamberger Brezar, О. Федіна, І. Карпань, Т. Богатирьова. Дніпро-Любляна: КЗВО «ДАНУ» ДОР», Україна.

University of Ljubljana, Slovenia, 2025. С. 341–353. URL: <https://doi.org/10.54891/978-617-8017-57-6>.

2. Кириченко М. О. Професійний розвиток педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівних кадрів освіти у відкритому суспільстві. *Theory and methods of educational management* № 2(18), 2016. URL: <https://lnk.ua/J4PR2LpVz>.
3. Самко А. М. Особистісно-професійний розвиток науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах невизначеності. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: Матеріали XXI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької / [наук. ред.: Г. І. Сотська, М. П. Вовк]. Вип. 7(19). К.: Талком, 2024. С. 82–84.
4. Сохань І. В., Немирович Ю. П., Довжук В. В. Аналіз впливу європейських стандартів на реформування системи вищої освіти в Україні. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14505456>

Natalya Nosova

Senior Engineer of Department of Market Mechanisms and Structures
State Institution «Institute of Market and Economic&Ecological
Research of the National Academy of Sciences of Ukraine»
Odesa, Ukraine

**THE IMPORTANCE OF ENHANCING THE PROFESSIONAL TRAINING
OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF IN THE CONTEXT
OF THE IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY**

Keywords: education, professional training of teachers, digitalization.

Солнцева Елена Анатоліївна

*доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,
завідувач кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м.Одеса, Україна*

<http://orcid.org/0000-0001-9295-6517>

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, психологічне благополуччя, психотравмуючі обставини, воєнний стан.

З огляду на існуючу загрозу внаслідок збройної агресії російської федерації та оголошення в Україні воєнного стану згідно з Указом Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженим Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX, та пов'язані

з цими подіями стани психологічної травматизації населення, виникла нагальна потреба у здійсненні наукового аналізу психолого-педагогічних аспектів підтримки дітей, які переживають наслідки війни, як проблематику що полягає в площині освітянської діяльності.

Аналіз наукових джерел засвідчує що увага дослідників та практиків була зосереджена на таких напрямках як збереження та відновлення ментального здоров'я, підвищення рівня стресостійкості та адаптативних навичок, створення психологічно безпечного середовища, психологічної підтримки та її імплементації в освітній процес (С. Бойко, О. Гнатюк, Л. Карамушка, І. Кондратець, О. Матвієнко, Н. Пророк, Л. Савченко, Т. Федоренко, Й.-Хокон Шульц, С. Торесен, Т. Ельберт, А. Меркер) [2; 5; 6; 7].

За визначенням європейського науковця А. Дюрегрова, засновника Центру кризової психології (м. Берген), психолого-педагогічна підтримка – це комплекс заходів, спрямованих на зниження стресу, стабілізацію емоційного стану та відновлення психологічної функціональності осіб, які пережили травматичні події, включає інтервенції, що допомагають особам зрозуміти та адаптуватися до своїх реакцій, а також сприяє відновленню їхнього психологічного благополуччя [6].

Результати дослідження В. Панка, С. Максименко, М. Слюсаревського, Л. Прохоренко, Н. Чепелевої, Т. Куліш, С. Л. Чуніхіної, І. Г. Губеладзе, Н. А. Ярмоли свідчать, що ситуація в освітньому середовищі в різних регіонів країни залишається доволі складною [2; 5]. Попри щире прагнення педагогів надавати допомогу дітям, які зазнали психотравмуючого впливу війни, вони не завжди здатні своєчасно розпізнати симптоми посттравматичного стресового розладу або інші ознаки психологічної дезадаптації. Виявлено, що значна частина освітян не має достатнього рівня підготовки з питань надання первинної психологічної допомоги, бракує знань про особливості перебігу посттравматичних станів та ефективних методів підтримки постраждалих учнів. Це зумовлює необхідність системного підвищення компетентності педагогів щодо надання психолого-педагогічної підтримки дітям в умовах воєнного стану.

Отже, діти та молодь переживають численні травмуючі фактори, а саме вимушене переселення, розлуку з родиною, втрату близьких, руйнування домівок, тривале перебування у стані небезпеки, інформаційний тиск і невизначеність майбутнього. Такі обставини призводять до підвищеного рівня тривожності, емоційного виснаження, порушень сну, зниження навчальної мотивації та труднощів у соціальній адаптації [1; 7].

Відтак, психіка дитини, яка ще перебуває на етапі становлення, є особливо вразливою до стресових впливів, тому своєчасне надання психологічної

та педагогічної підтримки є необхідною умовою збереження її ментального здоров'я. Вважаємо що важливим завданням педагогів і психологів стає виявлення ознак посттравматичних станів, створення безпечного освітнього середовища та впровадження програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, саморегуляції й позитивного світосприйняття. Значущим є також налагодження партнерської взаємодії між педагогами, батьками та психологами, що забезпечує цілісність процесу підтримки. Особлива увага має приділятися формуванню в дітей почуття довіри, впевненості у власних силах та віри в майбутнє, адже саме ці чинники виступають основою для подолання наслідків травматичного досвіду й успішної соціалізації в реаліях воєнного сьогодення.

В умовах постійної нестабільності освітні заклади стають не лише місцем навчання й виховання, а й простором психологічної безпеки, де педагоги й психологи відіграють ключову роль у стабілізації психоемоційного стану та підтримці особистісного розвитку дитини [3; 4].

Аналіз наукових джерел та сучасної практики психолого-педагогічної підтримки дітей в умовах воєнного стану в Україні засвідчує, що війна та пов'язані з нею психотравмуючі фактори мають значний негативний вплив на психіку дітей, підвищуючи рівень тривожності, знижуючи навчальну мотивацію та ускладнюючи соціальну адаптацію. У контексті воєнного стану навчальні заклади виступають не лише як освітні простори, а й як центри психологічної безпеки, де фахівці відіграють вирішальну роль у стабілізації емоційного стану дітей та підтримці їхнього особистісного розвитку, надії на майбутнє, що є критично важливим для подолання наслідків травматичних подій та успішної інтеграції в соціум навіть за умов постійної нестабільності.

Подальші наукові пошуки у сфері психолого-педагогічної підтримки дітей в умовах воєнного стану ми зосередимо на розробці та апробації інноваційних програм психолого-педагогічної підтримки, які будуть інтегровані безпосередньо в освітній процес та враховуватимуть індивідуальні особливості дітей, вікові та психоемоційні потреби.

Нарешті, перспективним вважаємо міждисциплінарне дослідження партнерської взаємодії між педагогами, психологами та родинами, що дозволить створювати цілісні моделі підтримки, орієнтовані на стійку соціалізацію дітей та розвиток їхньої адаптивної психологічної компетентності у складних умовах сучасного воєнного середовища.

Список використаних джерел

1. Герасимова І.В. Механізми адаптаційних процесів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2017. № 7. С. 15–24. URL: <https://lnk.ua/dNYKOMleM>.
2. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді: монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя; В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелева, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна,

- І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола. Київ, 2024. 188 с.
4. Лукомська С. Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 78–85. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/spec_2022/11.pdf.
5. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купреєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстере. Київ, 2022. 155 с. URL: <https://lnk.ua/mNBrz13NG>.
6. Dyregrov, A. Psychological debriefing: An effective intervention after trauma? *Disaster Prevention and Management*. 2008. 17(3), PP. 324–325.
7. Better Learning Programme 1: Supporting Students' Recovery in Emergencies / Jon-Håkon Schultz, S. Helen Norheim, Sonia Gomez, Annelies Ollieuz. Oslo; Tromsø: Department of Education, University of Tromsø & Norwegian Refugee Council, 2019. 53 p. URL: <https://munin.uit.no/handle/10037/31408>.

Olena Solntseva

PhD in Education and Pedagogy,

Head of the Department of Psychology, Social Work, and Inclusive Education

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SUPPORTING CHILDREN IN MARTIAL ARTS CONDITIONS

Keywords: psychological and pedagogical support, psychological well-being, psycho-traumatic circumstances, martial law.

Трофименко Ольга Анатоліївна

доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,

старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7593-9248>

<https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=d0-OMasAAAAJ>

СТРУКТУРА ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Ключові слова: вихователі, заклади дошкільної освіти, інклюзивне освітнє середовище, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами.

Відповідно до європейських стандартів і міжнародних документів у сфері

прав людини інклюзія є одним із пріоритетних напрямів розвитку системи освіти у всьому світі, в Україні зокрема. Правові засади інклюзивної освіти сформовані комплексом міжнародних документів різного рівня. Так, фундаментальні принципи закладені у Загальній декларації прав людини та Конвенції про права дитини. Освітню специфіку розкривають Конвенція з подолання дискримінації в освіті (1960), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990) і Дакарські рамки дій «Освіта для всіх»: виконання наших загальних зобов'язань (2000). Безпосередньо інклюзивні підходи обґрунтовані у Саламанській декларації та рамках дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994), Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006) й Інчхонській декларації «Освіта-2030» (2015), які визначають право дітей на здобуття якісної освіти.

Дошкільна освіта як перша ланка в системі безперервної освіти відіграє особливу роль у формуванні інклюзивного суспільства, де закладаються основи толерантного ставлення до різноманітності, формуються базові соціальні навички та відбувається первинна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Ключовою фігурою в реалізації принципів інклюзивної освіти у дошкільлі є вихователь, від професійної компетентності якого залежить успішність інтеграції дітей з особливими потребами в освітній процес. Отже, особливого значення набуває формування та розвиток у педагогів закладів дошкільної освіти інклюзивної компетентності як інтегральної професійної характеристики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо засвідчує, що питання професійного розвитку педагогів у контексті інклюзивної освіти не втрачає своєї актуальності та вивчається багатьма українськими і зарубіжними науковцями. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: сучасний погляд на теоретичні основи інклюзивної освіти (Н. Горішна, Л. Котлова, І. Тичина, А. Rapp, A. Corral-Granados та ін.); організація інклюзивного середовища в закладі дошкільної освіти (Н. Квітка, А. Лапін, Л. Коваль-Бардаш, Н. Ярмола; M. Sanches-Ferreira, N. Zabeli, M. Gjelaј та ін.); формування та розвиток інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти (М. Буйняк, А. Олійник, О. Касьянова, О. Нагорна, Ю. Ніколаеску; I. Visković, I. Zeļenkova, M. Kyriazopoulou, T. Karalis, K. Magos та ін.).

Розвиток інклюзивної компетентності концептуалізується в межах різних наукових підходів: компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого тощо. Проте питання структури компетентності, а також її зв'язок з професійним зростанням вихователя закладу дошкільної освіти потребує подальшого уточнення й систематизації.

У науковій літературі інклюзивна компетентність педагогів трактується як багатовимірне утворення, що поєднує знання, уміння, ставлення та особистісні якості, необхідні для забезпечення ефективної інклюзивної практики.

Інклюзивну компетентність розглядають як складову професійного розвитку

педагога, яка дозволяє йому ефективно здійснювати професійні функції у сфері освіти з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також створювати умови їхньої інтеграції, соціалізації та всебічного розвитку в освітньому середовищі закладу освіти [2].

Спираючись на результати наукових розвідок (М. Буйняк, 2024; О. Нагорна, 2023; Ю. Ніколаєску, 2022 та ін.), ми визначили чотири взаємопов'язані компоненти структури інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, а саме: ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісний.

Ціннісний компонент відображає особистісне ставлення вихователя до ідеї інклюзії та до дітей з особливими освітніми потребами, який включає усвідомлення цінності кожної дитини, визнання її права на освіту та розвиток, готовність педагога забезпечувати рівні можливості й створювати умови для індивідуального розвитку кожної дитини. Ціннісний компонент формує гуманістичні орієнтири та активну позицію вихователя до реалізації принципів інклюзії в освіті. Визнання права кожної дитини на успіх і розвиток свідчить про вмотивованість педагога до впровадження інклюзивної практики, що є відображенням його професійної зрілості [1; 4].

Особистісний компонент інклюзивної компетентності вихователя визначає ті індивідуально-психологічні якості та професійно значущі риси, які забезпечують ефективність роботи в умовах інклюзивного середовища. Зазначений компонент поєднує внутрішні ресурси педагога, які забезпечують не лише засвоєння знань і навичок, а й їхнє цілісне та ефективне використання у професійній діяльності, який характеризується наявністю емоційності, толерантності, стресостійкості і навичок саморегуляції, гнучкості мислення, рефлексивності [2].

Когнітивний компонент включає систему знань про основи інклюзивної освіти, психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), нормативно-правові засади інклюзії, знання про сучасні методики та технології підтримки. Когнітивний компонент забезпечує розуміння вихователем сутності інклюзивного процесу, що зумовлює інтелектуальне підґрунтя для професійних рішень. Взаємозв'язок когнітивного компоненту з професійним розвитком проявляється у постійному прагненні педагога до оновлення знань про інклюзивну освіту, удосконалення методів роботи з дітьми з ООП, правових засад і нових технологій [3].

Діяльнісний компонент відображає практичну готовність педагога реалізовувати інклюзивні принципи в освітньому процесі та повсякденному житті закладу дошкільної освіти. Сутність цього компоненту полягає у реалізації вихователем знань, ціннісних орієнтирів і особистісних якостей для ефективної організації інклюзивного освітнього процесу та розвитку потенціалу кожної

дитини. Основними характеристиками діяльнісного компоненту є здатність вихователя до адаптації освітнього середовища, прояву педагогічної гнучкості, налагодження ефективної комунікації з фахівцями інклюзивної освіти, здатності до командної роботи.

Розвиток інклюзивної компетентності вихователів є поступовим процесом, що поєднує удосконалення знань, умінь і особистісних якостей. Професійний розвиток передбачає опанування теоретичних основ інклюзії, вивчення сучасних підходів, уміння адаптувати освітні програми під індивідуальні потреби дітей. Важливим також є налагодження партнерської взаємодії з фахівцями інклюзивної освіти, що сприяє розвитку рефлексії, критичному аналізу власної діяльності вихователя та вдосконаленню освітніх стратегій, забезпечує зміцнення діяльнісного аспекту інклюзивної компетентності й формування педагогічної культури, орієнтованої на доказовість та індивідуальний прогрес дитини.

Отже, інклюзивна компетентність вихователів закладів дошкільної освіти має розглядатися як стратегічний ресурс професійного зростання педагога й водночас як необхідна умова створення освітнього середовища, в якому кожна дитина має можливість для повноцінного розвитку та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Дроботько І. Роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в процесі їх соціалізації в дитячому колективі. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Вип. 4 (65), 2024. С. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.1>.
2. Потапюк Л., Ковальчук В. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 2(106), 2023. С. 127–136. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-127-136>.
3. Провальна Н. О. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічного працівника початкової школи в умовах неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2025. 23 с.
4. Woodcock S., Gibbs K., Hitches E., Regan C. Investigating Teachers' Beliefs in Inclusive Education and Their Levels of Teacher Self-Efficacy: Are Teachers Constrained in Their Capacity to Implement Inclusive Teaching Practices? *Global Special and Inclusive Education: Current Issues and Ways Forward*. Educ. Sci. 2023, 13(3), 280. DOI <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>.

Olha Trofymenko

PhD in Education and Pedagogy,

Senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education

Odesa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

STRUCTURE OF INCLUSIVE COMPETENCE OF A PRESCHOOL EDUCATION TEACHER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL GROWTH

Keywords: educators, preschool education institutions, inclusive educational environment, inclusion, children with special educational needs.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ: УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ТА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Гриньова Марія Василівна

*доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,
завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна*

<https://orcid.org/0000-0003-1308-2634>

<https://scholar.google.com.ua/citations?user=TdqlrG0AAAAAJ&hl=uk>

ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДЕФІНІЦІЙ «ДІДЖИТАЛ» («ЦИФРОВИЙ»), «ЕЛЕКТРОННИЙ», «ОНЛАЙН» У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЄКТУ ЯК ПРОЦЕСУ І ПРОДУКТУ

Ключові слова: освітній проєкт, діджитал (цифровий) проєкт, електронний проєкт, онлайн проєкт, управління проєктами, цифровізація освіти, цифрове освітнє середовище.

Стрімкий розвиток процесів цифровізації проєктної діяльності зумовив активне поширення у практиці їх управління, а відтак і в професійному та науковому дискурсах, таких термінів, як «діджитал» / «цифровий», «електронний», «онлайн» проєкт. Зазначені поняття фіксуються у широкому колі публікацій: «діджитал проєкт» (Т. Горбул, 2023; Н. Садовська, В. Нагаєв, 2024 та ін.), «електронний проєкт» (О. Захарчук-Дуке, 2014; Н. Єгорченкова, 2017; Л. Лупаренко, 2021 та ін.), «онлайн проєкт» (Л. Лупаренко, 2021; О. Міхно, 2022; М. Петриченко, 2022; Л. Березівська, 2023; Т. Кривіцька, 2023 та ін.), «цифровий проєкт» (К. Лобузін, 2020; О. Наливайко, 2022; Т. Гончаренко, 2022; М. Макарова, 2024; А. Шинкарук, 2025 та ін.). Більшість із цих робіт зосереджені на аналізі та узагальненні успішних практик реалізації проєктів у різних сферах діяльності, однак визначення самих термінів нерідко подається імпліцитно. Тому, на нашу думку, актуальним є уточнення понятійно-термінологічних аспектів вживання термінів «діджитал» / «цифровий», «електронний» та «онлайн» проєкт з урахуванням їхніх спільних і відмінних змістових характеристик.

У межах нашого дослідження ми спираємося на визначення поняття «проєкт», подане в сьомому виданні РМВОК, де воно трактується як «тимчасова діяльність, спрямована на створення унікального продукту, послуги або результату»

[3, с. 4]. Для аналізу термінів «діджитал» / «цифровий», «електронний», «онлайн» застосовуємо модель «Продукт – Процес», що передбачає дві ключові шкали типологізації проєктів: процес створення та продукт проєкту [4, с. 47]. Відповідно, можливість уточнення семантичних нюансів зазначених термінів вбачаємо у їх розгляді крізь призму характеристик процесу та продукту з урахуванням значень ключових слів, що формують кожен термін.

Зважаючи на міжнародний характер слів «діджитал» («цифровий»), «електронний», «онлайн» звернемося до дефініцій Cambridge Dictionary Online [1]:

- *«діджитал» / «цифровий» (англ. «digital»)* – який використовується або пов'язаний з цифровими сигналами та комп'ютерними технологіями; який використовується або пов'язаний з комп'ютерами та Інтернетом; відображення інформації у вигляді електронного зображення;

- *«електронний» (англ. «electronic»)* – який стосується комп'ютерів або чогось, що робиться за допомогою комп'ютерів; зберігається в електронному вигляді на мікрочіпі, диску або комп'ютері; використання Інтернету або іншої електронної системи зв'язку для роботи;

- *«онлайн» (англ. «online»)* – онлайн-продукти, послуги чи інформація, які можна придбати або використовувати в Інтернеті; стосовно використання людиною Інтернету, особливо в соціальних мережах.

На основі цих визначень та з урахуванням аналізу відповідей, отриманих за допомогою ШІ [5], можемо констатувати, що:

- найширшим за обсягом є поняття «діджитал» / «цифровий», яке охоплює все, пов'язане з цифровими технологіями, незалежно від способу зберігання чи передачі даних;

- вужчим є поняття «електронний», орієнтоване на спосіб функціонування та збереження даних в електронному вигляді;

- найвужчим виступає поняття «онлайн», яке фіксує саме факт доступу чи реалізації процесів через Інтернет.

Відповідно, досліджувані нами терміни характеризуємо таким чином (з урахуванням аналізу та уточнення визначень за допомогою ШІ [5]):

- *діджитал / цифровий проєкт* – це проєкт, який передбачає процес створення продуктів і послуг на основі цифрових технологій (цифровий контент, платформи, програмне забезпечення, оцифрування аналогових матеріалів), результатом якого є цифрові продукти чи послуги (мобільні застосунки, інтерактивні архіви, мультимедійні комплекси тощо);

- *електронний проєкт* – це проєкт, який передбачає створення продуктів або сервісів в електронному форматі, що функціонують на базі електронних компонентів і зберігаються як електронні файли, документи або системи;

- *онлайн проєкт* – це проєкт, який передбачає розроблення продуктів і сервісів, які діють у режимі реального часу через мережу Інтернет (онлайн-сервіси,

вебплатформи, хмарні застосунки).

Зауважимо, що поширення діджитал (цифрових), електронних та онлайн проєктів у сфері освіти слід розглядати як невід’ємну складову цифрової освіти, тобто процесу цифровізації освіти, що «передбачає насичення інформаційно-цифрового середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір» [2, с. 1099]. До ключових компонентів цифрового освітнього середовища належать цифрові технології навчання, цифрові технології управління, цифрові технології підтримки наукових досліджень, цифрові освітні ресурси і сервіси, а також цифрові сліди [2, с. 1096]. Крім того, цифрову освіту часто ототожнюють з електронною освітою, яка «тракується як форма здобуття освіти з використанням винятково інформаційно-комунікаційних технологій» [2, с. 1096].

У межах існуючих напрямів цифровізації освітнього процесу окреслимо, в яких із них можуть реалізовуватися діджитал (цифрові), електронні та онлайн проєкти. Результати, які наведено в табл. 1, демонструють, що категорія «діджитал (цифрові) проєкти» пов’язана з усіма напрямками цифровізації, оскільки вони передбачають використання цифрових технологій і відповідної інфраструктури. Категорія «електронні проєкти» співвідноситься з напрямками, що безпосередньо пов’язані зі створенням або застосуванням електронних освітніх ресурсів, мультимедійного контенту та програмно-апаратних засобів. «Онлайн-проєкти» реалізуються в напрямках, де навчальна взаємодія та доступ до ресурсів відбуваються виключно в мережевому середовищі. Таким чином, у контексті цифровізації освітнього середовища діджитал (цифрові) проєкти охоплюють найширший спектр напрямів, електронні проєкти займають проміжну позицію, а онлайн-проєкти мають найвужче поширення, зосереджуючись на діяльності у віртуальному середовищі.

Як приклад, до цифрових проєктів можна віднести «Всеукраїнську школу онлайн» та Lingva.Skills. Електронним проєктом є, зокрема, електронний журнал і щоденник «Єдина школа». Платформи масових відкритих онлайн-курсів, такі як Prometheus та EdEra, належать до онлайн-проєктів, оскільки доступ до навчальних матеріалів і взаємодія з користувачами здійснюються виключно через мережу Інтернет у режимі реального часу. Водночас ці платформи доцільно розглядати і як цифрові проєкти, оскільки вони містять повний цифровий навчальний контент. Таким чином, наведені приклади ілюструють, що окремі освітні проєкти можуть одночасно належати до кількох категорій.

Таблиця 1. Освітні проєкти за напрямками цифровізації освітнього середовища

Напрями цифровізації освітнього процесу [2, с. 1096] / Типи освітніх проєктів (Д – діджитал / цифровий, Е – електронний, О – онлайн)	Д	Е	О
Доступ до цифрових технологій здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, адміністраторів	+		
Створення електронних освітніх ресурсів та цифрових платформ з підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для використання в освітньому процесі й управлінні	+	+	
Розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й обладнання	+	+	
Організація широкосмугового доступу до Інтернету у навчальних класах та аудиторіях закладів освіти всіх рівнів	+		+
Розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій	+	+	+
Підвищення рівня цифрових компетентностей та цифрової грамотності суб'єктів освітнього процесу	+		

Отже, чітке розмежування понять «діджитал» / «цифровий», «електронний» та «онлайн» у контексті освітніх проєктів має не лише теоретичне, а й прикладне значення. Запропонований підхід до їх класифікації за моделлю «Продукт – Процес» забезпечує можливість системного опису та порівняння проєктів з урахуванням особливостей застосовуваних технологій, специфіки реалізації процесів та характеристик кінцевого продукту. Перспективним напрямком подальших досліджень вбачаємо розроблення рекомендацій, заснованих на результатах сучасних міжнародних студій, з метою вироблення єдиного підходу до опису та класифікації освітніх проєктів як діджитал / цифрових, електронних чи онлайн.

Список використаних джерел

1. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 13.08.2025).
2. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
3. Настава до зводу знань з управління проєктами: PMBOK® Guide (7-е видання) / Project Management Institute. Переклад українською мовою. К.: PMI Ukraine Chapter, 2022. URL: <https://pmiukraine.org/pmbok7> (дата звернення: 13.08.2025).
4. Просіцький О. Як не профакапити проєкт. К.: Наш формат, 2024. 512 с.
5. Чат GPT-5. URL: <https://chat.openai.com/> (дата звернення: 13.08.2025)

Mariia Hrynova

PhD in Education and Pedagogy,

Head of International Cooperation and Innovation Transfer Department

at the Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

**CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECTS
OF THE DEFINITIONS OF «DIGITAL», «ELECTRONIC» AND «ONLINE»
IN THE CONTEXT OF AN EDUCATIONAL PROJECT AS A PROCESS AND PRODUCT**

Keywords: educational project, digital project, electronic project, online project, project management, digitization of education, digital educational environment.

Використання III: ChatGPT для редагування тексту та часткового аналізу даних з подальшим авторським опрацюванням.

Левченко Сергій Павлович

доктор філософії

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-4465-1679>

<https://scholar.google.com/citations?user=IUVNjAYAAAAJ&hl=uk>

Мінакова Єлизавета Сергіївна

здобувач вищої освіти 4 курсу спеціальності 073 «Менеджмент»

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ключові слова: освіта, інноваційні технології, інноваційний менеджмент, вища освіта.

Освіта у XXI столітті постає в умовах постійних трансформацій, спричинених швидким розвитком інформаційних технологій, глобалізаційними процесами та потребами сучасного ринку праці. Традиційні моделі навчання вже не повною мірою відповідають вимогам суспільства, яке потребує мобільних, творчих, критично мислячих фахівців. Саме тому впровадження інновацій у сфері освіти стає необхідною умовою модернізації та підвищення її ефективності.

Інновації охоплюють різні виміри: технологічний (цифровізація освітнього процесу, використання штучного інтелекту, VR/AR, онлайнплатформ), педагогічний (нові методи навчання — «перевернутий клас», гейміфікація, проєктно-орієнтоване та міждисциплінарне навчання) та організаційний (створення відкритих освітніх ресурсів, упровадження мікрокреденціалів, розширення співпраці університетів із бізнесом). Усі ці інноваційні практики спрямовані на підвищення якості освіти, посилення мотивації студентів, забезпечення доступності знань та підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Серед основних тенденцій інноваційного впливу на систему освіти можна виділити наступні:

- Активне використання штучного інтелекту (ШІ) та аналізу великих даних (Big Data) для оптимізації навчальних та адміністративних процесів. Зокрема, в Україні закладено комплексну стратегію цифрової трансформації освіти, що передбачає використання технологій ШІ та машинного навчання для спрощення та автоматизації освітніх процесів [1].

- Активне використання онлайн та гібридного навчання. За даними ЮНЕСКО, понад 60% університетів у 2023 році пропонують онлайн-курси. Пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення росії та зростання попиту на гнучкі формати зробили дистанційні програми надзвичайно популярними, а ринок освітніх технологій (EdTech) щороку зростає приблизно на 15–20% [2].

- Студентоцентризований підхід у системі вищої освіти: впроваджуються інтерактивні методи, такі як «перевернутий клас» і проєктне навчання, що стимулюють активну участь студентів та співпрацю в навчальному процесі [3].

- Персоналізація навчання: адаптивні навчальні системи на основі аналітики даних підлаштовують освітній контент під індивідуальні потреби студентів, роблячи процес навчання більш гнучким, доступним та орієнтованим на результат [3].

- Співпраця університетів із бізнесом і промисловістю стає потужним каналом для впровадження інновацій: спільні дослідницькі проєкти, стажування і практичні кейси від компаній активно інтегруються в освітні програми [4].

- Поява нових форматів навчання – мікрокреденціалів та коротких курсів, які надають змогу швидко здобувати нові компетенції. Такі модульні програми «роздрібнюють» традиційні ступені, забезпечуючи більшу гнучкість і різноманітність освітніх траєкторій [5].

- Активне використання відкритих освітніх ресурсів (OER), які використовуються як інструмент доступності освіти – вони створюють стійку основу для впровадження принципів рівності, якості та широкої участі в навчальному процесі [5].

- Активне використання у технічних дисциплін віртуальних лабораторій та технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR). Наприклад, курси з робототехніки Массачусетського технологічного інституту містять віртуальні лабораторії, у яких студенти «збирають» роботів у цифровому середовищі [2].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що інновації є ключовим чинником розвитку сучасної системи освіти. Вони формують нову модель навчального процесу, яка відповідає викликам інформаційного суспільства, глобалізації та ринку праці. Сьогодні освіта дедалі більше орієнтується на потреби студента, пропонуючи йому гнучкі, персоналізовані та інтерактивні формати здобуття знань. Саме тому інноваційні підходи вже не можна розглядати як додатковий або факультативний

елемент – вони стають фундаментальною основою якісної освіти. Важливим є те, що впровадження інновацій сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, але й демократизації освітнього процесу. Відкриті ресурси, цифрові бібліотеки та масові онлайн-курси роблять знання доступними для значно ширшого кола людей, незалежно від їхнього соціального статусу, місця проживання чи матеріальних можливостей. Це створює умови для формування більш справедливого та рівноправного освітнього середовища. Отже, інновації в освіті – це не короточасний тренд, а довгострокова стратегія розвитку, яка визначатиме майбутнє освітньої системи. Вони дозволяють підвищити якість навчання, забезпечити доступність знань, розвивати компетентності, необхідні у XXI столітті, та готувати фахівців нового покоління, здатних діяти в умовах швидких змін і глобальних викликів. Таким чином, інновації виступають запорукою того, що освіта залишатиметься актуальною, конкурентоспроможною та здатною формувати основи сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Дишкантюк О. В, Осіпова Л. А, Левченко С. П. Штучний інтелект в управлінні ефективністю діяльності закладів вищої освіти. *Via Economica*. 2025. № 8. С. 164–169. <https://doi.org/10.32782/2786-8559/2025-8-24> (дата звернення: 28.09.25)
2. Освіта онлайн: в яких закордонних ЗВО можна здобути онлайн-освіту? *Study.ua*. URL: <https://lnk.ua/k4x97Ekey> (дата звернення: 28.09.2025).
3. Innovative Education Methods: Transforming Teaching and Learning. *American college of education*. URL: <https://lnk.ua/AVMmEKdVo> (date of access: 28.09.2025).
4. Innovating Education: конференція про неформальну освіту та інновації у ЗВО. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://lnk.ua/YNg5B8peZ> (дата звернення: 28.09.25)
5. Micro-credentials: An important part of a bigger ecosystem. *UNESCO*. URL: <https://lnk.ua/zN2K3gB47> (date of access: 28.09.2025).

Serhii Levchenko

Doctor of Philosophy,

International Humanitarian University

Odesa, Ukraine

Yelyzaveta Minakova

4th year student of higher education, specialty 073 «Management»

International Humanitarian University

Odesa, Ukraine

INNOVATIVE PRACTICES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Keywords: education, innovative technologies, innovative management, higher education.

Лівінський Лев Васильович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ MOODLE У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: Moodle, система управління навчанням (LMS), вища освіта, дистанційне навчання, змішане навчання, цифровізація освіти.

Сучасні заклади вищої освіти перебувають у процесі цифрової трансформації, що зумовлено як глобальними тенденціями розвитку інформаційного суспільства, так і потребами забезпечення доступності освіти. Пандемія коронавірусу, а зараз повномасштабна війна, обмежили можливість студентів відвідувати заклади вищої освіти й тим самим підштовхнули науковців до впровадження нових видів та форматів навчання. У цьому контексті провідну роль відіграють системи управління навчанням. Однією з найпоширеніших платформ у світі є Moodle, що поєднує у собі відкритість коду, безкоштовність використання та широкий спектр педагогічних можливостей [2, с. 217; 4, с. 5–6].

Використання платформи Moodle у закладах вищої освіти має низку беззаперечних переваг, серед яких відкритість коду, фінансова ефективність, доступність навчальних матеріалів, розширені можливості комунікації та інструменти для оцінювання. Moodle дозволяє закладам вищої освіти адаптувати навчальне середовище під специфіку дисциплін, знижуючи витрати на ліцензійне програмне забезпечення і надаючи широкі можливості кастомізації для методичної роботи [3, с. 25].

Платформа забезпечує цілодобовий доступ до ресурсів та поєднання синхронних і асинхронних форм роботи, що сприяє впровадженню моделей змішаного та дистанційного навчання. Це особливо важливо для здобувачів вищої освіти, які навчаються заочно або за дуальною формою, оскільки дає можливість гнучкого планування навчального часу та доступу до матеріалів у будь-який момент.

Інструменти взаємодії – форуми, чати, блоги, спільні робочі простори – сприяють колаборації та активному залученню здобувачів вищої освіти до освітнього процесу. Через такі засоби можна організовувати обговорення, колективні проекти та взаємне оцінювання, що розвиває комунікативні й колаборативні компетентності [3, с. 26].

Moodle також пропонує розвинуті можливості для оцінювання та моніторингу: створення тестів, завдань із автоматичною перевіркою, формувальні й сумативні механізми оцінювання та генерацію аналітичних звітів.

Це зменшує адміністративне навантаження на викладачів і підвищує прозорість оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.

Оглядом і емпіричними дослідженнями показують позитивний вплив впровадження Moodle на мотивацію, залученість та результати здобувачів вищої освіти, хоча ступінь цього впливу залежить від якості методичного використання платформи та підготовки викладача-педагога [5, с. 4].

Разом з тим практика застосування Moodle у закладах вищої освіти виявляє суттєві виклики. По-перше, для стабільної роботи платформи потрібна надійна IT-інфраструктура, постійна технічна підтримка та компетентні адміністратори; надмірне використання зовнішніх модулів (плагінів) підвищує ризики несумісності та вразливостей безпеки [4, с. 15–17; 5, с. 4].

По-друге, педагогічний потенціал Moodle часто реалізується частково: у багатьох закладах вищої освіти платформа використовується здебільшого як репозиторій навчальних матеріалів, а не як середовище для проєктної роботи, гейміфікації чи адаптивного навчання; це вимагає методичного переосмислення й цілеспрямованого навчання педагогів [3, с. 25; 2, с. 217].

По-третє, забезпечення академічної доброчесності при онлайн-оцінюванні потребує додаткових технічних і організаційних заходів: інтеграції систем виявлення плагіату, налаштування режимів контролю та процедур верифікації результатів [4, с. 14–15].

Разом із тим, дистанційний формат навчання може впливати на психологічний стан здобувачів вищої освіти: відчуття ізольованості, зниження мотивації та емоційного залучення потребують продуманої підтримки та поєднання онлайн- та офлайн-форм взаємодії.

Отже, Moodle поєднує значні можливості модернізації освітнього процесу з викликами технічного, педагогічного та соціально-психологічного характеру. Щоб реалізувати його потенціал заклади вищої освіти мають одночасно інвестувати в інфраструктуру, підвищувати кваліфікацію викладачів, розробляти методичні рекомендації щодо інтерактивного використання LMS і впроваджувати механізми підтримки академічної доброчесності.

Список використаних джерел

1. Борисенко Д.В. Візуалізація уроку чи як підвищити наочність дистанційного проведення лекції. *Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle*: тези доп. X міжнародної науково-практичної конференції MoodleMoot Ukraine 2022. URL: <https://lnk.ua/R4aMwXq4J>
2. Петрова С. І. Переваги онлайн-платформи Moodle для впровадження технологій змішаного навчання в освітньому процесі вищих навчальних закладів. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник студентських наукових робіт. 2022. № XV. С. 217–221 URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/35370>

3. Cabero-Almenara J., Arancibia M.L. & Del Prete A. Technical and Didactic Knowledge of the Moodle LMS in Higher Education. Beyond Functional Use. J. New Approaches Educ. Res. 2019. 8, P. 25–33. URL: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
4. Gamage S.H.P.W., Ayres J.R. & Behrend M.B. A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. 2022. IJ STEM Ed. 9, 9 URL: <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00323-x>
5. Huda O. Use of the Moodle Platform in Higher Education Institutions During Training Masters: Experience Under Martial Law. *E-Learning Innovations Journal*. 2023. 1(2), P. 4–20. URL: <https://doi.org/10.57125/ELIJ.2023.06.25.01>

Науковий керівник: Кузнєцова Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Lev Livinskyi

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING MOODLE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: Moodle, learning management system (LMS), higher education, distance learning, blended learning, digitalization of education.

Мандруляк Людмила Євгенівна

здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня
ступеня доктора філософії

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

м. Одеса, Україна

<https://orcid.org/0009-0004-3242-4219>

КОМАНДНО-ШТАБНА ГРА «КІБЕРДЖУРА»: STEM-ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ключові слова: гурткова робота, інтеграція, освітнє середовище, STEM-освіта, «Кіберджура».

Сучасна освіта потребує трансформації, спрямованої на формування ключових компетентностей учнів. Як зазначається у «Стратегічних напрямках розвитку STEM-освіти», пріоритетом є інтеграція знань з природничих наук, технологій, інженерії та математики для вирішення реальних практичних завдань [3, с. 24]. Однак у межах традиційного навчального процесу, обмеженого часовими та програмовими рамками, ця інтеграція часто виявляється неповною. Саме тому все більшого значення набуває гурткова робота, яка може стати

ефективним інструментом управління освітнім процесом для створення сучасного освітнього середовища. Дослідження показують, що позаурочна діяльність створює оптимальні умови для розвитку STEM-компетентностей, оскільки поєднує теоретичні знання з їх практичним застосуванням [2, с. 26]. Таким чином, постає важливе завдання – інтегрувати потенціал високотехнологічної гурткової роботи в єдиний освітній простір.

Прикладом успішного вирішення цього завдання є діяльність гуртка на основі командно-штабної гри «Кіберджура». Цей інноваційний формат поєднує військово-патріотичне виховання з інтенсивним розвитком STEM-компетентностей. З точки зору управління освітнім процесом, «Кіберджура» виступає не просто як черговий гурток, а як складний організаційно-педагогічний механізм, що забезпечує міжпредметні зв'язки та створює умови для практичної реалізації знань.

В основу гри покладено принципи проблемно-орієнтованого та дослідницького навчання, які є фундаментом сучасної STEM-освіти [2, с. 28]. Учні об'єднуються в команди для виконання комплексних завдань, що моделюють реальні ситуації. У процесі цієї діяльності формується особливе освітнє середовище. По-перше, воно характеризується міждисциплінарністю, яка проявляється у поєднанні знань з географії, інформатики, фізики, основ безпеки життєдіяльності історії тощо. Таке поєднання дозволяє подолати традиційну предметну роздробленість і демонструє учням єдність знань у вирішенні конкретних завдань. По-друге, важливою характеристикою є проєктна спрямованість діяльності. На відміну від абстрактних навчальних завдань, кінцевим продуктом роботи кожної команди є конкретний результат, що має практичну цінність. Яскравим прикладом може служити створення інтерактивної карти в середовищі ArcGIS StoryMaps, яка може бути використана як навчальний кейс на уроках, що ілюструє безпосередній вплив гурткової роботи на формальний освітній процес. Технологічність є третьою ключовою рисою створюваного освітнього середовища. Безпосередня робота з сучасним обладнанням перетворює абстрактні знання на практичні вміння. Це відповідає вимогам до цифровізації освіти, оскільки учні не просто вивчають технології, а й активно їх використовують як інструмент для досягнення цілей. Соціальний аспект проявляється через ігровий формат та необхідність колективного ухвалення рішень, що активно розвиває комунікацію, лідерство та командну взаємодію.

Ефективне функціонування такого інноваційного гуртка вимагає від адміністрації школи вибудови нової моделі управління. Ключовим стає забезпечення тісної методичної взаємодії між керівником гуртка та вчителями-предметниками. Як зазначають дослідники, саме така координація

дозволяє перетворити гурток з ізольованої одиниці на інтеграційний центр, що активізує інноваційний потенціал усього педагогічного колективу [1]. Ефективним механізмом для цього виступають шкільні методичні об'єднання, на яких може відбуватися координація тематичних планів та обговорення можливостей інтеграції результатів проєктної діяльності гуртка в уроки.

Отже, високотехнологічна гурткова робота на прикладі КШГ «Кіберджура» є ефективним чинником інтеграції STEM-підходів у сучасному освітньому середовищі. Вона не лише розвиває в учнів ключові компетентності, але й слугує майданчиком для апробації інноваційних педагогічних підходів. Досвід такої роботи демонструє, що гурткова діяльність може стати потужним ресурсом для оновлення освітнього процесу, створюючи середовище, яке характеризується гнучкістю, міждисциплінарністю та орієнтацією на практичний результат. Це відкриває нові можливості для управління освітнім процесом, перетворюючи школу на сучасний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Кіберджура : проєкт. Львівський лицей імені Героїв Крут. URL: <https://lnk.ua/aVp9WxWND> (дата звернення: 30.09.2025).
2. Мотякова О. В. Трансформація STEM-освіти в умовах цифровізації суспільства. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2024. 38 с. URL: <https://lnk.ua/1V9kznM4g> (дата звернення: 30.09.2025).
3. Військово-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями / за ред. І. Д Беха, Р. В. Малиношевського. – Івано-Франківськ: НАІР, 2023. – 32 с. URL: <https://lnk.ua/94y95wG4M> (дата звернення: 30.09.2025).

Науковий керівник: Муковіз О. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Liudmyla Mandruliak

Doctoral (PhD) student of the third (educational and scientific) level of higher education
Odessa Regional Academy of In-Service Education
Odessa, Ukraine

TEAM-BASED GAME «CYBERJURA»: STEM INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Keywords: club work, integration, educational environment, STEM education, «Cyberjura».

Ніконова Надія Володимирівна

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

МЕТОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ключові слова: компетентність, інноваційна компетентність, освіта, управління, вчитель.

Сучасний динамічний світ та кризове положення України формує потребу в адаптивної та гнучкої особистості, здатної самостійно та відповідально приймати рішення. Реалізація цієї потреби покладається на інститут освіти, що має забезпечити не лише передачу знань, а й навчити їх застосовувати, інтегрувати та трансформувати у нові рішення [4, с. 34–58]. Ключова роль у цьому процесі належить вчителю: саме від його готовності залежить формування в учнів необхідних сучасному світу навичок. Виконання цього завдання потребує розвитку інноваційної компетентності вчителя, яка на основі праць М. Голованя, І. Дичківської, Т. Цегельник, визначається як інтегрована здатність шукати нові рішення та підходи, ефективно застосовувати сучасні освітні технології, методи та інструменти для організації безперервного, якісного й гнучкого навчального процесу [1, с. 23–30; 2; 3, с. 89–95].

Інноваційна компетентність вчителя визначається як багатовимірне утворення, що охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. До ключових складових належать знання сучасних педагогічних теорій, інноваційних методик та цифрових інструментів, здатність до ефективного впровадження цих знань у практичну діяльність, розроблення та адаптація навчальних матеріалів із використанням мультимедійних ресурсів та інтерактивних платформ. Окрім того, значну роль відіграє здатність до аналізу та рефлексії, що проявляється у систематичній оцінці результативності впроваджених інновацій та коригуванні педагогічної діяльності на основі отриманих даних. Не менш важливим є творчо-креативний підхід до професійної діяльності, готовність до експериментування й обґрунтованого ризику, а також відкритість до безперервного професійного розвитку та самоосвіти [3, с. 89–95].

Розвиток інноваційної компетентності вчителя як багатовимірного явища, не може відбуватися стихійно та потребує цілеспрямованого управлінського впливу. Саме тому доцільно розглядати процес формування інноваційної компетентності педагогів у межах багаторівневої системи управління, яка охоплює державний,

інституційний та індивідуальний рівні.

На державному рівні визначаються стратегічні пріоритети, стандарти та критерії, які задають рамки для нижчих рівнів управління. Основними методами та інструментами управління розвитком інноваційної компетентності вчителя є політика та нормативна база, що включає затвердження стандартів педагогічної компетентності, освітніх програм і вимог до цифрової грамотності; фінансування інноваційних програм через гранти, субсидії на закупівлю сучасних освітніх технологій та підтримку міжнародних партнерств; створення науково-методичних центрів, які займаються розробкою методичних рекомендацій, наданням консультацій та проведенням досліджень щодо інновацій в освіті; а також моніторинг та оцінка, що передбачають розробку систем контролю якості освітніх послуг та аналітику ефективності програм підвищення кваліфікації.

На інституційному рівні (рівень школи, університету, освітнього закладу) управління зосереджено на створенні середовища, яке стимулює розвиток інноваційної компетентності педагогів. Методи та інструменти цього рівня охоплюють внутрішні програми підвищення кваліфікації, що включають регулярні тренінги, курси та майстер-класи, орієнтовані на освоєння новітніх освітніх технологій і інтеграцію інноваційних методик; підтримку педагогічних експериментів шляхом заохочення вчителів до розробки та впровадження нових проєктів і методик, а також створення внутрішніх грантів на інноваційні ідеї; використання цифрових платформ і ресурсів, які забезпечують доступ до сучасних мультимедійних інструментів та адаптивних платформ для дистанційного навчання; а також формування корпоративної культури та організацію обміну досвідом через професійні спільноти, менторські програми та платформи для поширення практик серед вчителів.

Індивідуальний рівень зосереджений на особистій відповідальності та саморозвитку педагогів. Він передбачає планування професійного зростання, зокрема складання індивідуальних планів розвитку й визначення навичок, що потребують удосконалення. Важливу роль відіграють рефлексія та самооцінка через ведення педагогічних щоденників, аналіз ефективності застосування інновацій і критичний розбір власних освітніх проєктів. Значним є також залучення до професійних спільнот та обмінів – участь у конференціях, вебінарах і міжнародних освітніх проєктах. Окремим напрямом є мотивація до експериментування та ризику, що виражається у створенні умов для тестування нових методик у класі, їх адаптації під потреби учнів і розвитку творчого підходу до вирішення педагогічних завдань.

Попри значну кількість досліджень, присвячених проблемі інноваційної освіти та окремим аспектам формування інноваційної компетентності педагогів, ця тема досі не має цілісного концептуального оформлення. Більшість робіт акцентує безпосередньо на методиках, інструментах або особистісних якостях

вчителя, однак бракує системного бачення процесу управління розвитком цієї компетентності. Саме управлінський аспект дозволяє зробити формування інноваційної компетентності не випадковим результатом особистої ініціативи педагога чи окремих програм підвищення кваліфікації, а керованим процесом, що охоплює всі рівні освітньої системи: державний, інституційний та індивідуальний. Тільки синергія цих рівнів дозволяє забезпечити безперервність та якість навчального процесу, відповідно до сучасних викликів та потреб суспільства.

Список використаних джерел

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. N 3. С. 23–30. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324272272.pdf>.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ, 2004. 179 с. URL: <https://lnk.ua/BNEMPyDNG>.
3. Цегельник Т., Мізюк В., Драгієва Л. Переосмислення інноваційної компетентності педагога у дискурсі сучасних реалій. Education. Innovation. Practice. 2024. Т. 12, № 8. С. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i8-012>.
4. Honcharuk O. Formation of innovative competence future teacher of the new Ukrainian school. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2023. No. 93. P. 34–38. DOI: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2023.93.07>.

Науковий керівник: Нагорна Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Nadiya Nikonova

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

PARTICIPATIVE APPROACH TO THE EDUCATION OF LEADERS: REALITIES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL PRACTICE

Key words: competence, innovative competence, education, development management, teacher.

Плешко Олександр Сергійович

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» Одеської обласної ради
м. Одеса, Україна

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВІД ЕЛЕКТРОННИХ ЖУРНАЛІВ ДО ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ

Ключові слова: цифровізація, цифрова трансформація, педагог, інтерактивні платформи.

Цифрова трансформація освіти стає одним із ключових чинників забезпечення її якості та доступності. Використання електронних інструментів у закладах освіти вже давно вийшло за межі ведення електронних журналів і щоденників. Нині цифровізація охоплює широкий спектр інноваційних рішень, що впливають на організацію навчального процесу, комунікацію, контроль знань і розвиток компетентностей здобувачів освіти.

У сучасних умовах цифровізація освітньої галузі постає не лише як інноваційний тренд, а як стратегічна необхідність модернізації системи освіти. Впровадження цифрових технологій поступово змінює традиційні форми навчання, забезпечуючи новий рівень доступності, прозорості та якості освітнього процесу. Якщо на початковому етапі цифрова трансформація асоціювалася переважно з електронними журналами й щоденниками, то нині спектр інструментів значно розширився і охоплює інтерактивні платформи, електронні екосистеми, мультимедійні ресурси та хмарні сервіси.

На першому етапі цифровізації – використання електронних журналів і щоденників – забезпечив відкритість оцінювання, оперативну комунікацію між учителями, учнями та батьками, а також зниження адміністративного навантаження на педагогів. Водночас цей етап став фундаментом для формування цифрової інфраструктури освіти та впровадження аналітичних інструментів у шкільному менеджменті.

Подальший розвиток цифрової освіти пов'язаний з інтеграцією комплексних інтерактивних платформ, які поєднують навчальний контент, інструменти комунікації, оцінювання та моніторинг прогресу здобувачів освіти. До таких середовищ належать: Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, національна освітня екосистема «Мрія», а також сервіси гейміфікації (Kahoot!, Quizizz, Learning Apps) та інструменти для спільної роботи (Padlet, Miro, Microsoft Whiteboard). Вони сприяють персоналізації навчання, стимулюють пізнавальну активність, створюють умови для розвитку комунікативних та креативних навичок.

Особливе значення цифровізація має у формуванні ключових компетентностей XXI століття: критичного мислення, інформаційної

та медіаграмотності, цифрової культури, уміння працювати в команді. Використання інтерактивних освітніх середовищ дозволяє здобувачам освіти отримувати миттєвий зворотний зв'язок, працювати у власному темпі, а також залучатися до проєктної діяльності, що відповідає принципам компетентнісного підходу.

Разом із тим, процес цифрової трансформації супроводжується низкою викликів: нерівним доступом до технічних ресурсів, необхідністю підвищення цифрової компетентності, а також проблемами безпеки та захисту персональних даних. Вирішення цих проблем потребує комплексної державної політики, інвестицій у розвиток інфраструктури, а також створення системи безперервного професійного розвитку педагогів.

Отже, цифровізація освіти є багаторівневим процесом, що поєднує технологічні інновації та педагогічні зміни. Вона відкриває нові можливості для удосконалення навчання, підвищення його якості та формування сучасної особистості, здатної до ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кухаренко В. М. Дистанційне та змішане навчання: методологія, технології, інструменти. Харків : Міська друкарня, 2021. 312 с.
2. Міністерство освіти і науки України. Державна освітня екосистема «Мрія». URL : <https://mriia.gov.ua> (дата звернення: 01.10.2025).
3. Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проєктування : монографія / за заг. ред. проф. Лещенко М. П.. Слов'янськ : Видво Б. І. Маторіна, 2020. 275 с.
4. Google for Education. Classroom. URL : <https://lnk.ua/MVwoWMQVz> (дата звернення: 01.10.2025).
5. Microsoft Education. Microsoft Teams for Education. URL : <https://lnk.ua/YN3azjEeJ> (дата звернення: 01.10.2025).

Науковий керівник: Муковіз О. П., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Oleksandr Pleshko

Master Student

Odessa Regional Academy of In-Service Education

Odesa, Ukraine

**DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS:
FROM ELECTRONIC JOURNALS TO INTERACTIVE PLATFORMS**

Keywords: digitalization, digital transformation, teacher, interactive platforms.

Щур Вікторія Андріївна

доктор філософії у галузі знань «Освіта / Педагогіка»,
викладач циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін
Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

<https://orcid.org/0000-0001-6888-5333>

<https://scholar.google.com.ua/citations?hl=uk&user=9xdykF8AAAAJ>

м. Балта, Україна

Клівець Валентина Юріївна

здобувач II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

м. Балта, Україна

ФОРМУВАННЯ ДИТИНОЦЕНТРИЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ НУШ

Ключові слова: дитиноцентризм, освітнє середовище, освітній процес, Нова українська школа.

Традиційні підходи до навчання, орієнтовані на уніфікований процес, не забезпечують належного розвитку особистості, здатної до життя у динамічному, багатозадачному світі. Ідеологічні підходи Нової української школи побуджують потребу у створенні освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості та потреби кожного учня. Тому, дитиноцентризм сьогодні виступає одним із основних принципів розбудови сучасної школи.

Питання дитиноцентризму в освіті не нове, однак і досі зберігає свою актуальність. Дитину як центральну особу в освітньому процесі розглядали І. Бех, І. Зязюн, О. Квас, Г. Кремень, В. Сухомлинський, Я. Коменський та ін. Дитиноцентризм у розрізі Нової української школи, досліджували Н. Бібік, Г. Коберник, М. Набок, Л. Ніколенко, О. Русінова, О. Савченко та ін.

Ретроспективний погляд на теоретичне вивчення педагогічних ідей дає підстави стверджувати, що проблема дитиноцентризму, дійсно, була у фокусі уваги тривалий час. Так про педагогічний акцент на дитині говорили у етнопедагогіці, християнській педагогіці, педології, тощо, тобто задовго до її реформаторських кроків.

Згідно із українським педагогічним словником дитиноцентризм – це «системоутворювальна ідея сучасної освіти, яка передбачає створення оптимальних умов для розвитку і самоактуалізації кожного учня» [6, с. 72].

С. Панченко вважає дитиноцентризм «серцевинною ідеєю змін в освіті загалом» [5, с. 19]; «стрижневим вектором розвитку освіти, що в подальшому визначатиме її розвиток і розвиток суспільства загалом» [5, с. 20]; «орієнтиром та критерієм успішності реформування загальної середньої освіти сучасної

України» [5, с. 20]. Науковиця зазначає, що дитиноцентризм має бути головним в усіх освітніх реформах. «Адже виокремлення в кожній дитині її сутності та особливостей створює можливості для максимального наближення навчання й виховання цієї дитини до її конкретних здібностей» [5, с. 19]. А допомога у пізнанні себе, за словами авторки, і є важливим завданням школи.

Згідно наукових позицій І. Онищенко, дитиноцентризм – це «модель виховання та навчання дитини, системоутворювальною метою якої є зберегти дитячу субкультуру, наблизити зміст освіти до її вікових характеристик, потенційних здатностей і здібностей задля формування в неї основ життєвої компетентності» [4, с. 367]. Головною метою дитиноцентризму автор вважає «максимальне наближення навчання та виховання до вікових та індивідуальних особливостей дитини, її здібностей, можливостей та інтересів» [4, с. 367–368]. Важливим завданням дитиноцентричного підходу І. Онищенко вважає визначення місця учня – «це рівноправний учасник освітнього процесу, добровільний і зацікавлений односторонній, відповідальний за його результати» [4, с. 369]. При цьому автор наголошує на суб'єкт-суб'єктному характері взаємодії між учителем, учнем і батьками.

Наукові погляди Р. Мойсеєнко щодо проблеми дитиноцентризму повністю збігаються із попередніми. Авторка вважає, що дитина, яка зростатиме у середовищі дитиноцентризму в дорослому віці «матиме більше можливостей для успішної самореалізації, і, коли мільйони людей діятимуть у цьому напрямі, це сприятиме динамічному розвитку суспільства на принципах гуманізму і демократії. Зрештою, саме цей результат і стане показником успішності освітніх реформ» [3, с. 33].

Ідеологічні засади принципу дитиноцентризму варто вважати підґрунтям особистісно орієнтованої освіти, процесів індивідуалізації та диференціації у навчанні, що також активно використовуються у реалізації завдань Нової української школи.

Отже, проблема дитиноцентризму набула нової актуальності з приходом сучасної освітньої реформи. У Концепції НУШ дитиноцентризм визнано одним із важливих принципів розбудови сучасної школи [2]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1]. Що в чергове підкреслює необхідність створення дитиноцентричного середовища у закладах освіти.

Яскравими прикладами реалізації дитиноцентризму у сучасній школі вважаємо наступні.

1. Педагогіка партнерства. Вибудова психологічно-комфортної атмосфери, де і учень і батьки – це повноправні учасники освітнього процесу.
2. Освітній процес для дітей, а не для звітів. Мова йде про організацію освітнього процесу з урахуванням поглядів бажань та інтересів учнів.
3. Інклюзивна освіта. Врахування потреб і можливостей кожного, адаптація та модифікація змісту і способів подачі освітнього матеріалу.
4. Зміни у підходах до оцінювання. Маємо на увазі відмову від «урівнювання» вимог та звернення до формувального оцінювання.
5. Практико-орієнтованість та принцип агентності у навчанні. Це сприяє розвитку самостійності і відповідальності учнів.

Висновимо, дитиноцентризм орієнтує педагога на те, щоб у центрі освітнього процесу була особистість молодшого школяра. Дитина розглядається як найвища цінність із її унікальними потребами, індивідуальним внутрішнім світом та правом на повагу. Така концепція вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей учня, його інтересів, мотивів, попереднього досвіду, потенційних можливостей і здібностей. В основі дитиноцентризму лежить організація навчання відповідно до індивідуального темпу й стилю діяльності, психофізіологічних характеристик та особистих освітніх траєкторій. Сутність цієї ідеї полягає в тому, щоб освітній процес якнайповніше відповідав здібностям і потребам кожної дитини. Отже, дитиноцентризм є важливим принципом Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 21 лютого. 2018 р. № 87. URL: <https://lnk.ua/RVdK6P1e3> (дата звернення: 28.09.2025 р.).
2. Концепція «Нова українська школа». Київ: МОН України, 2016. 40 с.
3. Мойсеєнко Р.М. Ідея дитиноцентризму у сучасній школі. *Нова українська школа: траєкторія поступу: зб. тез доповідей III Всеукр. наук.-практ.конференції*, 02 квітня 2021 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2021. С. 97 – 99.
4. Онищенко І. В. Упровадження ідей дитиноцентризму в освітній процес Нової української початкової школи. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції* (9-10 листопада 2020, м. Херсон). Херсон, 2020. С.363 – 371
5. Панченко С. М. Дитиноцентризм як ключ до успіху в Новій українській школі : навч. посіб. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2024. 128 с.
6. Український педагогічний словник / за ред. С. У. Гончаренка. Київ: Либідь, 2017. 376 с.

Victoria Shchur

PhD in Education and Pedagogy,

Lecturer at the Cycle Commission of Psychological and Pedagogical Disciplines

Balta Teacher's Training Professional College

Balta, Ukraine

Klivets Valentina

Second-year student of the first (bachelor's) level of higher education

Balta Teacher's Training Professional College
Balta, Ukraine

**FORMATION OF A CHILD-CENTERED EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE CONTEXT OF NUS_h**

Key words: child-centeredness, educational environment, educational process, New Ukrainian School.