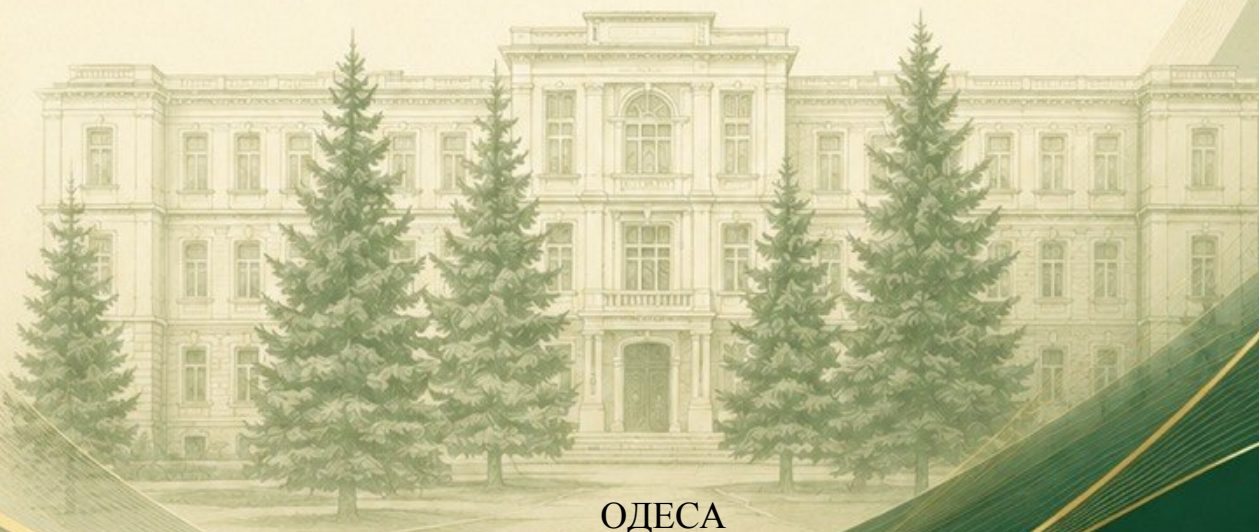




Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»  
Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців  
соціальної сфери

## **«ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ»**

*ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ  
У МЕЖАХ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДВИЩЕННЯ  
КВАЛІФІКАЦІЇ (СТАЖУВАННЯ)  
6 червня 2026 року*



ОДЕСА

**DOI:** <https://doi.org/10.24195/Zbarska2026>

УДК: 378:159.955:376.37

**ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ:**

**Койчева Тетяна Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, в.о. першого проректора з навчальної та науково-педагогічної роботи.

**Листопад Олексій Анатолійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки.

**Музиченко Ганна В'ячеславівна** – проректор з наукової роботи, доктор політичних наук, професор, професор кафедри політичних наук і права Університету Ушинського.

**Соколова Ганна Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, директор Навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та спеціальної освіти.

**Черненко Наталія Миколаївна** - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління.

*Рекомендова вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»  
(протокол №15 від 25 червня 2026 р.)*

**Рецензенти:**

**Форосян Ольга Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти.

**Литовченко Світлана Віталіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

**«Трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти: інноваційні підходи, методи та технології навчання»:** збірник матеріалів конференції у межах всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (стажування). Одеса : Університет Ушинського, 2026. 167 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвячені актуальним питанням трансформації освітнього процесу в закладах вищої освіти, упровадженню інноваційних підходів, методів і технологій навчання, а також сучасним практикам у спеціальній освіті, логопедії та інклюзивному навчанні.

У представлених матеріалах науковці висвітлюють теоретичні й практичні аспекти модернізації освітнього середовища, розглядають ефективні форми організації навчання у ЗВО, аналізують можливості застосування інноваційних педагогічних технологій та окреслюють сучасні підходи до роботи в умовах спеціальної й інклюзивної освіти.

Відповідальність за зміст матеріалів несуть їх автори.

**Секція 1 : Трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти: інноваційні підходи, методи та технології навчання**

---

*АЛЕКСАНДРОВА Олена Юрївна*

**ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійних змін, високої інформаційної насиченості, соціальної нестабільності та зростання вимог до якості освітнього процесу. У таких умовах особливого значення набуває психоемоційний стан учасників освітнього середовища - викладачів і студентів. Саме від психологічного комфорту, емоційної стійкості, рівня мотивації та здатності до саморегуляції значною мірою залежить ефективність навчання, якість викладання, рівень академічної успішності та загальна атмосфера в закладі вищої освіти.

Психоемоційний стан людини можна розглядати як сукупність її емоційних переживань, психологічного самопочуття, рівня напруження, тривожності, мотивації, задоволеності діяльністю та здатності адаптуватися до зовнішніх умов. В освітньому процесі цей стан має особливе значення, оскільки навчання і викладання є не лише інтелектуальною, а й емоційно напруженою діяльністю.

Для студентів період навчання у закладі вищої освіти часто пов'язаний із серйозними життєвими змінами. Вони адаптуються до нових умов, нового колективу, іншого рівня відповідальності, значного обсягу навчальної інформації, необхідності самостійного планування часу. Особливо складним є перший курс, коли студент переходить від шкільної моделі навчання до більш самостійної університетської системи. У цей період можуть виникати тривожність, невпевненість у собі, страх помилки, труднощі у спілкуванні, зниження мотивації.

Водночас студенти старших курсів також мають значне психоемоційне навантаження. Воно пов'язане з підготовкою до іспитів, написанням курсових і кваліфікаційних робіт, проходженням практики, пошуком майбутнього місця роботи, професійним самовизначенням. Часто молоді люди поєднують навчання з роботою, що призводить до перевтоми, нестачі сну, емоційного виснаження та зниження концентрації уваги.

Не менш важливим є психоемоційний стан викладачів. Викладач закладу вищої освіти виконує багато ролей одночасно: він є педагогом, науковцем, наставником, організатором освітнього процесу, консультантом, іноді — психологічною підтримкою для студентів. До його обов'язків входить підготовка лекційних і практичних занять, перевірка робіт, розроблення

навчально-методичних матеріалів, участь у науковій діяльності, звітність, робота з документацією, комунікація зі студентами та адміністрацією.

Усе це формує значне професійне навантаження. Якщо до нього додаються нестабільні умови роботи, дистанційне чи змішане навчання, технічні труднощі, високі вимоги до цифрової компетентності та емоційна напруга в суспільстві, ризик професійного вигорання зростає. Професійне вигорання викладача може проявлятися у втраті інтересу до роботи, емоційній втомі, роздратованості, формальному ставленні до студентів, зниженні творчої активності та відчутті власної неефективності.

Особливої уваги потребує взаємозв'язок психоемоційного стану викладачів і студентів. Освітній процес є двосторонньою взаємодією. Емоційний стан викладача впливає на стиль комунікації, атмосферу на занятті, рівень довіри й відкритості студентів. Спокійний, доброзичливий, упевнений викладач здатний створити позитивне навчальне середовище, у якому студенти не бояться ставити запитання, висловлювати власну думку, помилятися й навчатися через помилки.

З іншого боку, студенти також впливають на психоемоційний стан викладача. Пасивність аудиторії, низька мотивація, порушення дисципліни, невиконання завдань або байдужість можуть посилювати емоційне напруження викладача. Тому важливо розглядати психоемоційний стан не окремо, а як характеристику всієї освітньої взаємодії.

Одним із головних чинників, що впливає на психоемоційний стан учасників освітнього процесу, є навчальне навантаження. Надмірна кількість завдань, короткі терміни їх виконання, складність матеріалу, велика кількість контрольних заходів можуть призводити до стресу. Водночас недостатня організованість навчального процесу, нечіткі вимоги або відсутність зворотного зв'язку також негативно впливають на студентів, оскільки створюють відчуття невизначеності.

Ще одним важливим чинником є комунікація. Від якості спілкування між викладачем і студентами залежить рівень психологічного комфорту. Повага, тактовність, об'єктивність оцінювання, зрозумілі пояснення, готовність до діалогу сприяють формуванню довіри. Натомість авторитарність, приниження, ігнорування запитань або надмірна критика можуть викликати страх, напруження і втрату інтересу до навчання.

Суттєвий вплив має і формат навчання. Дистанційна форма, з одного боку, надає більше гнучкості, а з іншого — може спричиняти ізолюваність, зниження живого спілкування, втому від екранів, складність концентрації уваги. Для викладачів дистанційне навчання часто означає потребу швидко адаптувати матеріали, використовувати цифрові платформи, підтримувати активність студентів в онлайн-середовищі. Усе це потребує додаткових зусиль і може посилювати емоційне навантаження.

Важливу роль відіграють також зовнішні соціальні умови. В умовах війни, економічної нестабільності, невизначеності майбутнього та постійного інформаційного тиску студенти і викладачі можуть перебувати у стані хронічної тривоги. Це впливає на увагу, пам'ять, працездатність, мотивацію та здатність до ефективної комунікації. Тому сучасний заклад вищої освіти має враховувати не лише академічні, а й психологічні потреби своїх учасників.

Для підтримки психоемоційного стану студентів важливо створювати безпечне та доброзичливе освітнє середовище. Студент повинен відчувати, що заклад освіти це не лише місце контролю знань, а й простір розвитку, підтримки та професійного становлення. Доцільними є адаптаційні програми для першокурсників, кураторська підтримка, психологічні консультації, тренінги з тайм-менеджменту, стресостійкості та комунікативних навичок.

Важливо також формувати культуру академічної доброчесності без надмірного тиску і страху покарання. Студент має розуміти вимоги до навчання, критерії оцінювання, очікувані результати та можливості для покращення власних досягнень. Прозорість освітнього процесу знижує тривожність і підвищує відповідальність.

Для викладачів необхідною є профілактика професійного вигорання. Вона може включати раціональний розподіл навантаження, підтримку з боку адміністрації, можливість професійного розвитку, психологічні тренінги, обмін досвідом між колегами, зменшення надмірної бюрократизації та створення умов для творчої педагогічної діяльності. Викладач, який відчуває підтримку, має більше ресурсів для якісної роботи зі студентами.

Окрему увагу слід приділяти розвитку емоційної компетентності. І викладачі, і студенти повинні вміти розпізнавати власні емоції, керувати напруженням, конструктивно вирішувати конфлікти, підтримувати діалог і співпрацю. Емоційна компетентність є важливою складовою сучасної освіти, оскільки вона впливає не лише на навчання, а й на майбутню професійну діяльність.

Ефективним напрямом є впровадження елементів студентоцентрованого навчання. Такий підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, активне залучення їх до освітнього процесу, використання інтерактивних методів, проєктної роботи, дискусій, практичних кейсів. Коли студент відчуває власну участь і значущість, його мотивація зростає, а рівень тривожності зменшується.

Разом із тим важливо зберігати баланс між підтримкою і вимогливістю. Психологічний комфорт не означає відсутність дисципліни чи зниження академічних стандартів. Навпаки, ефективне освітнє середовище поєднує доброзичливість, чіткість правил, об'єктивність оцінювання та взаємну відповідальність.

Таким чином, психоемоційний стан викладачів і студентів є важливим чинником якості освітнього процесу в закладах вищої освіти. Він впливає на

мотивацію, успішність, професійне становлення, педагогічну майстерність, комунікацію та загальний рівень задоволеності навчанням і роботою. У сучасних умовах заклади вищої освіти мають приділяти більше уваги психологічній безпеці, емоційній підтримці, профілактиці стресу та формуванню культури взаємоповаги.

Підсумовуючи, можна зазначити, що якісна освіта неможлива без психологічно здорового освітнього середовища. Турбота про психоемоційний стан викладачів і студентів - це не другорядне питання, а необхідна умова ефективного навчання, професійного розвитку та гармонійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

***БАРТЄНЄВА Ірина Олександрівна***

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У сучасній педагогічній науці групова навчальна діяльність посідає особливе місце як один із ключових механізмів формування в здобувачів вищої освіти умінь співпраці, соціальної взаємодії та ефективної комунікації. Розвиток культури спілкування неможливий без залучення здобувачів вищої освіти до процесу спільної роботи, де кожен учасник має можливість висловитися, почути інших, узгодити позиції та досягти колективного результату. Саме тому питання організації групової діяльності стає предметом глибокого наукового аналізу та педагогічного пошуку.

Сучасні українські науковці приділяють значну увагу уточненню сутності поняття «групова навчальна діяльність». Зокрема, О.Пометун і Л.Казакова трактують її як організовану взаємодію здобувачів у малих групах, що спрямована на досягнення спільної навчальної мети й передбачає розподіл ролей, взаємну відповідальність та обов'язкове обговорення результатів [1]. К.Нор розглядає групову діяльність як один із провідних механізмів формування ключових компетентностей, наголошуючи на її соціалізуючому характері [4, с.73].

О.Ярошенко визначає групову навчальну діяльність як форму колективної взаємодії, у якій реалізується конструктивістський підхід – студенти створюють знання у процесі співробітництва, а не лише отримують готову інформацію від викладача. Дослідниця підкреслює, що саме кооперативна діяльність сприяє розвитку гнучкості мислення, здатності презентувати свої ідеї та сприймати інші точки зору [3; 5].

Є. Задоя акцентує увагу на тому, що групова навчальна діяльність є не стільки формою організації роботи, скільки цілісною педагогічною технологією, яка має свої етапи, правила, структуру та вимоги до поведінки учасників. Науковиця підкреслює важливість регламентованого спілкування, обміну інформацією та скоординованості дій [2, с.87].

За Т. Малютіною, групова діяльність забезпечує умови для формування навчальної автономії та культури діалогу: студенти вчаться планувати свою діяльність, аргументувати судження, узгоджувати рішення та нести відповідальність за спільні результати [1].

О. Савченко наголошує, що групові форми роботи є ефективними лише за умови чіткої організації, продуманого добору завдань та створення сприятливого психологічного клімату. Дослідниця підкреслює, що взаємодія в групі формує комунікативну культуру, толерантність, навички ненасильницького спілкування та співпереживання. На погляд науковиці, групова робота сприяє розвитку вміння організовувати співпрацю в колективі та ефективно взаємодіяти з одногрупниками. Спостереження за роботою здобувачів вищої освіти під час групових завдань дозволяє викладачу отримати цінну інформацію про їхні здібності та поведінку. Групова діяльність формує позитивну взаємозалежність: студенти мають спільну мету та спільний результат, що стимулює навчання разом і підвищує ефективність колективної роботи [5].

На нашу думку, групова навчальна діяльність є формою організації освітнього процесу, при якій здобувачі вищої освіти об'єднуються у невеликі групи для досягнення спільної навчальної мети за посередницького керівництва викладача та у співпраці між собою. У такій організації викладач здійснює опосередковане управління роботою студентів через завдання, які він пропонує групі і які спрямовують їхню діяльність.

Таким чином, групова діяльність є спільною діяльністю здобувачів освіти, де вони активно взаємодіють, підтримують одне одного та досягають колективного результату. На відміну від фронтальної або індивідуальної роботи, групова форма не ізолює їх один від одного, а навпаки – стимулює їх природне прагнення до спілкування, співпраці та взаємопідтримки.

Узагальнення підходів українських науковців дає підстави трактувати групову навчальну діяльність як організований процес спільної роботи студентів, спрямований на вирішення навчального завдання через взаємодію, діалог, колективний пошук і відповідальність за спільний результат.

Групова навчальна діяльність у сучасній педагогічній науці розглядається як багатогранне явище, що має різноманітні форми реалізації, кожна з яких створює специфічні умови для розвитку комунікативних умінь та культури спілкування здобувачів вищої освіти. Однією з найпоширеніших форм є парна робота, що ґрунтується на співпраці двох студентів, які спільно виконують певне завдання. Парна робота сприяє розвитку навичок аргументації, уточнення

думок, взаємопідтримки та формує відповідальність за спільний результат. Застосування цієї форми є ефективним під час опрацювання навчального матеріалу, що потребує короточасного обміну ідеями та швидкого прийняття рішень.

Більш широкі можливості для комунікації відкриває робота в малих групах, що об'єднують 3–6 студентів. Саме в таких групах оптимально поєднуються умови для індивідуального внеску та колективної діяльності. Учасники мають змогу розподілити ролі – від лідера й доповідача до секретаря чи аналітика – що допомагає залучити кожного до активної роботи. Мала група створює простір для дискусій, обміну думками, вироблення спільних рішень, а також сприяє розвитку критичного мислення та вміння коректно відстоювати власну позицію. Саме завдяки постійній взаємодії та колективній відповідальності студенти навчаються поважати різні точки зору, слухати одне одного та координувати спільні дії.

У нашому дослідженні за основу розгляду групової навчальної діяльності беремо підхід, запропонований Н.Мойсеюк [4], яка пропонує ґрунтовну класифікацію форм групової взаємодії здобувачів освіти. Науковиця виокремлює такі різновиди групової роботи, як парна, кооперативно-групова, диференційовано-групова, ланкова та індивідуально-групова форми. Кожна з них має свої структурні й організаційні особливості та виконує окремі педагогічні функції, що дає змогу широко застосовувати їх у різних навчальних ситуаціях.

Залежно від тривалості роботи виділяють тимчасові (динамічні) та постійні групи [4].

За принципом формування групи можуть бути диференційованими або гетерогенними. Гетерогенні, або різнорівневі, групи мають значно більший потенціал для розвитку соціальних і комунікативних компетентностей, оскільки в них відбувається природний процес взаємонавчання. Сильніші здобувачі допомагають слабшим, виступаючи в ролі наставників, а ті, своєю чергою, отримують підтримку й набувають досвіду конструктивної взаємодії. У таких групах формуються толерантність, взаємоповага та вміння адаптуватися до різних стилів спілкування.

Окрему цінність мають рольові групи, де кожен учасник отримує чітко визначену роль: модератора, експерта, аналітика, критика, доповідача тощо. Чіткий розподіл ролей сприяє підвищенню організованості, відповідальності за власну ділянку роботи та загальну ефективність групової діяльності. Такі групи особливо ефективні під час проведення дискусій, ділових ігор, дебатів, оскільки дозволяють відпрацьовувати різні моделі комунікативної поведінки.

До типів групової навчальної діяльності належать також експертні групи, дзигоподібні групи та мозаїчні групи (Jigsaw), які забезпечують більш складну та ефективну взаємодію студентів. Експертні групи формуються на основі розподілу теми або завдання на окремі блоки, кожна підгрупа опрацьовує свій

аспект і набуває спеціалізованих знань, після чого ділиться ними з іншими учасниками, що сприяє розвитку відповідальності та здатності навчати один одного. Дзигоподібні групи передбачають послідовну зміну партнерів у коротких обговореннях: студенти по черзі обмінюються думками з різними одногрупниками, що стимулює здатність швидко формулювати власну позицію, слухати інших та узгоджувати спільні рішення. Мозаїчні групи Jigsaw поєднують обидві попередні моделі: спершу здобувачі працюють у постійних «домашніх» групах, потім утворюють тимчасові експертні групи для глибокого опрацювання конкретного аспекту завдання, а після цього повертаються до основної групи та передають набуті знання іншим. Така організація роботи сприяє активному взаємонавчанню, підвищує рівень відповідальності, формує навички презентації матеріалу та координації дій у колективі. Використання цих типів групової діяльності значно розширює можливості освітнього процесу, стимулює колективне мислення та сприяє розвитку комунікативних і соціальних компетентностей студентів.

Нарешті, проєктні групи становлять найбільш комплексний тип групової діяльності, який поєднує дослідження, планування, практичну діяльність, аналіз і презентацію результатів. Проєктна робота вимагає високого рівня координації, вміння домовлятися, ухвалювати рішення й долати суперечки. Студенти набувають досвіду ділового спілкування, вчать презентувати власні ідеї та враховувати інтереси інших. Завдяки тривалому характеру роботи проєктні групи створюють унікальні умови для розвитку культури комунікації в реальних, життєво наближених ситуаціях.

Як наслідок, різні типи групової навчальної діяльності забезпечують різнопланові можливості для розвитку культури спілкування здобувачів вищої освіти. Вони збагачують досвід взаємодії, сприяють формуванню комунікативних умінь, навичок командної роботи та конструктивного діалогу, що робить групову діяльність одним із найефективніших засобів розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів.

Групова навчальна діяльність характеризується рядом специфічних особливостей, які відрізняють її від індивідуальної чи фронтальної форми роботи і визначають її педагогічний потенціал у розвитку комунікативних, соціальних та когнітивних компетентностей студентів [5].

По-перше, групова діяльність ґрунтується на колективній взаємодії, що передбачає активну участь усіх членів групи. Учасники спільно обговорюють завдання, узгоджують позиції та приймають спільні рішення, що формує здатність домовлятися, слухати та враховувати думки інших.

По-друге, вона має структуровану організацію ролей і функцій. Для досягнення навчальної мети студенти часто розподіляють ролі всередині групи – лідер, доповідач, секретар, аналітик тощо. Це сприяє розвитку відповідальності, самоорганізації та усвідомленого виконання завдань.

По-третє, групова навчальна діяльність створює умови для взаємонавчання. Кожен студент не лише отримує інформацію від інших, а й сам виступає джерелом знань, пояснює матеріал, навчає партнерів, що поглиблює засвоєння навчального матеріалу та сприяє формуванню критичного мислення.

По-четверте, вона передбачає динамічність і гнучкість у взаємодії. Залежно від завдання або навчальної мети групи можуть змінювати склад, ролі та форму роботи (парна, мала, експертна, проєктна), що стимулює адаптивність, креативність і здатність ефективно працювати з різними людьми.

По-п'яте, важливою особливістю є соціальна спрямованість процесу. У групі студенти набувають умінь співпрацювати, підтримувати партнерів, конструктивно вирішувати конфлікти та домовлятися. Вони навчаються толерантності, взаємоповазі, емоційній регуляції та культурі спілкування.

По-шосте, групова діяльність забезпечує підвищену мотивацію та залученість студентів.

В результаті, групова навчальна діяльність поєднує педагогічну організацію, соціальну взаємодію та когнітивну активність, створюючи умови для розвитку як навчальних, так і комунікативних компетентностей студентів. Ці особливості роблять її одним із найбільш ефективних засобів формування культури спілкування та колективної відповідальності в освітньому процесі.

Отже, групова навчальна діяльність у сучасній вищій освіті займає центральне місце як один із ключових механізмів формування соціально-комунікативних, пізнавальних та творчих компетентностей здобувачів. В умовах міжнародних освітніх стандартів акцент робиться на розвиток критичного мислення, умінь працювати в команді, взаємодіяти та приймати колективні рішення. Саме групова форма роботи дозволяє реалізувати активні методи навчання, такі як проєктна діяльність, дискусії, рольові ігри та кооперативне навчання, де студенти є не пасивними споживачами інформації, а співтворцями знань. Вона забезпечує інтеграцію освітнього процесу з соціальним середовищем, готує здобувачів вищої освіти до реальних життєвих ситуацій, де ефективно спілкування, вміння узгоджувати позиції та відповідати за спільний результат є визначальними.

Групова діяльність виступає важливим засобом реалізації компетентнісного підходу, формування культури спілкування та розвитку соціальної активності здобувачів вищої освіти, інтегруючи навчальні, комунікативні та особистісні аспекти освітнього процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Блажко О. А., Ревацька Л. В. Особливості організації групової навчальної діяльності в закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 65. С. 23–28.
2. Задоя Є.С. Дидактичні умови організації групових форм навчальної роботи. *Педагогічні науки*. 2010. Випуск 1 (33). С. 85-93.

3. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

4. Нор К.Ф. Ефективність використання групових форм навчальної діяльності. *Зб. матеріалів науково-практ. конф. МДПІ*. Миколаїв. 1997. С. 72–74.

**БОЙКО Ольга Павлівна,  
ХАЛЕЦЬКА Катерина Віталіївна**

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, поширення генеративного штучного інтелекту та автоматизація процесів розробки програмного забезпечення спричиняють таку глибоку й прискорену трансформацію галузі програмування, що може розглядатися як один із найбільш масштабних етапів технологічних змін у сфері програмування. Сучасні зміни стосуються не тільки появи нових мов програмування, фреймворків та технологічних платформ. Відбувається глибоке переосмислення самої професійної ролі програміста, характеру його діяльності та вимог до професійної підготовки [2; 3]. Якщо раніше програмування переважно асоціювалося з безпосереднім написанням програмного коду, реалізацією алгоритмів і детальним опрацюванням синтаксичних конструкцій, то сьогодні все більшого значення набуває здатність до системного проектування, постановки задач та управління складними інформаційними системами.

Однією з ключових тенденцій сучасного етапу розвитку програмування, яку не можна ігнорувати, є поступовий перехід від моделі «ручного» створення коду до використання інтелектуальних систем підтримки розробки. Саме поширення генеративних AI-систем, таких як OpenAI ChatGPT, GitHub Copilot та Anthropic Claude помітно змінило характер професійної діяльності програміста, що, відповідно, викликає реакцію з боку освіти. Зазначені системи здатні автоматично генерувати програмний код, створювати документацію, пропонувати варіанти тестування, пояснювати помилки, а також здійснювати рефакторинг програмних рішень [2; 5]. Унаслідок цього здобувач освіти дедалі частіше виконує роль не безпосереднього «автора» кожного рядка коду.

Генеративні системи вже сьогодні здатні ефективно створювати типові вебзастосунки, CRUD-системи довільного призначення або окремі мобільні застосунки. Паралельно стрімко розвиваються нові напрями IT-галузі, серед яких особливе місце займають штучний інтелект, машинне навчання, аналіз

даних, кібербезпека, робототехніка, хмарні технології, low-code/no-code платформи, квантові обчислення, а також технології доповненої та віртуальної реальності, що постійно змінює вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців і зумовлює необхідність регулярного оновлення освітніх програм [1; 4].

Освітні системи, що характеризуються певною інерційністю, не завжди встигають оперативно зреагувати на динамічний розвиток цих напрямів та адаптувати зміст, методи та форми навчання до змін у професійної діяльності програміста. Особливої актуальності зазначена проблема набуває у процесі навчання програмування майбутніх учителів інформатики, оскільки традиційні підходи до організації практичної та самостійної роботи поступово втрачають ефективність в умовах широкого використання генеративних AI-систем. Майбутній учитель інформатики повинен не лише володіти сучасними засобами програмування та AI-інструментами, а й уміти організувати навчання школярів в умовах широкої доступності генеративних систем, формувати AI-грамотність, що передбачає здатність відповідально використовувати генеративні системи, критично оцінювати результати їхньої роботи, дотримуватись принципів академічної доброчесності та навчати цьому здобувачів освіти, розвивати алгоритмічне мислення учнів [4; 6].

Традиційна модель навчання програмування, побудована за схемою «лекція — лабораторна робота — екзамен», уже не повною мірою відповідає сучасним викликам. Якщо раніше одним із головних показників успішності навчання програмування вважалася здатність студента самостійно написати програму відповідно до поставленого завдання, то в сучасних умовах такий підхід уже не може повною мірою забезпечувати об'єктивну перевірку рівня сформованості компетентностей, оскільки використання інструментів генеративного штучного інтелекту фактично уможливорює миттєве отримання готових програмних рішень навіть для достатньо складних задач. Відповідно проблема об'єктивного оцінювання рівня сформованості програмістських компетентностей здобувачів освіти стає вельми актуальною, оскільки використання AI-систем ускладнює визначення ступеня самостійності виконання практичних завдань [3; 5]. Унаслідок цього традиційні домашні завдання типу «Напишіть програму, яка...» поступово втрачають свою ефективність як інструмент контролю знань і самостійної діяльності здобувачів освіти. Проте це не свідчить про втрату актуальності навчання програмування. Навпаки, трансформація IT-галузі спричиняє зміну самого змісту програмістської підготовки: ключовим стає не механічне написання коду, а здатність до аналізу задач, проєктування рішень, критичного оцінювання результатів роботи AI-систем та організації ефективної взаємодії людини з інтелектуальними цифровими інструментами [2; 6].

За таких умов відбувається принципове зміщення акцентів у методиці навчання програмування. Якщо традиційний підхід значною мірою

орієнтувався на вивчення синтаксису мов програмування, відтворення типових конструкцій та технічну реалізацію алгоритмів, то сучасна підготовка має бути спрямована насамперед на формування алгоритмічного, системного та критичного мислення. Особливого значення набувають уміння аналізувати умову задачі, здійснювати декомпозицію складних проблем, обирати оптимальні способи розв'язання, оцінювати ефективність алгоритмів, виявляти помилки у згенерованому коді та пояснювати логіку отриманих рішень. Таким чином, програмування поступово трансформується з діяльності, пов'язаної переважно з технічним написанням коду, у сферу проектування та інтелектуального аналізу [2; 6].

У зв'язку з цим змін зазнають і підходи до організації навчальних завдань. Одним із перспективних напрямів є використання AI-згенерованого коду як об'єкта аналізу. Замість традиційних завдань на самостійне написання стандартних алгоритмів доцільно пропонувати здобувачам освіти завдання, пов'язані з пошуком помилок, оптимізацією, аналізом складності, оцінюванням безпечності та вдосконаленням програмних рішень, створених AI-системами. Такі завдання потребують глибшого розуміння алгоритмів і сприяють формуванню критичного ставлення до результатів автоматизованої генерації коду [3; 5].

Водночас суттєво зростає роль пояснення та аргументації програмних рішень. Оскільки AI-системи можуть генерувати готовий код без участі студента, особливої ваги набуває перевірка розуміння здобувачем логіки роботи програми. Це актуалізує використання усних захистів, коментування коду, трасування алгоритмів, створення відеопояснень та інших форм діяльності, спрямованих на демонстрацію глибини розуміння матеріалу. У таких умовах важливим стає не лише отримання правильного результату, а й здатність пояснити процес його досягнення, обґрунтувати вибір алгоритму та запропонувати альтернативні способи розв'язання задачі [3].

Особливої важливості набуває також проєктне та колаборативне навчання: генеративні AI-системи достатньо ефективно справляються зі створенням окремих фрагментів коду, однак значно складніше автоматизувати процес побудови цілісної програмної системи, врахувати всі вимоги, організувати архітектуру застосунку, тестування та інтеграцію компонентів. Саме тому дедалі більшої актуальності набуватимуть довготривалі командні проєкти, реальні кейси та міждисциплінарні задачі [2; 6].

Окремої уваги потребує розвиток умінь модифікації та супроводу програмних систем, доцільним є використання завдань, спрямованих на модифікацію програм відповідно до нових умов, розширення функціональності, усунення помилок та оптимізацію наявних рішень.

Парадоксально, проте в умовах стрімкого розвитку AI можливе часткове повернення до завдань, що виконуються без використання комп'ютера. Побудова алгоритмів у вигляді псевдокоду, створення блок-схем, трасування

виконання програм, логічні задачі та паперове моделювання алгоритмів можуть знову набути актуальності як засоби перевірки сформованості алгоритмічного мислення [5]. Такі форми роботи знов дозволять оцінити здатність студента до самостійного аналізу й побудови логічних конструкцій без опори на автоматизовані інструменти генерації коду.

Варто відмітити, що за умов трансформації методики навчання програмування змінюється і професійна роль викладача. Викладач уже давно не виступає виключно джерелом інформації або перевіряючим готового коду, така тенденція зберігатиметься й надалі. Діяльність викладача дедалі більше набуває рис наставництва, модерації та консультування, а особливої цінності набуває його здатність формувати проблемні ситуації, організовувати дослідницьку та проектну діяльність, розвивати критичне мислення студентів та навчати їх ефективною й відповідальною взаємодією з AI-системами [4; 6].

Таким чином, сучасна методика підготовки майбутніх вчителів інформатики в галузі навчання програмування поступово переходить від орієнтації на технічне відтворення програмного коду до формування комплексних інтелектуальних компетентностей. Найбільшої цінності набувають алгоритмічне та системне мислення, математична підготовка, здатність формалізувати задачі, аналізувати результати роботи AI-систем, працювати в міждисциплінарних командах і здійснювати критичне оцінювання цифрових рішень. За таких умов навчання вчителя інформатики перетворюється не лише на процес опанування мов і технологій, а на підготовку людини до професійної діяльності в середовищі інтелектуальних цифрових систем [2; 6].

#### **Список використаних джерел:**

1. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/8235/1/maket.pdf>
2. Russell Beale Computer Science Education in the Age of Generative AI (2025) URL: <https://arxiv.org/pdf/2507.02183>
3. Michael Gleeson Exploring the Use of Generative AI in Computer Science Education (2025) URL: <https://eurodljournal.com/articles/10.2478/eurodl-2025-0004>
4. Monib W. K. Generative AI and future education: a review, theoretical foundations, and future research directions. 2024. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11622955/>
5. Zastudil C. et al. Generative AI in Computing Education: Perspectives of Students and Instructors. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2308.04309>
6. Recommendations on the Use of AI in Informatics Education. Informatics Europe, 2025. URL: <https://www.informatics-europe.org/component/phocadownload/category/9-publications/27-recommendations.html?download=198%3Arecommendations-use-of-ai-in-informatics-education.pdf>

**БОЛДАРЄВА Ольга Миколаївна,  
ОЛЕФІР Олена Іванівна**

## ІНТЕРАКТИВНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ЗВО

Сучасна практика показує, що через інерційність освітньої системи та швидкі зміни в економічній сфері стає дедалі складніше ефективно реалізовувати традиційні форми організації навчального процесу, а також застосовувати звичні методи й засоби навчання в рамках обмеженого часу, відведеного на опанування окремих дисциплін. Тому інтенсифікація навчального процесу – це одне з ключових завдань сучасної освітньої системи.

Розвиток освіти передбачає активне впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Особливо це актуально для викладання вищої математики, де значна частина матеріалу має абстрактний характер і викликає труднощі у студентів. У сучасній педагогіці особливого значення набувають:

- інтерактивне навчання;
- візуалізація складних понять;
- гейміфікація освітнього процесу;
- змішане навчання

Реалізація зазначених підходів можлива за допомогою цифрових платформ, таких як Genially, Edpuzzle, Socrative.

На початковому етапі (етап введення матеріалу) доцільно використовувати платформу Genially для створення інтерактивного навчального контенту. При цьому забезпечується наочне представлення математичних об'єктів, покрокове відкриття формул, формування інтуїтивного розуміння понять.

Тема «Матриці та операції над ними» дуже добре підходить під візуалізацію та інтерактив:

Types of Matrix		
1. Row Matrix $(1\ 2\ 3)$	2. Column Matrix $\begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \end{bmatrix}$	3. Rectangular Matrix $\begin{bmatrix} 1 & 3 & 4 \\ 2 & 5 & 2 \end{bmatrix}$
4. Square Matrix $\begin{bmatrix} 1 & 3 & 4 \\ 5 & 2 & 4 \\ 1 & 9 & 6 \end{bmatrix}$	5. Zero Matrix $\begin{bmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{bmatrix}$	6. Diagonal Matrix $\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 2 & 0 \\ 0 & 0 & 3 \end{bmatrix}$
7. Scalar Matrix $\begin{bmatrix} 2 & 0 & 0 \\ 0 & 2 & 0 \\ 0 & 0 & 2 \end{bmatrix}$	8. Unit Matrix $\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{bmatrix}$	9. Upper and lower triangular matrix $\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 2 & 4 & 0 \\ 3 & 5 & 6 \end{bmatrix}$ $\begin{bmatrix} 5 & 8 & 3 \\ 0 & 1 & 2 \\ 0 & 0 & 7 \end{bmatrix}$

Representation of Matrix

	Columns	0	1	2
Rows	0	$a_{00}$	$a_{01}$	$a_{02}$
	1	$a_{10}$	$a_{11}$	$a_{12}$
	2	$a_{20}$	$a_{21}$	$a_{22}$

$$\begin{bmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 4 & 5 & 6 \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} 10 & 11 \\ 20 & 21 \\ 30 & 31 \end{bmatrix}$$

$$= \begin{bmatrix} 1 \times 10 + 2 \times 20 + 3 \times 30 & 1 \times 11 + 2 \times 21 + 3 \times 31 \\ 4 \times 10 + 5 \times 20 + 6 \times 30 & 4 \times 11 + 5 \times 21 + 6 \times 31 \end{bmatrix}$$

$$= \begin{bmatrix} 10+40+90 & 11+42+93 \\ 40+100+180 & 44+105+186 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 140 & 146 \\ 320 & 335 \end{bmatrix}$$



$$A = \begin{bmatrix} 2 & -3 \\ 4 & 5 \end{bmatrix} \text{ and } B = \begin{bmatrix} 1 & 9 \\ -3 & -5 \end{bmatrix}$$

$$A+B = \begin{bmatrix} 2+1 & -3+9 \\ 4-3 & 5-5 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 3 & 6 \\ 1 & 0 \end{bmatrix}$$

Для пояснення використовується платформа Edpuzzle, яка дозволяє інтегрувати контрольні запитання у відеоматеріал. Такий підхід дозволяє перетворити пасивне сприйняття матеріалу на активну участь студентів у процесі навчання.

Під час відео, де пояснюється додавання матриць, відео зупиняється, і виникає питання: « Чи можна скласти матрицю  $2 \times 3$  та матрицю  $3 \times 2$ ?»

Студент повинен відповісти, перш ніж продовжити перегляд.

### Matrix Addition

The diagram illustrates two scenarios of matrix addition. The top scenario shows a  $3 \times 2$  matrix  $\begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 2 & 5 \\ 3 & 1 \end{bmatrix}$  plus another  $3 \times 2$  matrix  $\begin{bmatrix} 4 & 0.5 \\ 2 & 5 \\ 0 & 1 \end{bmatrix}$  equals a  $3 \times 2$  matrix  $\begin{bmatrix} 5 & 0.5 \\ 4 & 10 \\ 3 & 2 \end{bmatrix}$ . The bottom scenario shows a  $3 \times 2$  matrix  $\begin{bmatrix} 1 & 0 \\ 2 & 5 \\ 3 & 1 \end{bmatrix}$  plus a  $2 \times 2$  matrix  $\begin{bmatrix} 4 & 0.5 \\ 2 & 5 \end{bmatrix}$  is crossed out with a large 'X' and labeled 'error'.

Етап закріплення матеріалу здійснюється за допомогою платформи Socrative. Гейміфікація навчання підвищує мотивацію та сприяє формуванню стійких знань. Метод "Socrative" - це коли інформація подається поступово, щоб студенти самі доходили до суті. У вищій математиці це особливо ефективно, тому що змушує думати, а не просто копіювати формули.

Резюме взаємодії платформ на прикладі теми «Матриці та операції над ними»

Етап заняття	Платформа	Роль	Приклад дії
теорія	Genially	Візуалізація, інтерактив	Вивчення правил складання матриць через анімацію
практика	Edpuzzle	Активне відео-заняття	Перегляд відео з зупинками для відповіді на запитання щодо дій над матрицями
контроль	Socrative	Оцінка знань	Швидкий тест операцій над матрицями

Отже, використання інтерактивних платформ у навчанні вищої математики є важливим напрямом трансформації освітнього процесу у ЗВО. Запропонована модель заняття демонструє ефективність поєднання візуалізації, інтерактивного навчання та гейміфікації. Тобто підвищує наочність навчального матеріалу, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє кращому розумінню складних тем, підвищує мотивацію до навчання.

### Список використаних джерел:

1. Сліпчук В. Л., Юзьків Г. І., Марченко Н. В. Інтерактивні додатки як засіб ефективного навчання в закладах вищої освіти України. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2026. № 1(66). URL: ScienceRise: Pedagogical Education
2. Терменжи Д. Є. Методика проведення практичних і лабораторних занять з математичних дисциплін із застосуванням інтерактивних засобів навчання (на прикладі дисципліни «Вища математика»). 2024. URL: Ірпінський державний університет ДПУ
3. Genially Official Website – платформа для створення інтерактивних презентацій та навчального контенту. (genially.hatier.fr)
4. Edpuzzle Official Website – сервіс для створення інтерактивних відеоуроків із вбудованими запитаннями та аналітикою навчання. (Edpuzzle)
5. Socrative Official Website – онлайн-платформа для тестування, опитування та формувального оцінювання студентів у режимі реального часу. (iconomix.ch)

**ГОНЧАР Наталія Петрівна**

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активним переходом до компетентнісної моделі підготовки майбутніх фахівців, що зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів навчання у закладах вищої освіти. Особливої актуальності набуває проблема підготовки слухачів магістратури зі спеціальності А2 Дошкільна освіта, професійна діяльність яких потребує високого рівня педагогічної мобільності, творчого мислення, комунікативної культури та здатності до професійного саморозвитку.

Сучасна система вищої освіти орієнтується на гуманізацію, демократизацію, індивідуалізацію та міждисциплінарність освітнього процесу. Відтак традиційна модель лекції, заснована переважно на монологічному викладі матеріалу, уже не забезпечує достатнього рівня залучення студентів до активної пізнавальної діяльності. Для слухачів магістратури особливо важливим є створення такого освітнього середовища, у якому майбутні педагоги не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й набувають практичних умінь комунікації, співпраці, аналізу педагогічних ситуацій та прийняття професійних рішень. У цьому контексті інтерактивні технології, на нашу думку, постають одним із найефективніших засобів модернізації лекційних занять.

Значний внесок у розроблення проблематики інтерактивного навчання зробили І. Дичківська, В. Гриньова, Г. Коберник, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Руденко, С. Сисоєва, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун

[2; 3; 4] та інші дослідники, які обґрунтовують ефективність використання інтерактивних технологій для підвищення якості освітнього процесу та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Зарубіжні науковці Т. Альберг, К. Роджерс, Дж. Стюарт, К. Фопель [5], які наголошували на важливості використання інтерактивних та активних методів як засобу розвитку творчого мислення, комунікативних умінь, професійної компетентності та самостійності здобувачів освіти.

Інтерактивні технології – це технології навчання, системно навчально-методично забезпечені та змістовно спрямовані на досягнення взаємодії, шляхом активної та творчої міжсуб'єктної діяльності учасників освітнього процесу. Їх використання в лекційному курсі магістерської підготовки забезпечує перехід від пасивного сприйняття інформації до спільного конструювання знань. Особливого значення це набуває у підготовці фахівців дошкільної освіти, оскільки майбутній вихователь повинен володіти не лише теоретичними знаннями, а й уміннями організувати комунікативно насичене освітнє середовище для дітей.

Серед найбільш ефективних інтерактивних форм лекційних занять у підготовці слухачів магістратури доцільно виокремити лекцію-бесіду, лекцію-дискусію, проблемну лекцію, лекцію з аналізом педагогічних ситуацій, лекцію-консультацію та лекцію-пресконференцію. Такі форми роботи сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, уміння аргументовано висловлювати власну позицію та працювати в команді [1].

Інтерактивна лекція створює між викладачами та студентами атмосферу інтелектуальної співпраці, орієнтовану на здобувача освіти, і відходить від чисто інформаційної моделі на користь проблемно-пошукової. Для цього створюють рівні умови для обговорення теми, що сприяє колективній роботі і підвищує мотивацію.

Інтерактивна лекція містить: постановку навчальної мети, актуалізацію теми, послідовне викладення матеріалу із залученням міждисциплінарних зв'язків, активізацію професійної спрямованості, активне включення здобувачів через запитання, дискусії, рефлексії та підсумки.

Для підвищення ефективності заняття рекомендується впроваджувати:

1. Активізацію індивідуальної та групової роботи.
2. Використання інтерактивних завдань.
3. Оцінювання засвоєного матеріалу через бліц-опитування, ментальні карти, онлайн-тести або письмові рефлексії, що дозволяє коригувати навчальний процес.
4. Отримання зворотного зв'язку [1].

Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню матеріалу, розвиває аналітичне мислення та комунікативні навички здобувачів освіти, підвищуючи якість освітнього процесу загалом.

Значний потенціал у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти має використання кейс-аналізу, мозкового штурму, рольових ігор, педагогічного моделювання та проєктних технологій. Аналіз конкретних педагогічних ситуацій дозволяє студентам інтегрувати теоретичні знання з практичним досвідом, а також формує готовність до вирішення професійних проблем у реальних умовах дошкільної освіти.

Рольові та імітаційні ігри (аналіз мікроситуацій, ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-проблем та ситуацій-інцидентів) сприяють розвитку емпатії, педагогічної рефлексії та комунікативної компетентності, що є надзвичайно важливими складовими професійної діяльності сучасного педагога. Використання таких методів дозволяє слухачам магістратури аналізувати педагогічні проблеми, оцінювати можливі шляхи їх вирішення та приймати обґрунтовані професійні рішення. Особливо ефективними є ситуаційні завдання, максимально наближені до реальної практики дошкільної освіти [1].

Серед сучасних інтерактивних методів заслуговує на увагу також метод «інформаційного лабіринту», який моделює процес роботи з інформацією, документацією та прийняття рішень у професійній діяльності. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, організаційних умінь та здатності працювати з великим обсягом інформації.

Важливим компонентом інтерактивного навчання є використання інформаційно-комунікативних технологій. Мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, онлайн-платформи, цифрові освітні ресурси та засоби дистанційної взаємодії значно підвищують ефективність лекційного матеріалу, забезпечують його наочність і доступність. Для майбутніх фахівців дошкільної освіти це також створює можливість опанування сучасних цифрових інструментів, які вони зможуть використовувати у власній професійній діяльності.

Водночас ефективність інтерактивних технологій значною мірою залежить від професійної підготовленості викладача, його готовності до використання інноваційних методик та вміння організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами. Не менш важливими є належне матеріально-технічне забезпечення закладу освіти, доступ до цифрових ресурсів та створення сприятливого психологічного клімату в академічній групі.

Також, на нашу думку, варто звертати увагу на створенні організаційно-педагогічних умов реалізації інтерактивних технологій в освітній процес: оптимізація педагогічної взаємодії викладача й студента на основі належної інтеракційної культури; впровадження самокерованого навчання в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО; варіативне використання методів і форм фахової підготовки студентів до оперування інтерактивними технологіями в процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів [5].

Отже, використання інтерактивних технологій під час лекційних занять зі слухачами магістратури зі спеціальності А2 Дошкільна освіта є важливою

умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Інтерактивне навчання забезпечує розвиток професійної компетентності, творчого потенціалу, критичного мислення та комунікативної культури студентів, що відповідає сучасним вимогам до фахівця у сфері дошкільної освіти та сприяє інтеграції української освіти до європейського освітнього простору.

#### **Список використаних джерел:**

1. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. /За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. Щecin: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
2. Пометун О.І., Побірченко Н.С., Коберник Г.І., Комар О.А., Торчинська Т.А. Інтерактивні технології: теорія та методика: посібник для викладачів ПТУ, коледжів. Умань-Київ – 2008. 94 с.
3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с..
4. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник. К. : ДВНЗ «Ун-т менеджм. осв.», 2013. 202 с.
5. Гончар Н.П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій: дис канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 306 с.

***ДЕНИСЮК Ольга Василівна***

## **ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ В УКРАЇНСЬКОМУ БУДІВНИЦТВІ**

Гармонізація національних будівельних норм із європейськими стандартами є необхідною передумовою інтеграції України до єдиного європейського ринку, саме ця обставина зумовлює актуальність даної теми. Процес гармонізації забезпечує відповідність проектування й будівництва положенням Угоди про асоціацію з ЄС, сприяє впровадженню сучасних матеріалів і технологій, а також підвищує рівень безпеки та комфорту населення. У результаті створюються конкурентоспроможні будівельні об'єкти, що відповідають міжнародним вимогам якості та екологічності.

Важливим аспектом актуальності є також економічна та інвестиційна складова. Узгодження українських норм із європейськими стандартами відкриває доступ до міжнародного фінансування, стимулює залучення інвестицій у відбудову та розвиток інфраструктури, а також формує прозорі умови для сталого будівництва. Гармонізація сприяє розвитку «зеленої» економіки, впровадженню енергоефективних технологій і зміцненню довіри міжнародних партнерів до українських проектів.

Метою роботи є обґрунтування теоретичних і методичних засад гармонізації національних будівельних норм із європейськими стандартами,

визначення основних напрямів адаптації архітектурно-будівельних підприємств до вимог ЄС та розроблення алгоритму поетапного переходу. Вивчення питання орієнтоване на створення комплексного підходу, який поєднує технічні, економічні, організаційні та правові аспекти інтеграції України до європейського будівельного простору.

Сутність гармонізації полягає у приведенні національних будівельних норм у відповідність до європейських стандартів EN та ISO. Це передбачає узгодження технічних вимог, методик розрахунків і правил проектування з міжнародними нормативами. Такий підхід формує єдине нормативне середовище, зрозуміле для всіх учасників будівельного ринку, та сприяє інтеграції України до європейського простору і підвищенню конкурентоспроможності галузі.

Основним завданням гармонізації є забезпечення безпеки та якості будівельних об'єктів. Європейські стандарти встановлюють сучасні вимоги до міцності конструкцій, енергоефективності, екологічності й довговічності матеріалів. Їх впровадження дозволяє підвищити рівень захисту населення від аварійних ситуацій і створити комфортні умови проживання, що надає гармонізації не лише технічного, а й соціального значення.

Важливим напрямом є адаптація методів проектування та розрахунків. Європейські стандарти передбачають застосування нелінійних методик, BIM-моделювання та сучасних програмних комплексів із урахуванням реальної роботи матеріалів. Це забезпечує точніше прогнозування поведінки конструкцій під навантаженням і дозволяє уникати надмірних запасів міцності, роблячи проектування більш ефективним та економічно обґрунтованим.

Гармонізація охоплює і сферу екологічних вимог. Європейські норми передбачають використання енергоефективних матеріалів, технологій утилізації відходів та зменшення вуглецевого сліду будівництва. Інтеграція цих положень у національні стандарти сприяє розвитку «зеленої» економіки та формуванню сталого міського середовища, що є особливо важливим для України в умовах післявоєнної відбудови.

Економічна складова гармонізації полягає у створенні сприятливого інвестиційного клімату. Відповідність українських норм європейським спрощує доступ до міжнародних фінансових ресурсів та участь у спільних проектах, підвищує привабливість галузі для іноземних інвесторів і сприяє інтеграції України у світовий ринок.

Не менш важливим є оновлення системи підготовки кадрів. Гармонізація вимагає від інженерів, архітекторів та менеджерів знання сучасних європейських стандартів і методик, що обумовлює необхідність реформування освітніх програм, проведення тренінгів і сертифікації фахівців. Це сприяє формуванню нового покоління спеціалістів, здатних працювати за міжнародними правилами.

Завершальним елементом гармонізації є створення єдиної системи контролю та сертифікації. Вона передбачає узгодження процедур перевірки якості будівельних матеріалів, конструкцій і готових об'єктів, що забезпечує довіру до українських проектів як на внутрішньому, так і на міжнародному рівні.

Подальший розвиток гармонізації пов'язаний із впровадженням цифрових технологій у систему контролю та сертифікації. Використання BIM-моделювання, електронних кадастрів та автоматизованих баз даних забезпечує прозорість процесів, мінімізує ризик помилок і покращує взаємодію між проектувальниками, підрядниками та контролюючими органами.

Важливим фактором є також міжнародне визнання результатів сертифікації. Інтеграція українських компаній до європейських систем акредитації відкриває можливості для участі у міжнародних тендерах та інвестиційних проектах, підвищує конкурентоспроможність будівельної галузі та формує позитивний імідж України у світовому економічному просторі.

У контексті європейської інтеграції гармонізація діяльності архітектурно-будівельних підприємств із європейськими стандартами є складним і багаторівневим процесом, що охоплює технічні, економічні, організаційні та управлінські аспекти. Вона передбачає поступове впровадження нових норм у практику підприємств, модернізацію технологій, підготовку персоналу та створення системи контролю якості.

Ключову роль у цьому процесі відіграє оцінка кожного етапу переходу. Вона дозволяє визначати сильні та слабкі сторони підприємства, коригувати стратегію розвитку й забезпечувати прозорість змін. Завдяки цьому гармонізація стає не формальним узгодженням нормативної бази, а ефективним механізмом підвищення конкурентоспроможності компаній на національному та міжнародному рівнях.

Отже, гармонізація національних будівельних норм із європейськими стандартами є стратегічним напрямом розвитку галузі. Вона забезпечує відповідність сучасним вимогам безпеки, якості та екологічності, сприяє розвитку «зеленої» економіки, залученню інвестицій і впровадженню цифрових технологій. Гармонізація стає важливим інструментом інтеграції України до європейського простору, підвищення конкурентоспроможності будівельної галузі та створення основи для довгострокового економічного й соціального розвитку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Лисенко В.В. Закордонний досвід здійснення містобудівної діяльності: Держава та регіони. Серія: Державне управління. 2019. № 4 (68). С. 136–140.
2. Чепелевський Ю.Л. Вплив державного регулювання на розвиток містобудівної діяльності. *Young Scientist*. 2017. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/38.pdf> ~ 44 ~

3. Kubanov R., Makatora D., Mykhalko A. Adapting architectural and construction companies to European norms and standards: Recommendations and a step-by-step transition algorithm. *Journal of Strategic Economic Research*. 2025. №2. P. 62–80. DOI: <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2025.2.7>

4. Kubanov R.A., Makatora D.A., Mykhalko A.O., Yakovenko M.K. Methodological support for assessing the quality of transition stages to european norms and standards in activities of an architectural and construction company. *Journal of Strategic Economic Research*. 2025 №3, P. 59–79. <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2025.3.5>

*ДЗІВІДЗІНСЬКА Ірина Сергіївна*

## **ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КОГНІТИВНІ ВИКЛИКИ ТА МЕТОДИЧНІ СТРАТЕГІЇ У СУЧАСНОМУ ЗВО**

Зміна формату викладання на рівні з фундаментальним переосмисленням ролі викладача-гуманітарія в екосистемі цифрових знань є сучасним етапом трансформації вищої освіти в Україні. Для нас, представників філологічної школи Карпатського національного університету, це питання стоїть особливо гостро: як зберегти традицію “глибокого читання” та критичного аналізу в умовах тотальної дистанціації та кліпового сприйняття інформації? Трансформація освітнього процесу сьогодні – це насамперед пошук балансу між класичною літературознавчою підготовкою та новими когнітивними можливостями, які відкриває цифрове середовище.

“Читаючий мозок” у цифрову епоху [1; 5] можна потрактувати як когнітивний вимір. Вивчаючи сучасну англійську літературу від постмодернізму до наших днів, ми бачимо, як змінюється архітектура сприйняття тексту нашими студентами. Спираючись на дослідження Маріанни Вулф щодо “читаючого мозку”, ми спостерігаємо, що перехід від паперової сторінки до екрана, не є просто зміною носія. Це зміна способу обробки інформації: від лінійного занурення до фрагментарного сканування. Це, за баченням Барбари Оклі [див.: 3], вміння “навчатися вчитися”.

У своїй викладацькій практиці ми дедалі частіше звертаємося до праць Антоніо Дамасіо [2; 4], що уможлиблює глибше розуміння емоційної складової раціонального пізнання. Коли студент працює з гіпертекстом, його увага розпоршується, що часто призводить до втрати здатності відчувати естетичну цілісність художнього твору. Тут на допомогу приходять методики Барбари Оклі [3]: ми структуруємо матеріал так, щоб чергувати періоди інтенсивної концентрації (focussed mode) під час аналізу тексту з креативними паузами (diffuse mode), що дозволяє мозку краще засвоювати складні теоретичні концепції.

Досвід роботи з цифровими платформами вимагає методичної інтеграції. Практична реалізація трансформаційних процесів у нашому університеті сьогодні зосереджена на наповненні та вдосконаленні освітніх платформ, таких як D-LEARN. Створення онлайн-курсу з сучасної літератури не обмежується завантаженням конспектів лекцій. Це почасти своєрідне проектування когнітивної траєкторії студента.

Структурування контенту спрямоване на те, щоб кожен модуль курсу на D-LEARN будувався як логічна послідовність: від вступу та текстової лекції до інтерактивного глосарію та багаторівневих тестів. Це дає змогу подолати цифрову фрагментарність і створити ефект цілісного навчального середовища на кшталт курсу на платформі D-LEARN зі специфічною методологічною архітектурою, що йде від силабусу до екзистенційного діалогу.

Особливе місце в процесі трансформації нашого освітнього середовища посідає розробка та наповнення курсу “Сучасна англійська література” на платформі D-LEARN. Ми свідомо відмовилися від формального підходу, де цифрова платформа слугує лише сховищем файлів. Натомість, кожен елемент курсу, починаючи зі структури лекцій та закінчуючи методичними розробками практичних занять, спроектований як стимул для глибокої інтелектуальної рефлексії студента.

Лекційний контент курсу не обмежується лише біографічними довідками чи переліком стилістичних фігур. Аналізуючи твори постмодернізму та літературу цифрової епохи, ми спонукаємо студентів до пошуку відповідей на фундаментальні екзистенційні питання: “Що означає бути людиною в епоху штучного інтелекту?”, “Як знайти власну ідентичність у світі симулякрів?” та “Якою є природа пам’яті та болю в глобалізованому суспільстві?”. Таким чином, література стає не об’єктом вивчення, а дзеркалом, у якому студент вчиться бачити власне життя та виклики сучасності.

Розробки до практичних занять на платформі будуються на засадах діалогічності. Замість репродуктивних запитань ми пропонуємо студентам кейс-стаді та дискусійні форуми, де аналіз художнього тексту стає відповідною точкою для роздумів про сенс буття, етику вибору та відповідальність. Це перетворює навчання на захопливий пошук, де студент відчуває, що здобуті знання мають пряму проєкцію на його особистий життєвий досвід.

Такий підхід дозволяє перетворити платформу D-LEARN на живий майданчик для формування світогляду. Ми бачимо, що саме такий формат, де наука межує з філософією життя, найбільше надихає студентів, стимулює їхню внутрішню мотивацію та виховує не просто фахівця, а зрілу особистість, здатну до глибокого емпатичного сприйняття світу.

Трансформація дозволяє нам використовувати відеоматеріали, інтерв’ю з авторами та цифрові корпуси текстів безпосередньо в навчальному процесі, що уможливорює мультимодальність. Це робить вивчення літератури періоду цифрової епохи максимально автентичним.

Адаптивне оцінювання, за умов якого ми відходимо від формального контролю знань до перевірки аналітичних навичок, містить тестові завдання на платформі D-LEARN, що формуються таким чином, щоб спонукати студента не до відтворення фактів, а до інтерпретації та пошуку міждисциплінарних зв'язків.

Отож трансформація освітнього процесу в ЗВО є тривалим шляхом адаптації, де цифрові інструменти на кшталт Google Tools та D-LEARN стають не самоціллю, а засобом розширення педагогічного впливу. Навчити студента бути “глибоким читачем” навіть у цифровому шумі є нашим як викладачів першочерговим завданням. Поєднання когнітивного підходу, нейродидактики та сучасних технологій дозволяє перетворити виклики цифровізації на нові можливості для інтелектуального розвитку філолога майбутнього.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вулф М. Пруст і кальмар: Як ми вчимося читати. Київ: Наш Формат, 2018.
2. Дамасіо А. Помилка Декарта: Раціональність, емоції та людський мозок. Харків: Віват, 2021.
3. Оклі Б. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну. Київ: Наш Формат, 2018.
4. Damasio A. Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain. Vintage, 2012.
5. Wolf M. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. Harper, 2018.

*ДМИТРАШКО Світлана Анатоліївна*

### **ВИВЧЕННЯ ПЕРЕГОВОРНИХ СТРАТЕГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПЕРЕДСТАВНИЦТВА НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЛІТОЛОГІЯ»**

Дисципліна «Школи переговорів у дипломатії» спрямована на розкриття діяльності дипломатичної служби як професійної діяльності, що практично реалізує зовнішню політику держави та захищає національні інтереси України у сфері міжнародних відносин. Найважливішою функцією дипломатії є проведення переговорів і досягнення за їх результатами угод. Дипломатична діяльність орієнтується на досягнення цілей зовнішньої політики держави через переконання іншої сторони переговорів у правильності рішення, яке відповідає власним інтересам ініціатора. У процесі переговорів застосовуються різні стратегії, тактики, прийоми. Переговорний процес впливає з усвідомлення

сторонами проблеми, що виникла у стосунках між ними, тому прямує до її розв'язання.

Для досягнення мети – реалізації зовнішньої політики та захисту національних інтересів – існує не тільки офіційна (державна) дипломатія. Сьогодні велике значення набула публічна дипломатія, яка є інструментом м'якої сили держави. Зростає роль освітньої, культурної та цифрової дипломатії. Для нашої держави важливо розкривати правду про війну Росії проти України та створювати позитивний імідж країни за кордоном.

Студенти спеціальності «Політологія» отримають необхідні знання щодо організації переговорного процесу, стратегій і тактик проведення переговорів, досягнення поставлених цілей і завдань несиловими методами. Отримані знання і навички будуть корисними для майбутніх організаторів переговорів з питань транскордонної взаємодії, у забезпеченні стабільного політичного розвитку країни та комунікації влади і громадянського суспільства. Надзвичайно важливою метою вивчення дисципліни «Школи переговорів у дипломатії» є надання знань щодо шляхів досягнення врегулювання міжнародних конфліктів.

Колись Анатолій Зленко, за спогадами Дмитра Кулеби, висловив важливу позицію: «Мовляв, навіть подумки не зачіпайте наших людей та нашу територію і ставтесь до нас із повагою – це буде найкращим проявом налаштованості на конструктивні взаємовигідні відносини» [1, с. 5]. Перший міністр закордонних справ зафіксував найважливіші складові українських інтересів у регіональних відносинах. Від дипломатії багато залежить в забезпеченні національної безпеки України та реалізації національних інтересів нашою державою.

Проведення переговорів є складним процесом, в якому існують три етапи підготовки до переговорів: підготовчий етап, сам переговорний процес, завершення переговорів [2, с. 96].

На підготовчому етапі важливо узгодити позицію держави, тобто зняти протиріччя між різними групами у правлячій еліті щодо мети й засобів переговорів. Не менш важливою є обізнаність щодо позиції опонента та інших учасників переговорного процесу, наприклад, медіаторів. На цьому етапові відбувається пошук ефективних стратегій проведення переговорів, оскільки є велика потреба в передбаченні можливих стратегій опонентів.

Підготовчий етап не є шаблонним для будь-яких переговорів. Недооцінювати опонента небезпечно, як і відривати майбутню стратегію переговорів від об'єктивної ситуації на фронті, всередині країни та на міжнародній арені. Баланс сил може змінюватися, так само, як й можливі стратегії проведення переговорів. Проте підготовчий етап закладає підвалини майбутнього успіху.

Діпак Малхотра, професор Гарвардської школи бізнесу, проаналізував приклади переговорів з протидії екстремізму та урегулювання міжнародних

конфліктів. За його думкою, «здатність екстремістів зірвати переговори за допомогою насилля й войничості ставить політиків перед дилемою з високими ставками: чи треба затикати рота екстремізму попередніми умовами переговорів або треба ініціювати переговори, щоб зменшити підтримку екстремізму?» [4]. Проголошення попередніх умов не завжди означає, що вони будуть виконані опонентом, оскільки у нього є своя позиція. Позиція впливає на виконання/невиконання, тобто тепер важелі впливу у опонента. Тому, цілком можливим є намір дочекатися власне переговорів.

Переговори асоціюються з дипломатією, з умінням застосовувати різні стратегії у відповідності до цілей сторін. До стратегій переговорів відноситься: конкуренція, співробітництво, компроміс, уникнення, маневрування, ультиматум, блеф, помста тощо. Ці стратегії застосовують представники 4 шкіл переговорів: гарвардської, кремлівської, європейської, японської. До прикладу, на Мінських переговорах 2015 року російська делегація застосувала тиск часом (мета – виснаження), нагальність (мета – створення умов, за яких рішення повинно бути прийнятим зараз, без усвідомлення прихованих ризиків). Кремлівська школа не цурається блефу (погрози застосування ядерної зброї), персональних випадів, знецінення, тиску, що, за принципами цієї школи, дозволяє нав'язувати своє рішення.

Гарвардська школа відома більшою гуманністю у застосуванні стратегій переговорів. Базовою є позиція відокремлення людини від проблеми. Це не означає, що представники гарвардської школи не працюють з позицією опонентів, виходячи з власних інтересів. Навпаки, на попередньому етапові найбільше опрацьовують позиції, інтереси опонентів. Барак Обама не пропонував попередніх умов, він пропонував умови, максимально близькі до остаточних. В той же час, Дональд Трамп міг починати з блефу, дивних пропозицій, які повинні були змінити всю систему майбутнього торгу. Зазначимо, що в бізнесі ця стратегія спрацьовує, то в політиці важливим є авторитет і репутація. Представники гарвардської школи обережно, але починають говорити про надважливі питання територій, безпеки у контексті наслідків війни як у двосторонньому, так і регіональному та міжнародному вимірі.

Включення Китаю у переговорний процес розкриває ще один фактор переговорного процесу – фактор медіації з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації. Треба розуміти, що для Китаю, дипломатія – це не процес узгодження численних суверенних інтересів, а сукупність ретельно продуманих церемоній, участь в яких надавала можливість іноземним суспільствам підтвердити своє визначене місце у світовій ієрархії [5, с. 173].

Серед різних видів дипломатичної діяльності, саме переговори є засобом розробки та укладання взаємоприйнятних угод в конкретних ситуаціях. Наразі, надважливою є військова складова. Дипломатична складова однак посилюється: потрібно гідно представляти інтереси України, посилювати наші

стосунки з окремими державами з урахуванням їхніх інтересів, ролей, стратегій ведення політичних переговорів.

У процесі вивчення переговорних шкіл актуальним є проведення симуляцій дипломатичних (політичних) переговорів з визначенням конкретних кейсів, наприклад, російсько-українські переговори у Стамбулі у березні 2022 р. за посередництва 12 президента Туреччини Реджепа Тайіпа Ердогана. Цілком прийнятним є застосування інструментів ШІ до підготовки симуляцій переговорів, адже це допоможе студентам-політологам формувати уміння розглядати переговори з різних позицій, картин світу та визначати больові точки переговорників, розробляти завдання й стратегії, адаптовані до конкретних кейсів.

Отже, різноманітні форми проведення занять з дисципліни «Школи переговорів у дипломатії» готують майбутніх фахівців політологів до професійної діяльності та навчають стратегіям і тактикам проведення політичних переговорів, а також розкривають якості амбасадорів публічної дипломатії, а саме – культурної, освітньої дипломатії. Кожне теоретичне заняття, кожен виступ, кожна дискусія або круглий стіл чи майстер-клас з ігровими техніками ведуть майбутніх політологів до діяльності на благо України.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кулеба Д. Дипломатія і Україна // А. Зленко Дипломатія і політика. Україна в процесі динамічних геополітичних змін. Харків : Фоліо, 2021. 591 с.
2. Дмитрашко С. А. Аналіз переговорних кейсів: політико-культурний вплив на політичний процес». *Politicus*. 2023. № 2. С. 96-101. <https://doi.org/10.24195/2414-9616.2023-2.14>
3. Malhotra Deepak Without Conditions. The Case for Negotiating with the Enemy. *Foreign Affairs*. September-Oktober 2009. № 5. P. 84 – 90. URL: <https://www.foreignaffairs.com/united-states/without-conditions> (дата звернення 24.05.2026)
4. Кіссінджер Г. Світовий порядок. Роздуми про характер націй в історичному контексті. К. : Наш формат, 2020. 320 с.

**ДУБОВА Світлана Вольтівна**

### **ОСНОВИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ТРАНСПОРТНИХ ДИСЦИПЛІН В МЕЖАХ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «МІСЬКЕ БУДІВНИЦТВО ТА ГОСПОДАРСТВО»**

На сучасному етапі міста представляють своїм мешканцям простір для існування, що максимально задовольняє потреби людини у трьох формах життєдіяльності: проживання, робота та відпочинок. Цей простір існує в умовах

поєднання “тканини” (функціональних територій, зон, міських об’єктів) та “каркасу міської території” (транспортної інфраструктури). Транспортна інфраструктура, з одного боку, являє собою основу для формування та регулювання розвитку території, а з іншого є відображенням рівня комфорту та безпеки для мешканців.



Всі міста, рано чи пізно, вступають у процес урбанізації – процес постійного зростання населення міст (2050 рік – 90% населення планети) та мають розвиток в напрямленні, коли місто в процесі зростання поступово захоплює поряд розташовані території та утворює агломерації та мегалополіси, або великі урбанізовані території із високою щільністю населення.

Процес урбанізації – світовий процес, в якому місто та його транспорт знаходяться в постійному процесі двобічного розвитку. З одного боку – це прогрес із точки зору організації міських функціональних територій та переміщень між ними, з іншого боку – це негативні процеси для міста, що визначаються, як порушення інфраструктури, погіршення екології, знищення зелених насаджень та природного ландшафту, проблеми видалення відходів життєдіяльності, перевантаження вулично-дорожньої мережі транспортними засобами. Велика швидкість цього процесу та його наслідки вражають. В результаті - перевищення витрат часу на переміщення над нормативними у 2 – 3 рази, загрозливий рівень аварійності 500 тис. загиблих та 15 млн. поранених за рік, порушена екологія із завищеними у 3-4 рази рівнем шуму та 10-15 разів рівнем загазованості, зростання захворюваності населення. Дослідження показують, що 90% відповідальності за такі негативні явища падає на рівень організації транспортної інфраструктури.

Заходи подолання ризиків процесу, що значно знижує рівні комфорту та

безпеки існування мешканців міст, залежать, перш за все, від місцезнаходження містобудівної території. Так, на європейській частині світу основними заходами вважається регулювання кількості населення міст (в середньому 25 – 50 тис. мешканців), моделювання нових транспортних систем міст із перевагами для використання удосконалених транспортних засобів громадського пасажирського транспорту, що використовують електричну енергію в русі. Велика увага приділяється створенню інтелектуальних систем управління транспортними та пішохідними потоками в поєднанні із використанням заходів реконструкції та будівництва транспортних споруд.

Транспортна інфраструктура (ТІ) міста охоплює всі складові, що пов'язані із вирішенням транспортних питань. ТІ – це поєднання чотирьох підсистем: пасажирська та пішоходська (ПП), транспортні засоби (ТЗ), вулично-дорожня мережа (ВДМ) та транспортно-пішохідний сервіс (ТПС). Рівень взаємодії підсистем між собою в умовах визначених містобудівних обмежень, має єдиний критерій – час, необхідний для переміщення.

Підсистема ПП – населення, що постійно перебуває у двох станах пасажир або пішохід. Показник – величина пішохідного та пасажирського потоку, критерій – час переміщення між міськими об'єктами.

Підсистема ТЗ – транспортні засоби різних категорій, що є наземними: легкові, вантажні автомобілі, трамваї, тролейбуси та автобуси, вело- та мото-засоби. Показник – рівень автомобілізації та інтенсивність руху за годину, критерій – швидкість сполучення, провізна здатність даного виду транспорту.

Підсистема ВДМ – магістралі, вулиці та дороги міста, що мають бути пов'язані у єдину мережу. Показник – щільність та планувальні характеристики, критерій – пропускна здатність ділянок ВДМ.

Підсистема ТПС – об'єкти організації дорожнього руху (ОДР), транспортного та пішохідного сервісу. Показник щільність об'єктів, критерій – витрати часу на переміщення та величина кількості дорожньо-транспортних пригод.

Питання рівня функціонування ТІ міста регулюються законодавчо-нормативною базою на всіх рівнях проектування, будівництва та експлуатації: закони, генплан, КСТ, схема ОДР, ДБН, ДСТУ, інші.

Перелік основних ДБН:

ДБН Б.2.2-12:2019. Планування та забудова територій.

ДБН В.2.3-5:2018. Вулиці та дороги населених пунктів.

ДБН В.2.3-15:2007. Автостоянки та гаражі для легкових автомобілів.

ДБН В.2.3-4:2015. Автомобільні дороги. Ч.1 та ч.2.

ДБН Б.2.2-5:2023. Благоустрій територій.

**ІВАНОВА Наталія Володимирівна**

## **ОСВІТА І КУЛЬТУРА В СТИЛІ ПЕДАГОГІКИ ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛЯ**

*Ключові слова: педагогіка Фребеля, освіта, культура, діти дошкільного віку, підготовка вихователя, заклад дошкільної освіти, дари Фребеля.*

Майбутній вихователь-бакалавр, який працюватиме в непрогнозовано-динамічному, технократично-інформаційному світі, повинен володіти як «м'якими» (soft-skills), так і «твердими» (hard-skills) навичками. В контексті компетентнісного підходу дані навички формуються у здобувачів освіти на основі вивчення інноваційних науково-практичних досягнень дошкільної педагогіки та фахових методик, використання сучасних технологій, нових підходів в процесі практичної підготовки студентів.

Для розвитку сучасної парадигми української освіти доволі актуальною є педагогічна концепція основоположника дошкільної освіти в Європі, засновника першого дитячого садка Фрідріха Фребеля. Його педагогічна система досить сучасна, новаційна, ефективна як в практичній роботі з дітьми дошкільного і шкільного віку, їх батьками, так і в підготовці майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації освітян-практиків [2]. Принципи цілісного підходу до виховання дитини, гуманоцентризму, природовідповідності, самопізнання і саморозвитку, розвитку творчого начала як ніколи корелюють зі стратегіями сучасної неокласичної парадигми.

Життєвим і педагогічним кредо педагога було гасло: «Прийдіть, будемо жити для наших дітей!». Адже педагогіка, на думку німецького педагога, має ґрунтуватися на розумінні дитини як невід'ємної частини універсального буття. Виховання, вважав Фрідріх Фребель, має сприяти розкриттю внутрішніх сил дитини, її природних здібностей і творчого потенціалу. Саме тому педагог розглядав освіту не лише як процес передачі знань, а як культуротворчу діяльність, спрямовану на формування гармонійної особистості.

Мету виховання Ф. Фребель визначає як саморозвиток закладених у людині сил і здібностей, формування особистісних моральних норм дитини прослідковує в єдності із законами функціонування Всесвіту. Це висвітлено в основоположній праці педагога «Виховання людини», яка розкриває природу і сутність людини в ціннісно-смысловому самовираженні особистості, у пошуках самоідентифікації власного «Я»; в її соціалізації, у духовно-моральному самовизначенні; у діалектиці вітального і в метафізиці феномену дитинства. Дана праця є фундаментальною у спадщині Ф. Фребеля, адже в подальшому дала початок розробці концептуальних підходів ідеї дитячого садка як суспільного осередку для розкриття сутнісних сил дитини, освітніх можливостей сім'ї, формування свідомого батьківства тощо.

Трансцендентальне осягнення феномену дитинства Ф. Фребель розкриває через закон божественної сутності: «Всюди криється, діє і керує вічний закон; він проявлявся й проявляється і зовні, у природі, і всередині, в душі, і в житті, об'єднуючи природу і дух... В основі цього всесильного закону лежить єдність, яка діє повсюди за необхідністю... Ця єдність – Бог... Всі речі існують лише тому, що в них діє божественне. Діюче в кожній речі божественне є суть кожної речі» [3, с. 190]. В єдності духу і природи німецький педагог пропонує здійснювати освіту і виховання дитини. Він вважав, що не можна розглядати розвиток і освіту дитини як щось завершене та застигле, адже кожне наступне покоління і кожна людина проходить всю сукупність попереднього розвитку і освіти роду людського, інакше людина «не розуміла б ні предків, ні сучасників, до того ж не мертвим шляхом наслідування, копіювання, а живим способом самодіяльного і вільного розвитку та освіти» [3, с. 192]. Для німецького педагога освіта і виховання в ідеалі мають формувати не представника стану, не працівника і навіть не громадянина, а бути повністю спрямованими на розкриття безмежних можливостей та індивідуальності дитини, самоцінну і неповторну людську особистість.

Особливого значення у фребелівській концепції набуває взаємозв'язок освіти і культури. Культура постає не зовнішнім додатком до освітнього процесу, а його сутнісною основою. Через гру, працю, художню творчість, спілкування з природою дитина засвоює культурний досвід людства, формує моральні цінності, естетичні смаки та соціальні навички.

Вважаємо, що концепція Ф. Фребеля є однією з перших культурологічно та екологічно орієнтованих моделей дошкільної освіти. Важливе місце в теорії і практиці педагога посідають спостереження за природою, догляд за рослинами, праця в саду, сезонні ігри, природничі бесіди. Такі види діяльності сприяють розвитку екологічної культури, емпатії до живого, дбайливого ставлення до довкілля. Зауважимо, що сучасний вихователь має бути готовим інтегрувати екологічні цінності у зміст освітнього процесу відповідно до принципів освіти для сталого розвитку. Тому, робота з природним матеріалом, спостереження за явищами довкілля, догляд за рослинами сприяють формуванню екологічної свідомості, відповідальності та дбайливого ставлення до навколишнього світу.

В контексті підготовки вихователя важливим є усвідомлення того, що педагог виступає не лише транслятором знань, а й носієм культури. Адже саме вихователь створює умови для духовного, морального та творчого розвитку дитини, формує атмосферу довіри, співпраці та взаємоповаги. Тому професійна підготовка майбутніх вихователів повинна передбачати не лише опанування методик навчання і виховання, а й розвиток гуманістичного світогляду, педагогічної культури, осмислення власної діяльності як цілісної моделі формування професіонала своєї справи.

У європейському освітньому просторі в останні десятиріччя активно вивчається, пропагується педагогічна спадщина Ф. Фребеля. Вагомі здобутки є у польських педагогів, викладачів Вищої школи економіки та інновацій в місті Любліні, членів Польського Фребелівського товариства. В Україні їх досвід активно інтегрується в систему підготовки бакалаврів – майбутніх вихователів. В даному напрямку досить цілеспрямовано і результативно працює кафедра теорії та методики дошкільної освіти Луцького педагогічного інституту: в рамках співпраці налагоджено тісні науково-практичні зв'язки, проводяться конференції, семінари, майстер-класи, сертифіковане навчання педагогів Волині, Рівненщини, інших областей західного регіону України. В даному контексті актуалізуються цінності культури, духовності, людиноцентризму як фундаментальних основ професійної діяльності вихователя.

В умовах диджиталізації суспільства та трансформації освітнього простору педагогіка Ф. Фребеля досить мобільна в контексті поєднання класики та інноватики. З однієї сторони, вона базується на живому спілкуванні, розвитку гуманістичних засад освіти, дитячої творчості, емоційного інтелекту. З іншої – розкриває потенціал новітніх технологій в контексті їх широких навчально-розвивальних можливостей. «Шість дарів для дитячих ігор», як називав «дари» німецький педагог, є не тільки ефективним дидактичним матеріалом для розвитку дрібної моторики, конструктивних, сенсорних здібностей, а й прекрасним стимулятором до створення ігрових сюжетів, активізації комунікативних здібностей дітей, просторової орієнтації, для опанування операціями мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо).

А загалом, дари Фребеля є «філософською моделлю Світу», адже дають можливість дітям зрозуміти його багатогранність, яка відображена у формах «краси», «пізнання» і «життя». Основним філософським принципом, який характеризує «дари», є принцип цілісності – єдності світу природи, людини і соціуму [1].

Підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що педагогічна система Ф. Фребеля, по-новому осмислена і втілена в освітні процес підготовки бакалавра дошкільної освіти, сприяє формуванню нової генерації вихователів, здатних поєднувати професійну компетентність, творче мислення та високий рівень педагогічної культури. Підготовка таких фахівців є необхідною умовою забезпечення якісної дошкільної освіти та гармонійного розвитку дитини в сучасному суспільстві.

#### **Список використаних джерел:**

1. Іванова, Н. В. (2016). *Духовно-онтологічні стратегії мислення: соціально-філософський аналіз*. Вежа-Друк.
2. Іванова, Н. В., та ін. (Уклад.). (2020). *Інтегрування педагогічних ідей Фрідріха Фребеля: від класики до інновації. Методичні аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти*. Видавничий Дім «Слово».

3. Фребель, Ф. (1986). Виховання людини. У Н. Б. Мчелідзе та ін. (Уклад.), Історія зарубіжної дошкільної педагогіки. (2-ге вид., доп., с. 190–207).

**КАРПЛЯНСЬКИЙ Дмитро Анатолійович,  
КРИВЕНКО Таїсія Сергіївна**

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СКЛАДОВИХ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ДОПОМОГИ КОЛИШНІМ КОМБАТАНТАМ**

Масштаби збройного конфлікту в Україні та зростаюча чисельність ветеранів, які взяли участь у бойових діях і повернулися до цивільного життя, зумовлюють нагальну потребу у кваліфікованих психологах, здатних надавати ефективну психологічну допомогу колишнім комбатантам. Психологічна готовність до цієї діяльності є системним утворенням, що охоплює емоційно-вольову, комунікативну та ціннісно-мотиваційну складові. Проте емпіричні дані щодо актуального стану зазначених складових у майбутніх психологів на різних рівнях підготовки залишаються недостатніми, що ускладнює розробку цілеспрямованих освітніх програм. Метою дослідження є визначення рівня сформованості окремих складових психологічної готовності майбутніх психологів-бакалаврів і майбутніх психологів-магістрів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам.

У дослідженні взяли участь майбутні психологи, які навчаються у Національному університеті «Київський авіаційний інститут», Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, Київському національному університеті технологій та дизайну (КНУТД). Групи були сформовані рандомно, до складу кожної з них увійшло по 75 осіб. Опитування проводилося з використанням гугл-форми, посилання на яку поширювалося через соціальні мережі.

Емоційно-вольова складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам досліджувалась за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП) (табл. 1) та тесту визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра (табл. 2).

**Таблиця 1**

**Результати дослідження стильових особливостей саморегуляції поведінки майбутніх психологів**

Регуляторна шкала	Бакалаври	Магістри	t	p
Планування	2,96±1,05	5,95±1,27	1,83	-
Моделювання	4,44±1,07	7,02±1,16	1,62	-
Програмування	4,85±0,95	6,22±1,20	0,90	-

Оцінка результатів	4,66±1,32	6,52±1,12	1,07	-
Гнучкість	5,33±1,06	6,27±1,30	0,58	-
Самостійність	4,24±1,12	6,29±1,12	1,29	-
Загальний рівень саморегуляції	24,65±4,53	32,87±1,96	1,67	-

Попри відсутність статистично значимих міжгрупових відмінностей, якісний аналіз профілів саморегуляції засвідчує суттєві змістові відмінності між групами респондентів. Майбутні психологи-бакалаври демонструють типовий профіль № 4: низький рівень планування (2,96±1,05) при достатній гнучкості (5,33±1,06) – що свідчить про ситуативно-реактивний стиль поведінки, залежність від зовнішніх вимог і недостатню самоорганізацію. В контексті роботи з комбатантами такий профіль є чинником ризику: він знижує здатність психолога утримувати структуру сесії у непередбачуваних клінічних ситуаціях. Магістри відповідають типовому профілю № 5: висока здатність до моделювання (7,02±1,16) і збалансованість усіх регуляторних шкал формують профіль, який відповідає вимогам фахової психологічної діяльності – здатності гнучко реагувати на зміну стану клієнта, зберігаючи при цьому методичність і послідовність дій.

За результатами тестування самооефективності за допомогою методики Маддукса-Шеєра встановлено статистично значущу відмінність між групами за шкалою завищеної самооефективності у сфері предметної діяльності ( $t=10,01$ ;  $p\leq 0,05$ ).

**Таблиця 2**

**Результати дослідження самооефективності майбутніх психологів**

Показники	Бакалаври						Магістри					
	Рівень оцінки											
	завищ.		серед.		заниж.		завищ.		серед.		заниж.	
	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%	К	%
Сфера предметної діяльності	22	29,3	47	62,7	6	8,0	3	4,0	68	90,6	4	5,4
Сфера міжособистісного спілкування	27	36,0	45	60,0	3	4,0	7	9,3	68	90,7	-	-

Завищений рівень самооефективності у сфері предметної діяльності виявлено у 29,3% майбутніх психологів-бакалаврів і лише у 4,0% майбутніх психологів-магістрів. Середній – адаптивний – рівень є провідним у магістрів (90,68%). Завищена самооефективність є чинником ризику: такі студенти ставлять завдання, що перевищують реальні можливості, і за труднощів перекладають відповідальність на зовнішні обставини, не нарощуючи зусиль - що є несприятливим патерном для роботи з травмованими клієнтами.

Ціннісно-мотиваційна складова діагностувалась за допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» (МТЖЦ) (табл. 3) та методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (табл. 4).

За результатами МТЖЦ статистично значимі відмінності між майбутніми психологами-бакалаврами і майбутніми психологами-магістрами виявлено за трьома шкалами. Майбутні психологи-магістри характеризуються значно вищим духовним задоволенням від майбутньої фахової діяльності (7,61) ніж майбутні психологи-бакалаври (4,42), що свідчить про особистісно значуще ставлення магістрів до майбутньої роботи і є сприятливим ціннісним профілем для роботи з вразливими групами. Натомість майбутні психологи-бакалаври демонструють суттєво вищу орієнтацію на власний престиж (7,58 проти 4,40) і збереження індивідуальності (7,95 проти 4,18), що відображає переважно зовнішню референтну систему і зниження готовності підпорядковувати поведінку нормативним вимогам фахової діяльності.

**Таблиця 3**

**Статистично значимі відмінності за шкалами МТЖЦ**

Життєві цінності	Бакалаври	Магістри	t	p
Духовне задоволення	4,42±1,03	7,61±1,18	2,04	≤0,05
Власний престиж	7,58±1,15	4,4±1,01	2,08	≤0,05
Збереження власної індивідуальності	7,95±1,05	4,18±1,52	2,05	≤0,05

Оброблення результатів тестування отриманих за методикою К. Замфіра свідчить про статистично значимі відмінності за всіма трьома видами мотивації.

**Таблиця 4**

**Результати дослідження мотивації професійної діяльності**

Вид мотивації	Бакалаври	Магістри	t	p
Внутрішня мотивація	1,96±0,78	4,04±0,67	2,28	≤0,05
Зовнішня позитивна мотивація	4,09±0,71	2,05±0,73	2,00	≤0,05
Зовнішня негативна мотивація	4,05±0,66	1,99±0,79	2,00	≤0,05

Як свідчать результати діагностики мотиваційних комплексів наведені у табл. 5, майбутні психологи-магістри демонструють оптимальний мотиваційний комплекс ВМ > ЗПМ > ЗНМ у 84% випадків; загалом оптимальні профілі характерні для 92% магістрів.

**Таблиця 5**

**Характеристика мотиваційних комплексів майбутніх психологів**

Мотиваційні комплекси	Бакалаври		Магістри	
	кількість	%	кількість	%
ВМ > ЗПМ > ЗНМ	1	1,32	63	84
ВМ = ЗПМ > ЗНМ	3	4,01	6	8

ЗПМ > ВМ = ЗНМ	-	-	4	5,34
ЗПМ > ЗНМ > ВМ	14	18,65	2	2,66
ЗНМ > ЗПМ = ВМ	2	2,68	-	-
ЗНМ > ЗПМ > ВМ	55	73,34	-	-

Серед майбутніх психологів-бакалаврів несприятливий мотиваційний комплекс ЗНМ > ЗПМ > ВМ виявлено у 73,34%, а загалом профілі з переважанням зовнішньої мотивації – у 94,67% осіб. Низька внутрішня мотивація у переважній більшості бакалаврів ( $1,96 \pm 0,78$ ) є суттєвим чинником ризику: такі фахівці схильні уникати складних клінічних випадків, швидше вигорають і демонструють нижчу якість допомоги при роботі з травмованими клієнтами.

Таким чином, результати емпіричного дослідження дозволяють сформулювати певні висновки.

1. Діагностування емоційно-вольової складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам свідчить, що майбутні психологи-бакалаври демонструють ситуативно-реактивний стиль саморегуляції з дефіцитом планування. Така комбінація є несприятливою для структурованої психологічної роботи з колишніми комбатантами. Майбутні психологи-магістри мають регуляторний профіль, який більше відповідає вимогам фахової діяльності. Попри відсутність статистично значимих міжгрупових відмінностей за шкалами ССП, якісні відмінності профілів є клінічно значущими. Водночас, виявлена у дослідженні завищена самоефективність (29,3% бакалаврів проти 4,0% магістрів,  $p \leq 0,05$ ), є чинником, який знижує готовність майбутніх психологів до реальної практики з вразливими групами.

2. Діагностування ціннісно-мотиваційної складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам свідчить про наявність суттєвих відмінностей між майбутніми психологами різних рівнів підготовки у ціннісному профілі і у мотиваційній структурі. Майбутні психологи-магістри орієнтовані на духовне задоволення від фахової діяльності і демонструють оптимальний мотиваційний комплекс з переважанням внутрішньої мотивації (92% оптимальних профілів). Водночас, значна кількість майбутніх психологів-бакалаврів демонструє зовнішню – переважно негативну – мотивацію (94,67% несприятливих профілів). Слід відзначити, що висока орієнтація майбутніх психологів-бакалаврів на власний престиж і збереження індивідуальності суперечить нормативним вимогам допомагаючої діяльності.

3. Отримані дані свідчать про суттєву диференціацію рівня готовності залежно від кваліфікаційного рівня: майбутні психологи-магістри демонструють значно сприятливіший профіль готовності до роботи з колишніми комбатантами, ніж майбутні психологи-бакалаври. Водночас, виявлені особливості підготовки майбутніх психологів бакалаврів – зокрема,

ситуативна саморегуляція, завищена самоефективність і переважання зовнішньої негативної мотивації – свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи зі створення програм формування психологічної готовності майбутніх психологів до надання допомоги колишнім комбатантам і потребують відповідних психолого-педагогічних заходів корекції вже на початкових етапах фахової підготовки.

***КУСТАШ Юлія Іванівна,  
ЧУДОВСЬКА Вікторія Анатоліївна***

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасна трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти передбачає не лише оновлення змісту навчання, впровадження цифрових технологій та інноваційних методів викладання, а й забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підтримки студентів з розладами аутистичного спектра (РАС), кількість яких у системі освіти поступово зростає внаслідок розвитку інклюзивної освіти на попередніх рівнях навчання.

Протягом останнього десятиліття в Україні відбулися суттєві зміни у сфері забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту. Запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, створення інклюзивно-ресурсних центрів, розвиток програм раннього втручання та підвищення обізнаності суспільства щодо аутизму сприяли тому, що дедалі більше молодих людей з РАС успішно завершують навчання у школі та розглядають можливість вступу до закладів вищої освіти.

Разом із тим завершення шкільного навчання часто стає одним із найскладніших етапів освітньої траєкторії молодшої людини з аутизмом. Якщо в школі учень зазвичай отримує комплексну підтримку з боку педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та родини, то після вступу до університету значна частина цієї системи підтримки припиняє своє функціонування. У результаті студент опиняється в новому освітньому середовищі, яке не завжди готове враховувати його індивідуальні особливості та потреби.

Варто наголосити, що труднощі студентів з РАС переважно не пов'язані з рівнем інтелектуального розвитку чи академічними здібностями. Багато осіб з аутизмом демонструють високі результати у сфері інформаційних технологій, математики, інженерії, архітектури, дизайну, аналітики та інших галузях. Основні бар'єри виникають у площині соціальної взаємодії, адаптації до нових

умов, організації власної діяльності та сприйняття великої кількості зовнішніх стимулів.

Серед найбільш поширених викликів можна виокремити складність орієнтації у великому університетському просторі, високий рівень шумового навантаження, часті зміни розкладу, невизначеність вимог до виконання навчальних завдань, необхідність швидкого встановлення соціальних контактів та участі в колективних формах роботи. За відсутності належної підтримки такі фактори можуть негативно впливати на академічну успішність навіть високомотивованих студентів.

У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Одним із найбільш перспективних напрямів є використання принципів універсального дизайну в освіті, що передбачає створення навчального середовища, комфортного для максимально широкого кола здобувачів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Такий підхід сприяє підвищенню доступності освітніх послуг без необхідності створення окремих умов для кожної категорії студентів.

Суттєвий потенціал для підтримки студентів з РАС мають сучасні цифрові технології. Використання електронних навчальних платформ, структурованих онлайн-курсів, відеолекцій, цифрових календарів, систем нагадувань, візуальних розкладів та інтерактивних освітніх ресурсів допомагає знизити рівень невизначеності та підвищити самостійність студентів у плануванні власної діяльності. Окрему роль можуть відігравати інструменти штучного інтелекту, які забезпечують персоналізацію навчання, адаптацію навчальних матеріалів та додаткову підтримку в опрацюванні інформації.

Важливою складовою інклюзивного освітнього середовища є підготовка науково-педагогічних працівників до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами. Навіть незначні зміни у способах подання інформації, формулюванні завдань чи організації комунікації здатні суттєво покращити результати навчання та адаптації студентів з аутизмом.

На мою думку, ефективна модель підтримки студентів з РАС у закладах вищої освіти повинна включати п'ять взаємопов'язаних компонентів: підготовку викладачів до роботи в інклюзивному середовищі; систему академічного наставництва; використання цифрових інструментів підтримки навчання; психологічний супровід; індивідуалізацію освітньої траєкторії з урахуванням потреб і сильних сторін здобувача освіти.

Особливої актуальності набуває створення в університетах центрів підтримки студентів з особливими освітніми потребами, які могли б координувати взаємодію між студентом, викладачами, психологічною службою та адміністрацією закладу освіти. Такий підхід дозволить забезпечити безперервність підтримки та сприятиме формуванню справді інклюзивного освітнього середовища.

Отже, трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти повинна охоплювати не лише модернізацію технологій навчання, а й створення ефективної системи підтримки студентів з розладами аутистичного спектра. Забезпечення безперервності інклюзивної освітньої траєкторії від школи до університету є важливою умовою реалізації права осіб з РАС на якісну освіту, професійне самовизначення та повноцінну участь у суспільному житті. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення та впровадження комплексних моделей супроводу студентів з аутизмом у закладах вищої освіти України.

**Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
2. Інклюзивна освіта : навчальний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с.
3. Шелудченко Л. С., Овчарук В. В. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти: сучасний стан та перспективи розвитку // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2024. № 1.
4. Інклюзивна освіта та навчання в сучасних умовах трансформацій: психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. 180 с.
5. Дитина з аутизмом у закладі освіти : методичні рекомендації. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком» Київ, 2015.

***ЛОЗОВА Тетяна Олександрівна***

**МІЖНАРОДНА СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:  
ФОКУС НА ТКТ (TEACHING KNOWLEDGE TEST) MODULE 1.**

Анотація. У тезах розглянуто значення міжнародної сертифікації Teaching Knowledge Test (TKT) Module 1 для професійного розвитку вчителів англійської мови. Проаналізовано ключові компоненти змісту модуля, його роль у формуванні методичної компетентності педагога та перспективи інтеграції підготовки до ТКТ у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: міжнародна сертифікація, ТКТ, методична компетентність, викладання англійської мови, професійний розвиток учителя, Cambridge Assessment.

В умовах модернізації іншомовної освіти в Україні особливого значення набуває проблема підвищення професійної компетентності вчителів англійської мови відповідно до міжнародних стандартів. Сучасний педагог повинен не лише володіти мовою на високому рівні, а й орієнтуватися в актуальних

методичних підходах, психологічних особливостях мовленнєвого розвитку учнів та сучасних технологіях навчання. Одним із визнаних інструментів оцінювання професійних знань учителя є міжнародна сертифікація Teaching Knowledge Test (TKT), розроблена Cambridge Assessment English.

TKT Module 1 «Background to Language Learning and Teaching» є базовим компонентом сертифікації та спрямований на перевірку теоретичних знань щодо мовної системи, процесів засвоєння іноземної мови та основних методичних концепцій навчання англійської мови.

Зміст TKT Module 1 охоплює три взаємопов'язані компоненти.

По-перше, блок Describing Language and Language Skills передбачає сформованість знань про структуру мови та мовленнєві навички. Від педагога вимагається розуміння лексичних, граматичних і фонологічних явищ, уміння аналізувати мовні одиниці, визначати особливості їх функціонування та розрізняти субнавички читання, аудіювання, письма й говоріння. Такі знання забезпечують якісний аналіз навчальних матеріалів та ефективне планування освітнього процесу.

По-друге, блок Background to Language Learning акцентує увагу на психологічних та когнітивних аспектах оволодіння мовою. Особливе значення надається вивченню мотиваційних чинників навчання, індивідуальних стилів засвоєння інформації, вікових особливостей учнів та механізмів формування міжмовної системи (interlanguage). Важливим аспектом є аналіз причин виникнення мовних помилок, зокрема впливу рідної мови та процесів узагальнення мовних правил.

По-третє, блок Background to Language Teaching формує цілісне уявлення про еволюцію методичних підходів до викладання іноземних мов. У межах цього компонента розглядаються традиційні та сучасні методики навчання, ролі вчителя в освітньому процесі, а також різні види педагогічного оцінювання, що використовуються для моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти.

Практична значущість сертифікації полягає насамперед в опануванні міжнародної професійної термінології у сфері викладання англійської мови. Це сприяє інтеграції українських педагогів у світовий професійний простір, полегшує використання автентичних методичних ресурсів та забезпечує доступ до сучасних освітніх практик.

Крім того, підготовка до TKT сприяє переосмисленню ролі помилки в процесі навчання. Відповідно до сучасних психолого-педагогічних концепцій, помилка розглядається як закономірний етап мовленнєвого розвитку, що дозволяє вчителю будувати більш ефективну систему підтримки та зворотного зв'язку для учнів.

Важливим результатом також є систематизація професійного досвіду. Навіть для педагогів із багаторічним стажем підготовка до сертифікації стає засобом структурування наявних знань і вдосконалення методичної рефлексії.

Міжнародна сертифікація ТКТ Module 1 є ефективним інструментом розвитку методичної компетентності вчителя англійської мови та важливим чинником його професійного зростання. Зміст модуля сприяє формуванню цілісного розуміння процесів навчання й викладання іноземної мови, розвитку навичок критичного аналізу освітньої практики та впровадженню сучасних педагогічних підходів.

Перспективним напрямом подальшого розвитку є інтеграція елементів підготовки до ТКТ у програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у зміст методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Cambridge English. ТКТ (Teaching Knowledge Test). URL <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/> (дата звернення: 28.05.2026)
2. Cambridge English. About ТКТ Tests. URL <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/about-tkt/> (дата звернення: 28.05.2026)
3. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow : Pearson Education Limited, 2015. 446 p.
4. Scrivener J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. London : Macmillan Education, 2011. 416 p.
5. Thornbury S. *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2006. 256 p.
6. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p.
7. Lightbown P. M., Spada N. *How Languages Are Learned*. 5th ed. Oxford : Oxford University Press, 2021. 320 p.
8. Ur P. *A Course in English Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2024. 389 p.

***ПИЛИПЮК Тетяна Володимирівна***  
*ORCID ID: 0009-0000-0831-2277*  
*DOI:https://doi.org/10.24195/EducationalProcess2026-1*

## **ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним реформуванням усіх складових освітнього процесу. Основними напрямками трансформацій є впровадження компетентнісного підходу, цифровізація освіти, гуманізація навчання, розвиток інклюзивного освітнього середовища та

забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів [1,2]. У цих умовах особливого значення набуває педагогічна творчість як необхідна складова професійної діяльності сучасного вчителя [4].

Освітні реформи, зокрема реалізація Концепції Нової української школи, орієнтують педагогів на формування в учнів не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному суспільстві [3]. Серед них – критичне мислення, вміння працювати в команді, комунікабельність, здатність до навчання впродовж життя, цифрова грамотність та креативність. Саме тому педагог уже не може виконувати виключно функцію транслятора знань, а має бути фасилітатором, наставником, організатором творчої та дослідницької діяльності учнів [5].

Педагогічна творчість є складним багатограним явищем, яке охоплює здатність учителя до створення нових педагогічних ідей, пошуку нестандартних підходів до навчання й виховання, моделювання ефективного освітнього середовища [4]. Вона проявляється у творчому використанні сучасних методів навчання, адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів, впровадженні інноваційних технологій та розробленні авторських методичних матеріалів [7].

Особливого значення педагогічна творчість набуває в умовах цифрової трансформації освіти. Використання інтерактивних платформ, електронних освітніх ресурсів, штучного інтелекту, хмарних технологій, віртуальної та доповненої реальності сприяє оновленню змісту та форм організації навчання [6]. Сучасний педагог повинен уміти не лише використовувати цифрові інструменти, а й творчо інтегрувати їх в освітній процес для розвитку пізнавальної активності та мотивації учнів.

Ефективним засобом реалізації педагогічної творчості є застосування інтерактивних технологій навчання. Проектна діяльність, кейс-метод, вебквести, дебати, STEM-освіта, гейміфікація, змішане та перевернуте навчання створюють умови для активної взаємодії учасників освітнього процесу, розвитку самостійності й творчого мислення здобувачів освіти [7]. Такі підходи сприяють формуванню в учнів вміння аналізувати інформацію, приймати рішення та застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Важливою складовою педагогічної творчості є здатність учителя до професійної рефлексії та саморозвитку. Сучасні умови вимагають від педагога постійного оновлення знань, удосконалення професійної майстерності, готовності до інноваційної діяльності та відкритості до змін [5]. Творчий педагог не лише використовує вже існуючі методики, а й створює власні освітні продукти, методичні рекомендації, цифрові ресурси та моделі організації навчання.

Педагогічна творчість також безпосередньо пов'язана з гуманістичними засадами освіти. Реалізація принципів дитиноцентризму, педагогіки партнерства, емоційної підтримки та індивідуального підходу потребує від

учителя високого рівня емпатії, комунікативної культури та творчого мислення [8]. Саме творчий підхід дозволяє педагогу створювати психологічно комфортне освітнє середовище, у якому кожен учень відчуває свою значущість та можливість успішної самореалізації [9].

У сучасних умовах особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів до творчої професійної діяльності. Система професійної підготовки педагогічних кадрів повинна бути орієнтована на розвиток креативності, інноваційного мислення, цифрової компетентності та здатності до педагогічного проєктування. Важливими складовими такої підготовки є участь студентів у науково-дослідній роботі, педагогічних тренінгах, майстер-класах, професійних конкурсах та практичній діяльності.

Отже, педагогічна творчість у контексті сучасних освітніх реформ є необхідною умовою успішної професійної діяльності вчителя та важливим чинником підвищення якості освіти. Вона забезпечує ефективне впровадження інновацій, сприяє розвитку особистості учня та створює передумови для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти в умовах сучасного інформаційного суспільства.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Підручник. Київ. 2006. 344 с.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Підручник. Київ. 2004. 422 с.
6. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія та практика. Київ. Інститут цифровізації освіти НАПН України. 2022. 310 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник. Київ. А.С.К. 2004. 192 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ. 2011. 520 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Підручник. Київ. 2012. 504 с.

**ПОЛЄВОВА Наталія Григорівна**

## **ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5–9 КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ**

### **Анотація**

У статті розглянуто можливості використання технологій штучного інтелекту на уроках української мови в 5–9 класах Нової української школи. Проаналізовано потенціал цифрових інструментів для розвитку мовленнєвої, комунікативної та цифрової компетентностей учнів.

### **Ключові слова**

штучний інтелект, українська мова, НУШ, цифрова компетентність, академічна доброчесність.

### **Постановка проблеми**

Сучасна система освіти перебуває в умовах активної цифрової трансформації [1; 5]. Концепція Нової української школи передбачає формування компетентнісної особистості, здатної критично мислити, ефективно комунікувати та використовувати цифрові технології [1].

### **Аналіз досліджень**

Проблема цифровізації освіти висвітлена у працях В. Бикова, Н. Морзе та інших науковців [4; 5]. Питання використання генеративного штучного інтелекту розглядаються також у документах UNESCO та OECD [6; 7].

### **Основний зміст дослідження**

Викладання української мови в 5–9 класах спрямоване на розвиток мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів. Використання інструментів штучного інтелекту може значно розширити можливості педагога. Насамперед ШІ є ефективним засобом підготовки навчальних матеріалів. Учитель може створювати вправи на вивчення орфограм, тренувальні тести, тексти для аудіювання та картки для індивідуальної роботи. У 5–6 класах інструменти штучного інтелекту можуть використовуватися для створення мовних ігор, ребусів, кросвордів та інтерактивних вправ. У 7–9 класах можливості застосування ШІ значно розширюються: учні можуть аналізувати тексти, працювати над редагуванням висловлювань та створювати власні есе. Важливою перевагою є реалізація індивідуального підходу до навчання відповідно до вимог НУШ [3; 4]. Учитель може адаптувати зміст завдань до освітніх потреб учнів. Поряд із перевагами існують і ризики. Насамперед це проблема академічної доброчесності та необхідність розвитку критичного мислення [2]. Учні повинні навчитися перевіряти інформацію, отриману за допомогою цифрових інструментів. У рекомендаціях UNESCO наголошується,

що штучний інтелект має бути інструментом підтримки освітнього процесу, а не заміною вчителя [6].

### **Висновки**

Використання технологій штучного інтелекту на уроках української мови в 5–9 класах НУШ є перспективним напрямом модернізації освіти. Застосування цифрових інструментів сприяє розвитку мовленнєвої та цифрової компетентностей учнів, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує реалізацію індивідуального підходу.

### **Список використаних джерел:**

1. Концепція Нової української школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ від 30.09.2020 № 898.
4. Морзе Н. В., Вембер В. П., Бойко М. А. Цифрова компетентність учителя Нової української школи. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 1. С. 18–24.
5. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: сучасні виклики та перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 84. № 4. С. 1–15.
6. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023.
7. OECD. Artificial Intelligence and the Future of Skills. Paris : OECD Publishing, 2023.

***ПОНОМАРЕНКО Віталій Євгенович***

## **РОЗВИТОК SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ЗВО**

У сучасних умовах розвитку суспільства та стрімкої цифровізації освіти особливого значення набуває проблема формування soft skills у студентів закладів вищої освіти. Сучасний роботодавець зацікавлений не лише у високому рівні професійних знань випускника, а й у його здатності ефективно взаємодіяти з людьми, працювати в команді, швидко адаптуватися до нових умов та приймати самостійні рішення. Саме тому розвиток гнучких навичок стає важливою складовою підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Soft skills – це універсальні навички, які не пов'язані безпосередньо з конкретною професією, проте забезпечують успішність людини у професійній діяльності та повсякденному житті. До найбільш важливих soft skills належать комунікативні навички, критичне мислення, емоційний інтелект, креативність, лідерські якості, навички командної роботи, тайм-менеджмент, відповідальність та стресостійкість.

У сучасному освітньому процесі закладів вищої освіти розвиток soft skills є одним із пріоритетних напрямів. Традиційні методи навчання поступово доповнюються інноваційними технологіями та інтерактивними формами роботи, які сприяють активному залученню студентів до навчальної діяльності. Ефективними методами формування гнучких навичок є тренінги, дискусії, мозкові штурми, проєктне навчання, рольові ігри та кейс-методи.

Одним із найрезультативніших підходів є проєктне навчання, яке дозволяє студентам працювати над вирішенням практичних завдань у команді. Під час виконання проєктів студенти вчаться розподіляти обов'язки, аргументовано висловлювати власну думку, знаходити компроміси та відповідально ставитися до спільної роботи. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок, лідерства та креативного мислення.

Важливу роль у розвитку soft skills відіграють цифрові технології. Використання онлайн-платформ, відеоконференцій, інтерактивних сервісів та електронних ресурсів сприяє формуванню цифрової грамотності, навичок самоорганізації та відповідальності. Особливо актуальним це стало в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли студенти повинні самостійно планувати свій час та організовувати навчальну діяльність.

Крім навчального процесу, значний вплив на формування soft skills має позааудиторна діяльність студентів. Участь у наукових конференціях, волонтерських проєктах, студентському самоврядуванні та громадських ініціативах допомагає молоді розвивати лідерські здібності, комунікабельність та вміння працювати в колективі. Такі види діяльності формують у студентів відповідальність, активну громадянську позицію та здатність до саморозвитку.

Не менш важливим є розвиток критичного мислення студентів. У сучасному інформаційному суспільстві молодь щодня стикається з великим обсягом інформації, тому важливо вміти аналізувати отримані дані, перевіряти їх достовірність та робити обґрунтовані висновки. Саме критичне мислення допомагає студентам ефективно вирішувати професійні та життєві проблеми.

Отже, розвиток soft skills у студентів закладів вищої освіти є необхідною умовою підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця. Формування гнучких навичок сприяє успішній професійній діяльності, підвищує рівень адаптації молоді до сучасних вимог ринку праці та забезпечує її особистісний розвиток. Використання інноваційних методів навчання та сучасних цифрових технологій створює ефективні умови для розвитку soft skills у майбутніх спеціалістів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. – Київ : Академія, 2019.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ : А.С.К., 2018.
3. Сисоєва С. О. Інноваційні технології у вищій освіті. – Київ : Центр навчальної літератури, 2020.

4. Жалдак М. І. Інформаційні технології в освіті. – Київ : Освіта України, 2021.

**ПОПЕЛЮК Вікторія Павлівна**

## **TEACHING LISTENING COMPREHENSION TO CADETS OF THE MILITARY ACADEMY**

Listening competence is a critical component of professional communication in military contexts, ensuring accurate understanding of commands, briefings, and international cooperation.

Authentic materials (radio communications, NATO briefings, real-life military dialogues) should be integrated into training to simulate real operational environments.

Listening is probably the most important of the four skills: it's the starting point for learning any living language, and most people spend more time listening – including listening during conversation – than they do speaking, reading or writing.

In classroom listening exercises, it's important to tell cadets in advance about the topic and context of the text, and to give a task, so that they are prepared for what they are going to hear, and know what they have to listen out for.

The most common Listening activities which cadets do are: Gap-Fill activities, Multiple Choice Comprehension, True/False Statements, Matching.

Just asking cadets to “listen and understand” is a bad idea. It's quite frustrating and uncomfortable to try to understand something without any previous idea of its context and what it's going to be about. The listener has to try to work out who is talking and in what situation, as well as trying to grasp the meanings, with no advance clue. This is a complex set of tasks which we almost never face in real life. Think of any situation where you had to listen and understand recently: in most cases you will have known in advance who would be talking, what the situation was and the sort of things you were likely to hear. Even in a phone conversation, the speakers normally identify themselves and the caller says why they are calling before starting the conversation. So on both counts – making understanding easier for the cadet, and preparation for real-listening situations – it makes sense to provide this information before cadets start listening.

Similarly, we normally have a purpose in understanding what the speaker is saying (again, think of a listening situation you've encountered recently). In the classroom, this purpose is supplied by the listening task. So don't tell cadets to listen and then afterwards face them with comprehension questions: give the comprehension task in advance. If they are questions, then give cadets time to read these before listening (and sometimes it's a nice idea to encourage them to guess what the answers are going to be – they can always correct themselves later). There are a number of other kinds of comprehension tasks that can also be given in advance: *Make notes*

*on..., Find out..., Fill in as much as you can of the table... .*

Listening is essential, as cadets take the STANAG 6001 exam and will use English in their daily professional activities in the future. Current challenges show that military equipment is supplied from abroad, particularly from EU countries and the United States, so future officers will encounter manuals, instructions, and briefings in English. As English has become a global language, it is used in all spheres of life in any modern, developed society.

***РОДІДЯЛ Дар'я Олександрівна***

### **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО**

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України зумовлюють необхідність оновлення підходів до навчання та підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до гнучкої адаптації в умовах швидких суспільних змін. Освіта в Україні з кожним роком набуває більшої різноманітності, триває постійний процес удосконалення змісту навчання, впроваджуються нові педагогічні підходи та зростають вимоги до здобувачів вищої освіти. У цих умовах особливого значення набуває формування у студентів здатності самостійно аналізувати інформацію, критично її оцінювати, засвоювати нові знання та приймати обґрунтовані рішення.

Критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю. Воно передбачає здатність людини визначати проблеми, аналізувати, синтезувати й оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативні варіанти розв'язання проблем та оцінювати їх, обирати власну позицію, аргументовано обґрунтовувати свої погляди, здійснювати свідомий вибір і діяти відповідно до нього [2, с. 94].

Актуальність розвитку критичного мислення обумовлена стрімким зростанням обсягу інформації, поширенням дезінформації, маніпулятивних впливів та фейкових новин у сучасному інформаційному просторі. Сьогодні недостатньо володіти лише певною сумою знань – важливо вміти здійснювати пошук, аналіз, оцінювання та практичне використання інформації, перевіряти її достовірність, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формувати власну аргументовану позицію. Такі вміння є важливою складовою не лише професійної підготовки майбутнього фахівця, а й загальної інтелектуальної культури особистості. Саме тому критичне мислення розглядається як одна з ключових компетентностей сучасного фахівця та необхідна умова його успішної професійної й соціальної самореалізації [4, с. 53].

Ефективне формування критичного мислення студентів потребує створення відповідних педагогічних умов. Освітній процес має ґрунтуватися на співпраці та взаємодії викладача і студентів, стимулювати самостійний аналіз інформації, пошук шляхів розв'язання проблем і розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти [1, с. 419].

Процес формування критичного мислення можна розглянути як послідовність трьох взаємопов'язаних етапів: активізація знань (виклик), поглиблене осмислення (осмислення змісту), аналіз та висновки (рефлексія). На етапі виклику відбувається актуалізація наявних знань студентів, визначення проблемних питань і формування пізнавального інтересу до теми. Етап осмислення передбачає сприйняття, аналіз та інтеграцію нової інформації, її співвіднесення з попереднім досвідом і формування власного розуміння змісту. На етапі рефлексії студенти узагальнюють отримані знання, встановлюють зв'язки між новою та вже відомою інформацією, оцінюють її значущість і формулюють власні висновки [3, с. 456-457].

Важливу роль у формуванні критичного мислення студентів різних спеціальностей відіграють історичні дисципліни. Їх зміст безпосередньо пов'язаний з аналізом історичних джерел, порівнянням різних поглядів на події минулого, інтерпретацією фактів та встановленням причинно-наслідкових зв'язків між суспільними явищами. Робота з історичним матеріалом сприяє розвитку навичок аргументації, логічного мислення, оцінювання достовірності інформації та формування обґрунтованих висновків на основі доказів. Ці компетентності є важливими не лише для майбутніх істориків чи педагогів, а й для фахівців будь-якої галузі, оскільки забезпечують здатність критично сприймати інформацію, приймати виважені рішення та ефективно діяти в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Особливого значення у процесі викладання історичних дисциплін набуває дослідницький підхід до навчання, за якого зміст курсу розглядається не як сукупність готових знань, а як система проблемних питань, що потребують пошуку відповідей. Такий підхід передбачає постановку проблеми, пошук і критичний аналіз інформації, висування гіпотез, добір аргументів, перевірку отриманих результатів та формулювання висновків. Фактично структура дослідницької діяльності відтворює основні механізми критичного мислення та сприяє їх практичному розвитку.

Важливим інструментом формування критичного мислення є робота з історичними джерелами. Аналіз документів, наукових праць, мемуарів, статистичних матеріалів та інших джерел інформації навчає студентів перевіряти достовірність відомостей, визначати ступінь об'єктивності автора, виявляти можливі упередження та відрізнити факти від їх інтерпретації. Саме така діяльність формує навички критичного оцінювання інформації, які є особливо актуальними в умовах цифрового суспільства, інформаційних воєн та поширення дезінформації [5, с. 180-183].

Не менш важливим є залучення студентів до активних форм навчання: дискусій, дебатів, аналізу проблемних ситуацій, виконання дослідницьких проектів, підготовки наукових повідомлень та есе. У процесі такої діяльності студенти навчаються аргументувати власну позицію, аналізувати альтернативні точки зору, відстоювати свої погляди на основі доказів та коригувати їх під впливом переконливих аргументів. Це сприяє усвідомленню багатоваріантності історичного процесу та формуванню здатності до самостійного мислення.

Отже, викладання історичних дисциплін має значний потенціал для формування критичного мислення студентів. Поєднання дослідницького підходу, роботи з історичними джерелами та використання інтерактивних методів навчання створює умови для розвитку навичок аналізу, оцінювання, аргументації та прийняття рішень, які є необхідними для професійної діяльності та активної участі особистості в сучасному суспільстві.

#### **Список використаних джерел:**

1. Куземко Л. В. Проблема формування у майбутніх педагогів критичного мислення та здатності вирішувати проблеми. *Молодий вчений*. 2017. №3(43). С. 417-421.
2. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
3. Сухомлинова О., Жирська Г., Масло І. Формування критичного мислення у студентів: методи та підходи до розвитку аналітичних здібностей. *Перспективи та інновації науки*. 2023. №14. С. 452-467.
4. Усанова Л., Усанов І., Штепа О. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. *Українська професійна освіта*. 2024. Вип. 16. С. 48-55.
5. Шалашна Н., Проскурнін В. Методика розвитку критичного мислення студентів засобами дослідницького навчання в процесі викладання курсу історії. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. №11. С. 178-191.

**РУЧКИНА Маріанна Миколаївна**  
ORCID ID: 0000-0002-7170-4078  
DOI:<https://doi.org/10.24195/EducationalProcess2026-2>

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ**

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними змінами, пов'язаними з цифровізацією суспільства, модернізацією освітнього простору, посиленням вимог до якості освітніх послуг

та впровадженням компетентної моделі підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, здатних ефективно здійснювати педагогічну, науково-дослідну, організаційну та управлінську діяльність.

Підготовка викладача закладу вищої освіти сьогодні розглядається науковцями [1; 2] багатовимірний процес, орієнтований на формування комплексу професійних компетентностей, які забезпечують готовність до виконання основних трудових функцій відповідно до вимог професійного стандарту. У зв'язку з цим зростає роль практичної складової освітнього процесу, яка створює умови для інтеграції теоретичних знань і реального професійного досвіду.

Важливе місце у структурі практичної підготовки посідає асистентська практика, яка виступає ефективним інструментом професійного становлення майбутнього викладача. Її основне призначення полягає у забезпеченні поступового входження здобувачів магістерського рівня освіти до академічного середовища, ознайомленні з особливостями організації освітнього процесу та набутті досвіду виконання професійних функцій викладача закладу вищої освіти.

Організація асистентської практики ґрунтується на нормативно-правових засадах функціонування системи вищої освіти та вимогах галузевих стандартів підготовки фахівців. Вона спрямована на формування педагогічної, методичної, дослідницької, цифрової, комунікативної та управлінської компетентностей, які забезпечують професійну готовність майбутнього викладача до самостійної діяльності.

Практична діяльність магістрантів охоплює широкий спектр професійних завдань: аналіз нормативної та навчально-методичної документації, ознайомлення з освітніми програмами, спостереження за освітнім процесом, підготовку й проведення навчальних занять, участь у роботі кафедри, науково-дослідній та профорієнтаційній діяльності. Такий комплексний підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про специфіку професійної діяльності викладача та особливості функціонування сучасного закладу вищої освіти.

Одним із провідних результатів асистентської практики є розвиток педагогічної компетентності. Безпосередня участь у підготовці та проведенні занять забезпечує оволодіння сучасними освітніми технологіями, методами організації навчальної діяльності здобувачів освіти, прийомами педагогічної взаємодії та інструментами оцінювання результатів навчання. Практичний досвід дозволяє майбутнім викладачам адаптувати теоретичні знання до реальних умов професійної діяльності.

Водночас практика створює сприятливі умови для формування методичної компетентності через участь у розробленні навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів, проектуванні змісту навчання та створенні засобів контролю результатів освітньої діяльності. Особливого значення

набуває використання цифрових ресурсів і платформ, які стали невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу.

Важливим напрямом професійного становлення магістрантів є розвиток цифрової компетентності. Використання електронних освітніх платформ, сервісів дистанційної взаємодії, цифрових інструментів оцінювання та моніторингу якості освіти сприяє підготовці майбутніх викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти та забезпечує їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Суттєвий потенціал асистентської практики пов'язаний із формуванням дослідницької культури майбутніх фахівців. Залучення здобувачів до наукової діяльності кафедри, опрацювання результатів сучасних досліджень, підготовка наукових публікацій та використання наукометричних ресурсів сприяють розвитку аналітичного мислення, навичок академічної комунікації та здатності до наукового пошуку.

Не менш важливою є управлінська складова практичної підготовки. Ознайомлення з діяльністю структурних підрозділів університету, системою внутрішнього забезпечення якості освіти, механізмами прийняття управлінських рішень та організацією освітнього процесу сприяє формуванню професійного бачення особливостей функціонування сучасного закладу вищої освіти та розвитку управлінського мислення.

Таким чином, асистентська практика виступає важливим складником професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, забезпечуючи інтеграцію освітньої, наукової та практичної діяльності. Її зміст створює умови для формування комплексу професійних компетентностей, розвитку готовності до виконання трудових функцій викладача та успішної професійної самореалізації в сучасному освітньому середовищі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Горбатюк О., Поліщук С. Ризики та перспективи підготовки висококваліфікованих спеціалістів в закладах вищої освіти України в умовах війни. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2024, Вип. 36. С. 219-235 DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-219-235>

2. Козир М. Сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в умовах воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* № 44 (2). 2025 р. С.77-72 URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55881/1/Kozyr\\_PO\\_44\\_2\\_FPO\\_2025.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55881/1/Kozyr_PO_44_2_FPO_2025.pdf) DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4410>

**САКАЛЮК Оксана Олександрівна**

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: УПРАВЛІНСЬКИЙ, ОСВІТНІЙ ТА СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІРИ**

Сучасний розвиток вищої освіти відбувається під впливом масштабних процесів цифрової трансформації, що охоплюють усі сфери суспільного життя. За таких умов інформаційно-комунікаційні технології стають не лише засобом організації навчання, а й важливим чинником модернізації освітнього середовища, управлінських процесів та професійної діяльності майбутніх фахівців. Особливої актуальності набуває проблема формування цифрової компетентності магістрів педагогічних спеціальностей, оскільки сучасний педагог має бути здатним ефективно використовувати цифрові інструменти як у викладацькій, так і в управлінській діяльності.

Цифровізація освіти сьогодні розглядається як комплексне соціально-управлінське явище, що поєднує технологічні, організаційні, правові та педагогічні складові [1; 2]. У цьому контексті цифрові технології виступають механізмом забезпечення доступності освіти, підвищення її якості, розвитку академічної мобільності та створення умов для безперервного професійного зростання. Водночас вони потребують належного нормативного регулювання, захисту інформаційних ресурсів і формування відповідальної цифрової культури учасників освітнього процесу.

Нормативно-правове забезпечення цифрової трансформації освіти в Україні ґрунтується на положеннях законодавства у сфері освіти та вищої освіти, а також на стратегічних документах, спрямованих на розвиток цифрового суспільства. Визначені нормативними актами принципи академічної свободи, автономії закладів освіти та розвитку цифрових компетентностей створюють передумови для впровадження сучасних технологій у професійну підготовку магістрів. Особливого значення набувають питання академічної доброчесності, захисту персональних даних та забезпечення якості освітніх послуг у цифровому середовищі.

Одним із напрямів цифровізації магістерської підготовки є створення цілісного цифрового освітнього середовища. Використання сучасних платформ управління навчанням забезпечує інтеграцію всіх складових освітнього процесу: навчальної діяльності, комунікації, оцінювання результатів та науково-дослідної роботи. Такі платформи дозволяють організувати навчання незалежно від місця перебування здобувачів освіти, забезпечують доступ до навчальних матеріалів, підтримують різноманітні форми взаємодії та створюють умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Особливу роль у цифровій трансформації підготовки магістрів відіграють хмарні технології та сервіси спільної роботи. Їх використання сприяє переходу від традиційної моделі передачі знань до інтерактивної взаємодії, заснованої на співпраці, партнерстві та колективному створенні освітнього контенту. Завдяки таким інструментам майбутні фахівці набувають досвіду командної роботи, розвивають навички цифрової комунікації та вчаться ефективно управляти інформаційними потоками.

Практика підготовки магістрів педагогічних спеціальностей засвідчує, що інтеграція цифрових технологій є ефективною під час вивчення дисциплін управлінського, педагогічного та дослідницького спрямування. Використання мультимедійних сервісів, інтерактивних платформ, хмарних ресурсів та інструментів збору й аналізу даних дозволяє підвищити якість навчання, забезпечити наочність навчального матеріалу та активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти.

Важливим напрямом формування цифрової компетентності є опанування майбутніми педагогами-менеджерами сучасних інструментів моніторингу та оцінювання якості освіти. Цифрові сервіси забезпечують можливість автоматизованого збору інформації, аналізу результатів анкетувань, підготовки аналітичних звітів та ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Завдяки цьому здобувачі освіти набувають практичного досвіду використання цифрових ресурсів для забезпечення якості освітньої діяльності [2].

Особливого значення інформаційно-комунікаційні технології набувають під час виробничої (асистентської) практики. Використання електронних ресурсів, хмарних сховищ, цифрових платформ комунікації та інструментів візуалізації дозволяє магістрантам ефективно виконувати професійні завдання, здійснювати аналіз освітньої документації, проводити опитування, розробляти освітні проєкти та організовувати профорієнтаційну діяльність. У результаті практика набуває більш діяльнісного та управлінського характеру, а цифрові технології стають невід'ємною складовою професійної діяльності майбутнього фахівця.

Не менш важливою сферою використання ІКТ є науково-дослідна діяльність магістрантів. Доступ до міжнародних наукометричних баз даних, електронних бібліотек, репозитаріїв і цифрових ресурсів суттєво розширює можливості для проведення якісних досліджень. Використання сучасних цифрових інструментів дозволяє здійснювати пошук актуальних наукових джерел, аналізувати результати досліджень, організовувати спільну роботу над науковими проєктами та забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності.

Водночас цифровізація освітнього процесу супроводжується низкою ризиків, які потребують системного управління. До найбільш поширених належать зниження глибини засвоєння навчального матеріалу, поширення практик академічної недоброчесності, недостатній рівень цифрової підготовки

окремих викладачів, нерівність доступу до технологічних ресурсів, кіберзагрози та цифрове перевантаження учасників освітнього процесу. Особливою проблемою залишається скорочення безпосередньої міжособистісної взаємодії, що може негативно впливати на розвиток комунікативних і соціальних компетентностей.

Мінімізація зазначених ризиків потребує комплексного підходу, який передбачає розвиток цифрової культури, удосконалення нормативного забезпечення, системне підвищення цифрової компетентності викладачів і студентів, впровадження політик академічної доброчесності та забезпечення кібербезпеки. Важливим завданням також є підтримання балансу між цифровими й традиційними формами навчання, що дозволяє зберігати якість освітнього процесу та сприяти всебічному розвитку особистості.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології є стратегічним ресурсом модернізації професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей. Їх інтеграція в освітній процес забезпечує формування цифрової компетентності, розвиток управлінських і дослідницьких умінь, підвищення якості освіти та розширення можливостей професійної самореалізації майбутніх фахівців. Водночас ефективність цифрової трансформації залежить від здатності закладів вищої освіти забезпечити збалансоване поєднання технологічних інновацій, педагогічної доцільності, правового регулювання та гуманістичних цінностей освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Морзе Н. В., Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О. Цифрова трансформація вищої освіти: виклики, тенденції та перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 1–17.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова компетентність педагогічних працівників в умовах трансформації освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, № 1. С. 4–23. URL: <https://journal.iitta.gov.ua>

**САМОЙЛОВ Олександр Олександрович,  
ЧУДОВСЬКА Вікторія Анатоліївна**

### **ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СУЧАСНОМУ БІЗНЕС-СЕРЕДОВИЩІ**

Сучасне бізнес-середовище характеризується високим рівнем конкуренції, процесами глобалізації, цифровою трансформацією та посиленням вимог до соціальної відповідальності підприємств. За таких умов особливої актуальності набуває формування інклюзивного менеджменту як системи управління, що забезпечує рівний доступ до можливостей для всіх працівників незалежно від

статі, віку, національності, фізичних можливостей, релігійних переконань чи соціального статусу [1].

Інклюзивність у бізнесі стає дедалі важливішою темою для сучасних підприємств. Вона не лише сприяє формуванню позитивного робочого середовища, але й передбачає: недопущення дискримінації; забезпечення рівного доступу до професійного розвитку; підтримку корпоративної культури взаємоповаги; адаптацію робочого середовища до потреб різних категорій працівників; формування команд на основі різноманітності досвіду та поглядів [2].

Інклюзивний менеджмент – це підхід до управління організацією, який базується на принципах рівності, поваги до різноманітності та залучення всіх працівників до процесу прийняття рішень. Основною метою такого менеджменту є створення умов, за яких кожен співробітник може реалізувати свій потенціал та відчувати себе цінною частиною колективу.

Формування ефективного інклюзивного менеджменту базується на таких принципах:

- рівність можливостей (усі працівники мають однакові умови для кар'єрного зростання та професійної реалізації);
- толерантність і повага (визнання цінності кожної особистості незалежно від її особливостей);
- відкритість комунікацій (створення атмосфери довіри та вільного обміну думками);
- гнучкість управління (врахування індивідуальних потреб працівників);
- соціальна відповідальність (орієнтація на етичні норми та підтримку соціальної справедливості) [3].

Дотримання цих принципів сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в колективі та підвищує мотивацію персоналу.

В сучасних умовах інклюзивний менеджмент розглядається не лише як соціальна необхідність, а й як важливий фактор економічного розвитку підприємства. Розвиток інклюзивного менеджменту обумовлений низкою сучасних тенденцій, а саме: глобалізацією ринку праці; посиленням ролі корпоративної соціальної відповідальності; демографічними змінами; цифровізацією економіки.

Інклюзивний підхід до управління має низку переваг: підвищення продуктивності праці; зростання рівня інноваційності завдяки різноманітності ідей; покращення репутації компанії; зниження рівня конфліктності у колективі; розширення кадрового потенціалу; підвищення лояльності працівників та клієнтів. Дослідження міжнародних компаній свідчать, що організації з високим рівнем інклюзивності демонструють кращі фінансові результати та швидше адаптуються до змін ринку.

Попри наявні переваги, процес формування інклюзивного менеджменту супроводжується низкою суттєвих проблем і обмежень. Зокрема, йдеться про

наявність стереотипів та упереджень у суспільстві; недостатній рівень підготовки менеджерів; відсутність адаптованої інфраструктури; фінансові витрати на створення доступного середовища. Для подолання цих проблем необхідно впроваджувати освітні програми, розвивати корпоративну культуру та вдосконалювати державну політику у сфері інклюзії. Особливого значення набуває підготовка керівників нового типу, які здатні ефективно працювати в умовах різноманітності та підтримувати культуру взаємоповаги.

Таким чином, інклюзивний менеджмент є важливим напрямом розвитку сучасного бізнесу, що поєднує економічну ефективність із соціальною відповідальністю. Формування інклюзивного середовища сприяє підвищенню конкурентоспроможності підприємств, розвитку людського капіталу та створенню позитивного іміджу організації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жуковська А.Ю., Дяків О.П. Інклюзивний менеджмент: зарубіжний досвід та перспективи запровадження в Україні. *Інноваційна економіка*. № 3. 2024. С. 36–46.
2. Луцик О. Інклюзивний бізнес: стратегії залучення, мотивації та утримання молодих талантів. 2026. URL: <https://www.staff.ua/uk/blog/inklyuzivnij-biznes-strategiji-zaluchennya-motivatsiji-ta-utrimannya-molodikh-talantiv>
3. Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі: колективна монографія. О. Главацька, Н. Горішна, Г. Слозанська та ін. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2022. 326 с.

**САМОЙЛОВА Ірина Іванівна,  
БОБРОВНИК Тетяна Степанівна**

## **ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА СУЧАСНЕ ПРОСТОРОВЕ ПЛАНУВАННЯ**

Сучасний розвиток міст і територій усе більше ґрунтується на впровадженні цифрових технологій, які суттєво змінюють підходи до управління просторовими процесами. У сфері просторового планування цифровізація стала одним із головних чинників підвищення точності, ефективності та обґрунтованості управлінських рішень. Особливе значення мають геоінформаційні системи (ГІС) та інформаційне моделювання будівель (ВІМ), які забезпечують нові можливості для аналізу, проектування й управління просторовими об'єктами. Ускладнення міських систем, необхідність врахування екологічних, соціальних та економічних чинників, а також потреба в оперативному управлінні територіями сприяють активному впровадженню цифрових інструментів у сучасну містобудівну діяльність.

Геоінформаційні системи виступають одним із фундаментальних інструментів сучасного просторового аналізу та управління територіальним розвитком. Вони забезпечують комплексне виконання процесів збору, накопичення, систематизації, обробки, аналізу та візуалізації просторово-координованих даних, що характеризують стан територій, інженерної інфраструктури, населення та природно-ресурсного потенціалу. Ключовою перевагою ГІС є здатність інтегрувати різноманітні за змістом і структурою дані в межах єдиного інформаційно-аналітичного середовища. Використання ГІС дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз територій шляхом одночасного врахування транспортної інфраструктури, демографічних характеристик, екологічного стану, функціонального зонування та інших просторових параметрів. Це сприяє підвищенню рівня обґрунтованості управлінських рішень у сфері містобудування та територіального планування [1; 2].

ВІМ є сучасною технологією інформаційного моделювання, що передбачає створення цифрових тривимірних моделей будівель та інфраструктурних об'єктів із включенням повного комплексу даних щодо їхніх технічних, конструктивних, функціональних і експлуатаційних характеристик. На відміну від ГІС, які орієнтовані переважно на аналіз територій та просторових систем макрорівня, ВІМ-технології функціонують на рівні окремих об'єктів будівництва, забезпечуючи детальне опрацювання всіх етапів їх життєвого циклу – від проєктування до експлуатації. Сучасні тенденції цифровізації містобудівної діяльності передбачають інтеграцію ВІМ та ГІС, що створює можливості для поєднання просторового аналізу міського середовища з високодеталізованими моделями окремих будівель і споруд. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності управління міською інфраструктурою, оптимізації процесів проєктування та будівництва, а також забезпечує більш високий рівень координації між учасниками проєктної діяльності. Використання ВІМ дозволяє скоротити терміни реалізації будівельних проєктів, мінімізувати помилки на етапі проєктування та знизити фінансові витрати на будівництво й подальшу експлуатацію об'єктів [3].

Однією з провідних тенденцій сучасної цифрової трансформації у сфері просторового планування є інтеграція ГІС та ВІМ, яка забезпечує формування багаторівневої системи управління просторовим розвитком – від рівня окремого будівельного об'єкта до масштабів міста та регіону. Поєднання зазначених технологій створює єдине інформаційно-аналітичне середовище, у межах якого здійснюється комплексний аналіз просторових, технічних, інженерних та соціально-економічних параметрів території [4]. Інтеграція ГІС і ВІМ дозволяє оцінювати вплив об'єктів будівництва на міське середовище, аналізувати транспортну та інженерну доступність нових об'єктів, здійснювати моделювання сценаріїв розвитку міських територій, а також підвищувати точність і обґрунтованість містобудівних рішень. Крім того, такий підхід сприяє оптимізації процесів управління інфраструктурою, покращенню

координації між учасниками проєктування та забезпеченню більш ефективного використання територіальних ресурсів.

Таким чином, цифрові технології ГІС і ВІМ радикально змінюють підходи до сучасного просторового планування, забезпечуючи новий рівень точності, інтеграції та ефективності управління територіями. Вони дозволяють перейти від традиційного описового планування до аналітичного та модельного підходу, що базується на даних. У рамках сучасного містобудування цифровізація стає необхідною умовою сталого розвитку міст, а інтеграція ГІС і ВІМ відкриває нові можливості для комплексного управління простором.

#### **Список використаних джерел**

1. Радзінська Ю.Б., Кузьменко С.Ю., Жегульська А.О. Геоінформаційні системи у плануванні містобудівних рішень. *Комунальне господарство міст. Серія: Геодезія та землеустрій*. Т. 3. Вип. 191. 2025. С. 408–412.

2. Бубир Н., Прасул Ю., Бубир О. Геоінформаційне забезпечення організації просторового планування територіальних громад повоєнної України. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. Вип. 42. 2025. С. 24–35.

3. Бойко О., Ляшенко Д., Прусов Д. Концептуальні засади ВІМ/ГІС інтеграції геопросторових даних аеропортів, отриманих лазерним скануванням. *Технічні науки та технології*. № 4(18). 2019 С. 238–246.

4. Don Kuehne, Chris Andrews Increasing interest in the fusion of GIS and BIM. 2016. URL: <https://www.esri.com/arcgis-blog/products/3d-gis/3d-gis/increasing-interest-in-the-fusion-of-gis-and-bim>.

**СОБЧЕНКО Дмитро Анатолійович**

## **ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність. Сучасна трансформація системи охорони здоров'я України вимагає від лікаря не лише високої клінічної кваліфікації, а й здатності працювати в інклюзивному суспільстві. Згідно з моніторингом, пацієнти з особливими потребами у 3,5 рази частіше стикаються з комунікативними бар'єрами в лікарнях. Формування інклюзивної компетентності стає критичним завданням медичної освіти, оскільки вона є фундаментом для реалізації прав людини в медицині. Об'єкт дослідження: навчально-виховний процес у медичному закладі вищої освіти (ЗВО).

Предмет дослідження: педагогічні умови та методи формування інклюзивної готовності студентів-медиків.

### **2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ**

Інклюзивна компетентність лікаря — це інтегративна здатність фахівця забезпечувати якісну медичну допомогу всім категоріям населення, адаптуючи методи взаємодії під індивідуальні потреби пацієнта (фізичні, сенсорні чи ментальні).

Структурні компоненти:

Когнітивний: Знання нормативно-правових актів (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю), розуміння соціальної моделі інвалідності.

Операційно-діяльнісний: Навички огляду пацієнтів із порушенням зору/слуху, володіння основами альтернативної комунікації.

Мотиваційно-ціннісний: Сформованість емпатії, подолання стигматизації та медичного патерналізму.

### 3. АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНИХ ДАНИХ (СТАТИСТИКА)

Емпіричне дослідження проводилося на базі Донецького національного медичного університету серед студентів 4-6 курсів під час проведення практичних занять з хірургічних дисциплін. Вибір дисциплін зумовлений високою інтенсивністю взаємодії в операційному та перев'язувальному блоках, де інклюзивний підхід є критично важливим для безпеки пацієнта. Анкетування 100 респондентів підтвердило необхідність змін у навчальних планах: 74% студентів відчувають психологічний бар'єр перед контактом із пацієнтами з ментальними порушеннями, а 85% зазначили відсутність практичних тренінгів із взаємодії з людьми з інвалідністю в умовах хірургічного стаціонару.

### 4. ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Для ефективного формування компетентності пропонується впровадження активних методів навчання:

Метод «Симуляція обмежень»: студенти імітують стани пацієнтів (втрата зору, слуху, моторики). Це підвищує рівень емпатії у 91% учасників. Метод Case-study: аналіз сценаріїв взаємодії з пацієнтами, що мають розлади аутистичного спектра (РАС) або посттравматичні стани, під час підготовки до оперативного втручання.

Порівняльний аналіз показав, що в експериментальній групі рівень знань нормативної етики зріс до 92% порівняно з 40% у контрольній групі, а здатність до вирішення складних етичних кейсів у хірургічній практиці — до 75%.

### 5. ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ (ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ)

Після впровадження експериментальної методики було проведено порівняльний аналіз між контрольною групою (КГ — традиційне навчання) та експериментальною групою (ЕГ — інклюзивна модель).

Результати порівняння (у % високого рівня):

Компонент компетентності	Контрольна група (КП)	Експериментальна група (ЕГ)
Емпатійність та толерантність	22%	48%

Практичні навички адаптованого огляду	15%	64%
Знання нормативної етики	40%	92%
Здатність до вирішення етичних кейсів	28%	75%

## 6. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Для успішної реалізації інклюзивної освіти в медичному ЗВО необхідно:  
Інтеграція: Впровадити інклюзивні модулі в усі клінічні кафедри (від педіатрії до хірургії).

Технологічність: Використовувати VR-технології для моделювання станів пацієнтів (наприклад, візуальні галюцинації або вікові когнітивні розлади).  
Залучення експертів: Запрошувати пацієнтів із власною історією інвалідності до ролі «стандартизованих пацієнтів» на іспитах ОСКЕ (OSCE).

### ВИСНОВКИ

Формування інклюзивної компетентності майбутнього лікаря не є додатковим навантаженням, а є базовим елементом його професійної спроможності. Перехід від медичної моделі («лікуємо хворобу») до соціальної («лікуємо людину, враховуючи її потреби») дозволяє значно знизити рівень медичних помилок та підвищити довіру до системи охорони здоров'я. Експериментально доведено, що використання симулятивних методів навчання підвищує готовність студентів до роботи в інклюзивному середовищі на 35-40%.

### Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». Стаття 19. Інклюзивне навчання. Конвенція про права осіб з інвалідністю: Ратифіковано Законом України № 1767-VI.
2. Бондаренко О. В. Педагогічні умови формування толерантності студентів-медиків. — 2024.
3. World Health Organization. World report on disability. — Geneva: WHO, 2011 (та оновлення 2023).

**СОТНІКОВ Дмитро Анатолійович,  
СОТНІКОВА Ірина Миколаївна**

## **ОЦІНКА АДАПТИВНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ БУДІВЕЛЬНИХ ПІДПРИЄМСТВ**

Для оцінки адаптивності системи управління інноваціями будівельних підприємств необхідно визначити механізм врахування впливу адаптивності та її оцінки. Неможливо контролювати без чітких меж, які не можна описати як модель. Саме тому виникає потреба оцінити ступінь адаптивності. Аналогічно, формування розвиненої системи управління інноваціями підприємств неможливе без побудови її імідж-моделі. Модель системи управління – це опис системи формалізованою мовою, що відтворює структуру та функціонування реальної системи управління [4]. Таке формулювання цієї концепції визначає важливість моделі системи управління інноваціями, яка полягає в тому, що побудова моделі сприяє чіткому та лаконічному представленню основних об'єктів управління, а також виділяє бізнес-процеси, що складають інновації. Під час побудови моделі системи управління інноваціями будівельної компанії як основу слід використовувати багатовимірну модель [2]. Модель характеризується як багатовимірна, оскільки в ній як основні, окрім двох таких «вимірів», як суб'єкт та об'єкт управління, автор виділив кілька додаткових структурних елементів.

Виходячи з загальних підходів до управління інноваціями, сучасної управлінської практики та зарубіжних стандартів систем управління інноваціями, ми виділяємо об'єкти системи управління, які визначаємо як обов'язкові, незалежно від того, про яку інновацію йдеться в компанії.

Перший блок об'єктів моделі системи управління стосується стратегічного управління інноваційною діяльністю будівельної компанії, зокрема формування стратегії інноваційного розвитку. У зв'язку з тим, що стратегія розглядається як засіб досягнення вищого рівня [6], тобто вона є планом розвитку підприємства, що забезпечує виконання місії, в рамках цього блоку моделі, перш за все, ставиться завдання розробки стратегічного бачення компанії в галузі інноваційного розвитку. На основі стратегічного бачення підприємства та його місії в галузі інновацій визначаються стратегічні цілі та формулюються детальні завдання для їх досягнення. Стратегічні завдання, у свою чергу, визначають зміст програми інноваційного розвитку, комплекс її заходів. Крім того, поставлені стратегічні цілі та завдання є основою цільових стратегічних установок для персоналу будівельної компанії. Такі установки сприяють поступовій трансформації підприємства в стратегію інноваційного розвитку. У зв'язку з цим керівництво компанії повинно виконати комплекс робіт щодо представлення сутності та поширення місії, цілей, стратегії, а також програм

інноваційного розвитку з точки зору формування внутрішньої корпоративної інноваційної культури.

Роль другого об'єкта запропонованої моделі системи управління інноваціями – це знання працівників підприємства. По-перше, це пов'язано з тим, що наукові праці вітчизняних та зарубіжних авторів все більше зосереджені на інтелектуалізації всіх секторів економіки, зокрема, пов'язаних з будівництвом. По-друге, в останні роки зростає потреба у підвищенні темпів розвитку інтелектуального капіталу. Розглядаючи зміст управління знаннями, можна виділити три види діяльності, пов'язаної зі знаннями [5]. Перший тип складається з таких робіт з формування знань:

- ідентифікація (визначення, усвідомлення) знань;
- придбання (генерування, створення, пошук, відбір, підтримка, збереження) знань;
- розвиток (поширення, накопичення, трансформація, множення) знань;
- відтворення (оновлення, переосмислення, деградація, демонтаж знанневих активів, вибіркове забування) знань.

Другий тип включає роботи, пов'язані з розповсюдженням знань, а саме:

- систематизація (збереження, формалізація, класифікація, категоризація, документування, занесення в базу даних, фільтрація) знань;
- забезпечення доступності знань;
- захист знань.

Третя група включає діяльність з використання знань:

- капіталізація знань;
- втілення знань у товари, послуги, продукти, роботи;
- оцінка знань.

Ідеї, як частина інновацій, розглядаються як результати творчої, дослідницької, проектної діяльності або є продуктом випадкового осяяння, результатом якого є інновація. Однак існує проблема, пов'язана з тим, що в більшості компаній інноваційна ініціатива виходить виключно від вищого керівництва, а ідеї підлеглих залишаються непоміченими або компанії не мають інновацій. Наслідком обох ситуацій є повільний розвиток інноваційної діяльності підприємств. Для запобігання таким випадкам третім необхідним блоком моделі системи управління інноваціями є комплекс робіт з перетворення ідей на інновації. Водночас пріоритет має бути наданий таким завданням, як: пошук, оцінка, підтримка та впровадження перспективних інноваційних ідей як на підприємстві, так і поза ним.

Ще одним не менш важливим блоком, який пропонується включити до об'єктів системи управління інноваціями, є організаційні взаємовідносини. Загальновідомо, що кожна компанія, незалежно від свого вибору, залучена до мережі корпоративних та конкурентних взаємовідносин з іншими організаціями. Незважаючи на це, вибір на користь розвитку між

організаційною співпрацею та використанням переваг від неї робить саме підприємство.

Таким чином, взаємодія підприємства з іншими учасниками ринку може принести багато переваг. Водночас, при управлінні розвитком міжорганізаційної співпраці слід звертати увагу на взаємозв'язок між типами партнерів з типами інновацій. Співпраця в галузі процесних інновацій з конкретними партнерами може не призвести до таких значних результатів, як, наприклад, реалізація спільного проекту з тим самим партнером, спрямованого на пошук та розробку інноваційних продуктів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Калініченко Л. Л., Бредіхін В. М. Проблемні аспекти управління інноваційним потенціалом будівельних підприємств. Ефективна економіка. 2018. № 7. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6441>.

2. Лисенко Ю. В. Управління інноваційним розвитком будівельного підприємства. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Міжнародні економічні відносини та світове господарство. 2015. Вип. 4. С. 27—29.

3. Малюта Л.Я. Стратегічне управління інноваційним розвитком підприємства : навчальний посібник / Л. Я. Малюта. Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 2016. 232 с.

4. Мартиненко М. В. Управління розвитком підприємства в умовах інноваційної знання орієнтованої економіки. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Економічна. 2018. Вип. 94. С. 36—46.

5. I. Novykova Concept of innovative marketing in management of enterprise/ Fedun Igor, L., V., Igor, L.V., Marina, M.K., Marta, O.G. Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems, 2020, 12(7 Special Issue), стр. 352–358

6. Сердюк Т. В., Плячок М. С. Особливості інноваційної діяльності на будівельних підприємствах. Сучасні технології, матеріали і конструкції в будівництві. 2018. № 2. С. 134—139.

***СТАХОВ Арсеній Юрійович***

## **ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА НАПРЯМОМ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ**

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у навчальний процес. Особливо актуальним це питання є для закладів вищої освіти морського профілю,

оскільки підготовка фахівців морського транспорту потребує поєднання теоретичних знань, практичних навичок та використання сучасних інформаційних технологій. Цифровізація освітнього процесу сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців, адаптації освітнього середовища до міжнародних стандартів та вимог ринку праці.

Трансформація освітнього процесу у здобувачів вищої освіти (ЗВО) морського транспорту передбачає використання дистанційних платформ навчання, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних технологій, а також спеціалізованих навігаційних і машинних тренажерів. Однак важливо зазначити, що особливості цифровізації освітнього процесу у ЗВО морського транспорту значною мірою залежать від специфіки спеціальностей та професійного спрямування підготовки здобувачів освіти. Для технічних спеціальностей основна увага приділяється використанню тренажерних комплексів, симуляційних технологій та цифрових систем управління суднами. Натомість для спеціальностей управлінського та логістичного спрямування важливого значення набуває застосування інформаційно-аналітичних систем, цифрових платформ управління перевезеннями, електронного документообігу та сучасних засобів комунікації [6].

У процесі підготовки фахівців з менеджменту морського транспорту цифровізація освітнього процесу орієнтується насамперед на формування управлінських, аналітичних та організаційних компетентностей. Здобувачі освіти опановують цифрові інструменти планування діяльності підприємств, системи управління логістичними процесами, методи аналізу ринку транспортних послуг та засоби автоматизації управлінських рішень. Важливу роль відіграє використання кейс-методів, бізнес-симуляцій та проектного навчання, що дозволяє моделювати реальні ситуації у сфері управління морськими перевезеннями та портовою діяльністю.

Крім того, цифрова трансформація освітнього процесу сприяє міждисциплінарній підготовці майбутніх фахівців. Сучасний ринок праці потребує спеціалістів, які здатні поєднувати знання у сфері менеджменту, логістики, інформаційних технологій та міжнародних транспортних систем. Саме тому заклади вищої освіти морського профілю поступово адаптують освітні програми до умов цифрової економіки та глобалізації транспортної галузі.

Цифровізація освітнього процесу у ЗВО морського транспорту має комплексний характер та реалізується з урахуванням професійної специфіки кожної спеціальності, що забезпечує більш ефективну підготовку майбутніх фахівців до роботи в сучасному цифровому середовищі морської галузі.

Одним із ключових аспектів трансформації освітнього процесу є розвиток змішаного та дистанційного навчання [5]. Такі форми організації освітнього процесу дозволяють забезпечити безперервність навчання, підвищити мобільність здобувачів освіти та розширити доступ до навчальних матеріалів.

Для закладів вищої освіти морського профілю це має особливе значення, оскільки значна частина практичної підготовки та професійного навчання потребує гнучкого поєднання аудиторної роботи й цифрових технологій.

Цифровізація також сприяє індивідуалізації навчання та підвищенню ефективності засвоєння матеріалу. Використання інтерактивних освітніх ресурсів, електронних курсів, відеолекцій та онлайн-тестування дозволяє здобувачам освіти самостійно опановувати окремі теми, контролювати рівень власних знань та формувати навички самоосвіти. У сучасних умовах це є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців морського транспорту.

Оцінювання ефективності впровадження цифрових технологій у освітній процес є важливим елементом управління сучасним закладом вищої освіти. У процесі цифрової трансформації ЗВО морського профілю важливо не лише впроваджувати новітні технології та електронні освітні ресурси, а й визначати рівень їх інтеграції у професійну підготовку здобувачів освіти. Для цього можуть застосовуватися кількісні показники, що дозволяють оцінити ступінь цифровізації освітнього процесу та ефективність використання цифрових інструментів у навчанні.

Для оцінки рівня цифровізації освітнього процесу у ЗВО морського транспорту може використовуватися коефіцієнт цифровізації:

$$K_{\text{ц}} = N_{\text{з}} N_{\text{ц}} * 100 \quad (1)$$

де  $K_{\text{ц}}$  — рівень цифровізації освітнього процесу;

$N_{\text{з}}$  — кількість дисциплін або освітніх компонентів, у яких використовуються цифрові технології;

$N_{\text{ц}}$  — загальна кількість дисциплін освітньої програми.

Окрему увагу слід приділити використанню інформаційних систем і цифрових технологій у сфері морської логістики, судноплавства та портової діяльності. Майбутні фахівці повинні володіти навичками роботи з електронними навігаційними картами, автоматизованими системами управління перевезеннями, цифровими платформами обробки вантажів та сучасними засобами комунікації. Саме тому впровадження цифрових технологій у навчальний процес сприяє наближенню освітнього середовища до реальних умов професійної діяльності.

Водночас процес цифровізації освітнього процесу супроводжується певними викликами. Серед основних проблем можна виділити необхідність модернізації матеріально-технічної бази ЗВО, забезпечення стабільного доступу до цифрових ресурсів, підвищення рівня цифрової компетентності викладачів та здобувачів освіти. Крім того, важливим завданням залишається

поєднання цифрових технологій із традиційними методами професійної підготовки, особливо у сфері практичного навчання майбутніх моряків та фахівців морського транспорту.

У сучасних умовах цифрова трансформація освіти тісно пов'язана із впровадженням інноваційних педагогічних методів навчання. У ЗВО морського транспорту все більшого поширення набувають інтерактивні методи викладання, кейс-технології, проєктне навчання. Такі підходи сприяють розвитку аналітичного мислення, професійної відповідальності та здатності швидко приймати рішення в умовах, наближених до реальної діяльності морської галузі.

Крім того, цифрові технології сприяють розвитку міжнародної співпраці між закладами освіти морського профілю. Використання онлайн-платформ, електронних конференцій, вебінарів та міжнародних освітніх програм дозволяє здобувачам освіти та викладачам брати участь у міжнародних наукових і професійних заходах, обмінюватися досвідом та ознайомлюватися із сучасними тенденціями розвитку морського транспорту [5].

Не менш важливим напрямом є формування цифрової культури та інформаційної безпеки у майбутніх фахівців морської галузі. У процесі професійної підготовки здобувачі освіти повинні вміти ефективно працювати з інформаційними ресурсами, аналізувати цифрові дані, використовувати сучасні програмні комплекси та дотримуватися вимог кібербезпеки.

Таблиця 1

Основні напрями цифровізації освітнього процесу у ЗВО морського транспорту

№	Напрямок цифровізації	Технології та інструменти	Значення для ЗВО морського транспорту	Результат для здобувачів освіти
1	Дистанційне та змішане навчання	Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams	Забезпечення безперервності освітнього процесу та доступу до навчальних матеріалів	Підвищення гнучкості та доступності навчання
2	Практична підготовка	Навігаційні симулятори, тренажерні комплекси	Моделювання реальних умов роботи на судні та в порту	Формування професійних компетентностей
3	Управління та логістика	CRM-системи, ERP-платформи, цифрові логістичні сервіси	Ознайомлення з сучасними системами управління перевезеннями	Розвиток управлінських і аналітичних навичок

			та портовою діяльністю	
4	Інтерактивне навчання	Відеолекції, онлайн-тестування, мультимедійні ресурси	Підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу	Розвиток навичок самоосвіти та цифрової грамотності
5	Міжнародна співпраця	Вебінари, онлайн-конференції, міжнародні освітні платформи	Інтеграція у міжнародний освітній та професійний простір	Отримання міжнародного досвіду та професійної комунікації
6	Інформаційна безпека	Цифрові системи захисту даних, кібербезпека	Підготовка фахівців до роботи в умовах цифровізації морської галузі	Формування навичок безпечної роботи з інформацією

Джерело: власна розробка автора

У таблиці (табл. 1) представлено основні напрями цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти морського транспорту, а також сучасні технології та інструменти, що використовуються у професійній підготовці здобувачів освіти. Наведені дані демонструють, що цифрова трансформація охоплює не лише впровадження дистанційного навчання, а й розвиток практичної підготовки, автоматизацію управлінських процесів, використання інформаційно-аналітичних систем та забезпечення інформаційної безпеки.

Особливу увагу приділено застосуванню цифрових платформ, тренажерних комплексів і сучасних технологій управління логістичними процесами, що сприяє формуванню професійних, аналітичних та цифрових компетентностей майбутніх фахівців морської галузі. Крім того, використання інноваційних методів навчання та міжнародних цифрових платформ забезпечує інтеграцію ЗВО морського профілю до сучасного глобального освітнього простору.

Отже, цифровізація та трансформація освітнього процесу у ЗВО морського транспорту є важливими умовами підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання сучасних цифрових технологій, дистанційних платформ, симуляційних систем та інформаційно-аналітичних інструментів сприяє формуванню професійних, управлінських і цифрових компетентностей здобувачів освіти відповідно до сучасних вимог морської галузі.

Важливим аспектом цифрової трансформації є адаптація освітнього процесу до специфіки окремих спеціальностей, зокрема управлінського, логістичного та технічного спрямування. Це дозволяє забезпечити практико-

орієнтовану підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифровізації морського транспорту та глобалізації транспортних систем.

Таким чином, подальший розвиток цифровізації освітнього процесу у ЗВО морського транспорту сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників, інтеграції української морської освіти до міжнародного освітнього простору та формуванню сучасного кадрового потенціалу морської галузі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про вищу освіту» : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція розвитку цифрових компетентностей : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>
4. Морська доктрина України на період до 2035 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 07.10.2009 № 1307. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-p>
5. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
6. IMO. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW Convention). London : International Maritime Organization, 2018

**СИЧУК Ольга Олександрівна**  
ORCID ID: 0009-0009-5584-946X  
DOI:<https://doi.org/10.24195/EducationalProcess2026-3>

### **ФОРМУВАННЯ АНТИКРИЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ СИТУАЦІЙ**

У сучасних умовах суспільних трансформацій, цифровізації, глобалізації та посилення кризових явищ особливого значення набуває проблема професійної гнучкості майбутніх менеджерів освіти. Динамічні зміни економічного, соціального, політичного та безпекового середовища вимагають від майбутніх менеджерів освіти не лише здатності адаптуватися до нових умов, а й уміння прогнозувати можливі ризики, оперативно реагувати на виклики та забезпечувати сталий розвиток організації в умовах невизначеності та кризи. У цьому контексті особливої актуальності набуває адаптивний стиль управління, який підвищує здатність організацій швидко мобілізувати наявні ресурси,

ефективно реагувати на зміни зовнішнього середовища та формувати нові сценарії розвитку.

У цьому контексті «криза» вченими (І.Княжева, Н.Черненко та ін.) розглядається не лише як джерело ризиків і загроз, а й як потужний чинник професійного розвитку, яка спонукає до перегляду усталених підходів, пошуку нових управлінських рішень та освоєння інноваційних моделей діяльності. Криза може бути визначена як різке порушення стабільності функціонування системи, що супроводжується невизначеністю, дефіцитом ресурсів і необхідністю оперативного ухвалення рішень. Вчені наголошують, що за таких умов традиційні механізми управління часто втрачають ефективність, що зумовлює потребу в швидкій перебудові організаційних структур, процесів і технологій. Саме тому криза стає каталізатором управління змінами, перетворюючи його на один із ключових інструментів стабілізації, адаптації та подальшого розвитку організації [1].

Особливої актуальності проблема розвитку зазначених компетентностей набуває у сфері підготовки майбутніх керівників закладів освіти. Сучасні форми і методи розвитку критичного мислення та антикризових компетентностей майбутніх менеджерів освіти передбачають активне використання практико-зорієнтованих технологій навчання, серед яких особливе місце посідає метод кейс-стаді. Його ефективність зумовлена можливістю моделювання реальних управлінських ситуацій, що потребують аналізу інформації, оцінювання ризиків, прогнозування наслідків та ухвалення обґрунтованих рішень. У контексті підготовки керівників закладів освіти кейс-стаді виступає не лише засобом засвоєння теоретичних знань, а й інструментом формування критичного мислення, стратегічного бачення та антикризових компетентностей.

Однією із найбільш актуальних для сучасної освіти є ситуація, пов'язана зі скороченням контингенту здобувачів освіти внаслідок демографічної кризи. Майбутнім менеджерам освіти пропонується проаналізувати кейс, у якому заклад вищої освіти протягом кількох років фіксує зниження кількості вступників на певну освітню програму. Додатковими ускладнювальними чинниками виступають зменшення фінансування, посилення конкуренції між закладами освіти та трансформація потреб ринку праці. Під час аналізу ситуації здобувачі освіти мають визначити причини виникнення проблеми, здійснити SWOT-аналіз, окреслити коло стейкхолдерів та запропонувати декілька альтернативних стратегій подальшого розвитку. Методично доцільно організувати роботу в малих групах із подальшим обговоренням результатів, що сприяє розвитку навичок аргументації та критичного оцінювання управлінських рішень. Наукові дослідження свідчать, що залучення студентів до аналізу комплексних проблемних ситуацій сприяє формуванню системного мислення та здатності враховувати взаємозв'язок між внутрішніми й зовнішніми чинниками розвитку організації.

Не менш важливим є кейс, пов'язаний із виникненням конфлікту між

адміністрацією закладу освіти та педагогічним колективом у процесі впровадження інновацій. Наприклад, адміністрація ухвалює рішення щодо запровадження нової системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, що викликає спротив частини колективу. Учасникам пропонується визначити інтереси сторін конфлікту, проаналізувати причини опору змінам та розробити стратегію комунікації. Особливу увагу доцільно приділяти використанню методів фасилітації, переговорів та медіації. Робота над таким кейсом формує навички ефективної взаємодії зі стейкхолдерами, що є важливою складовою професійної компетентності сучасного керівника закладу освіти.

Важливим напрямом розвитку антикризових компетентностей є моделювання надзвичайних ситуацій. Прикладом може бути кейс щодо організації діяльності закладу освіти в умовах тривалого відключення електроенергії, пошкодження інфраструктури або інших форс-мажорних обставин. Учасники повинні визначити першочергові дії керівника, оцінити наявні ресурси, розробити план кризової комунікації та забезпечення безперервності освітнього процесу. Методичні рекомендації передбачають застосування рольового моделювання, під час якого учасники виконують функції керівника закладу, заступників, представників батьківської громадськості та органів місцевого самоврядування. Такий підхід дозволяє сформувати навички швидкого ухвалення рішень в умовах обмеженого часу та високого рівня невизначеності.

Перспективним напрямом підготовки майбутніх менеджерів освіти є використання кейсів, пов'язаних із впровадженням інноваційних освітніх продуктів. Зокрема, здобувачам освіти може бути запропоновано розробити стратегію створення системи мікрокваліфікацій у закладі вищої освіти. Аналізуючи потреби ринку праці, можливості закладу та інтереси потенційних здобувачів, учасники навчаються прогнозувати ризики, оцінювати ефективність запропонованих рішень і планувати ресурси. Такий кейс сприяє формуванню інноваційного мислення та готовності до управління змінами.

Таким чином, використання кейс-стаді у підготовці майбутніх менеджерів освіти забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практикою управлінської діяльності. Аналіз реальних або змодельованих кризових ситуацій сприяє розвитку критичного мислення, стратегічного планування, комунікативних навичок та здатності ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Саме тому кейс-метод доцільно розглядати як один із найбільш ефективних інструментів формування антикризових компетентностей майбутніх керівників закладів освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Княжева І., Черненко Н. Гнучкість професійних умінь і навичок майбутніх менеджерів освіти як чинник ефективного управління змінами в кризових умовах Перспективи та інновації науки. Київ, № 1(59). 2026. С. 835-844.<https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/35846/35837>

2. doi: 10.52058/2786-4952-2026-1(59)-835-834

***ТІЩЕНКО Вадим Сергійович***

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОІНЖЕНЕРНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ.**

В сучасних умовах дистанційного навчання і воєнного стану суттєво ускладнюються можливості особистої взаємодії між викладачем та здобувачем вищої освіти. При цьому вагома роль в формуванні загальноінженерної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, які навчаються за відповідними освітніми програмами, відводиться курсовому проектуванню, проведенню лабораторного практикуму, тощо. Тому задача правильної організації та контролю самостійної роботи студентів є актуальною. [1]

Процес підготовки здобувачів до самостійної роботи та керівництво нею можна поділити на три блоки: мотиваційний (його функцією є цілеспрямоване акцентування викладачем значущості самостійної роботи для опанування всією системою знань освітньої компоненти); технологічний (в його основі знаходиться завдання викладача навчити здобувачів вміло користуватися навчальною літературою, математичними моделями, схематизованими симуляторами відповідних лабораторних стендів, тощо); організаційний (полягає у вмінні здобувача до самоорганізації). [2]

Мотиваційний блок може бути реалізований при проведенні відповідних лекційних занять, особливо на початкових етапах вивчення освітньої компоненти. Слід зазначити, що в сучасних умовах воєнного стану та дистанційної форми навчання реалізація функції мотиваційного блоку можливе не тільки в рамках запланованих графіком навчального процесу, а й при особистому спілкуванні в рамках відповідних консультацій за рахунок спілкування викладачів зі студентами в Zoom.

Технологічний блок передбачає пошук і використання здобувачем відповідної технічної літератури, опанування інженерним програмним забезпеченням, дослідженням результатів моделювання з використанням розроблених математичних моделей, аналіз схематизованих симуляторів відповідних лабораторних стендів, а також залучення до досліджень інноваційних технологій серед яких особливої уваги заслуговують такі що базуються на використанні ІІІ.

На кафедрі «Механіка і проектування машин» Українського державного університету залізничного транспорту загальноінженерна складова фахової компетенції за обраною освітньою програмою формується при вивченні передбачених навчальними планами загальноінженерних освітніх компонент, серед яких «Технічна механіка», «Прикладна механіка», «Теорія механізмів і

машин», «Деталі машин», «Основи автоматизації проектування» та ін.. Реалізація виконання технологічного блоку процесу підготовки здобувачів до самостійної роботи при вивченні цих освітніх компонент відбувається на основі використання розробленого на кафедрі методичного підходу до викладання основних загальноінженерних дисциплін, спрямованого на формування відповідного до розглянутих умов рівня загальноінженерної підготовки фахівців [3]. Такий він підхід передбачає розглядання теоретичного матеріалу навчальної дисципліни на базі типових для відповідної освітньої програми технічних рішень (технічних засобів, їх модулів конструкції, окремих деталей, функціональних схем та ін.). В процесі викладання обраний об'єкт аналізується за схемою: надається характеристика його призначення; висвітлюються недоліки конструкції (функціональні, конструктивні, експлуатаційні, технологічні та ін.); аналізуються можливі альтернативні варіанти; розглядаються перспективи використання більш ефективних технічних рішень або технічних засобів нового покоління; виконуються розрахункові дослідження технічних засобів з подальшим аналізом отриманих результатів навантаженого, напружено-деформованого або кінематичного стану окремих вузлів та деталей технічних засобів залізничного транспорту.

Слід зазначити, що розроблений методичний підхід ґрунтується на використанні як традиційних підходів до кінематичного аналізу, силового розрахунку, синтезу елементів конструкції технічних засобів що передбачає дослідження відповідних математичних моделей так і на використанні сучасного програмного забезпечення.

Організаційний блок процесу підготовки здобувачів до самостійної роботи та керівництво нею в сучасних умовах дистанційного навчання і воєнного стану здебільшого реалізовано за рахунок використання відповідної модульної системи управління навчанням, а саме Moodle. Вона передбачає взаємопов'язане використання здобувачем базових конспектів лекцій, необхідних для освоєння освітньої компоненти матеріалів що спрямовані на самопідготовку до практичних та лабораторних занять, а також дозволяє викладачу здійснювати поточний та підсумковий контроль знань студента.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мороз В.І., Логвіненко О.А., Громов В.І. Використання сучасних педагогічних підходів для організації навчального процесу з вивчення загальноінженерних дисциплін // Новітні педагогічні підходи при організації освітнього процесу в Українському державному університеті залізничного транспорту, 27-28 листопада 2024 р.: тези доповідей. Харків, 2024. С. 140-141.

2. Мороз В.І., Братченко О.В., Логвіненко О.А. Удосконалення самостійної роботи студентів при вивченні загальноінженерних дисциплін. // Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти, 28-29 листопада 2018 р.: тези доповідей. Харків, 2018. С. 132-133.

3. Мороз В.І., Логвіненко О.А. Використання сучасних педагогічних підходів

при організації навчального процесу з вивчення загальноінженерних дисциплін. // Новітні педагогічні підходи при організації освітнього процесу в українському державному університеті залізничного транспорту, 27-28 листопада 2024 р.: тези доповідей. Харків, 2024. С. 140-141.

**ТОРГАН Світлана Петрівна**  
DOI:<https://doi.org/10.24195/EducationalProcess2026-4>

## **ЕМОЦІЙНИЙ КАРКАС: РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

### **Анотація**

*У статті проаналізовано виклики, з якими стикаються сучасні підлітки в умовах війни: від вимушеної ізоляції та труднощів онлайн-навчання до емоційного тиску в неповних сім'ях. Наслідком цих чинників стає не лише зниження навчальної мотивації, а й глибокі прояви посттравматичного стресу. Як дієву відповідь на ці загрози представлено досвід роботи методичного об'єднання класних керівників, де ключовим вектором обрано розвиток емоційного інтелекту (ЕІ).*

*Особлива увага приділяється системному підходу: емоційне відновлення підлітка починається з психологічної стійкості самого вчителя. Також розкрито механізми підтримки педагогів із різним стажем, наведено практичні кейси успішної трансформації поведінки учнів та обґрунтовано роль «творчого осередку» в класі. Розвиток емоційної грамотності стає тим надійним фундаментом, що дозволяє підліткам зберігати вектор успіху та життєстійкість попри виклики воєнного часу.*

Заклади освіти сьогодні — це не просто місце знань, це простір життєстійкості. Класні керівники щодня стикаються з наслідками війни, що впливають на емоційний стан учнів: тривожність, апатія, агресія або, навпаки, цілковите замикання в собі. Особливо гостро ці виклики постають у роботі з підлітками з неповних сімей, де за різних обставин батьки або один з батьків не мають змоги приділити достатньо часу дитині, залишаючи її наодинці з гаджетами та власними переживаннями. Паралельно із цим, освітній процес, що відбувається онлайн (періодично або на постійній основі) лише поглиблює відчуття ізоляції в учнів.

Перед методичним об'єднанням класних керівників (далі – МО) постали наступні питання: як за таких умов не лише втримати, а й підвищити якість виховання та навчання? Як об'єднати в дієву команду класних керівників різного віку та досвіду, адже рівень психологічної витримки у всіх різний? Для вирішення цих питань було сформовано мету, що полягає у створенні системи,

де емоційна компетентність педагога стане ресурсом для формування життєстійкості учня, перетворивши клас на творчий осередок, де можна бути в безпеці, незважаючи на зовнішні обставини. Відправною точкою в реалізації цієї стратегії став фокус на емоційний інтелект — саме він має бути тим фундаментом, на якому має будуватись модель взаємодії вчителя та учня.

В основу представленої педагогічної стратегії покладено концепцію емоційного інтелекту Д. Гоулмана, зокрема її ключові компоненти: саморегуляцію, емпатію та розвиток соціальних навичок. У контексті хронічного стресу, спричиненого війною, втратами та розлукою, особливої ваги набуває теорія ПТСР і психологічної травми. Вона безапеляційно вказує на першочергову необхідність формування «безпечного середовища» як базової умови для психічного здоров'я дитини [1].

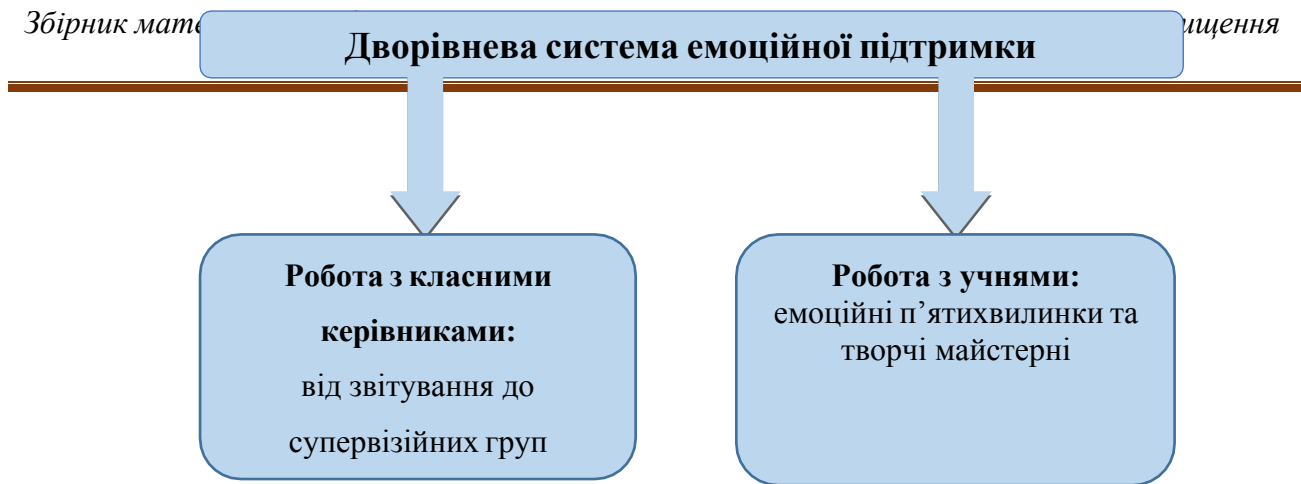
Пріоритетними у виховному процесі стають такі поняття:

- «емоційна грамотність» — здатність усвідомлено ідентифікувати власний стан;
- «емоційна регуляція» — опанування технік самодопомоги (через творчу рефлексію чи дихальні вправи);
- «резильєнтність» — плекання внутрішньої здатності відновлюватися після важких потрясінь.

Зв'язок між емоційним станом та освітнім результатом є прямим і безумовним: ефективне виховання неможливе без урахування емоційного фону підлітка. Академічна успішність не може бути вимогою до учня, чий внутрішній ресурси виснажені стресом; натомість саме стабілізація емоцій стає передумовою для повернення пізнавальної активності.

Перехід від теоретичних засад до практичного впровадження зумовив створення цілісної дворівневої системи роботи (рис. 1), де першочергова увага приділяється психологічному ресурсу як педагога, так і учня. Трансформація традиційних засідань методичного об'єднання у формат супервізійних груп дозволила відійти від формальних звітів на користь технік емоційного відновлення та «заземлення». Такий підхід забезпечує професійну стабільність: досвідчені фахівці отримують інструменти для профілактики вигорання, а молоді спеціалісти — необхідну підтримку та витримку в кризових ситуаціях.

Ця внутрішня стійкість колективу стає фундаментом для другого етапу - безпосередньої роботи з учнями. Інтеграція елементів емоційного інтелекту у виховний процес реалізується через запровадження щотижневих «емоційних п'ятихвилинок» та функціонування творчих майстерень. У такому середовищі підлітки отримують легітимний простір для самовираження, де через мистецькі практики та рефлексію вони вчаться трансформувати внутрішню напругу в конструктивний досвід, поступово відновлюючи свій пізнавальний та творчий потенціал.



**Рисунок 1. Дворівнева система емоційної підтримки**

Ефективність запропонованої дворівневої моделі найяскравіше виявляється у розв'язанні конкретних кризових ситуацій, де емоційний інтелект стає єдиним містком до внутрішнього світу підлітка. Нижче наведемо кілька кейсів, що демонструють роботу системи в умовах гострого дефіциту безпеки та емоційної «заморозки» учня.

#### **Кейс 1. «Повернення голосу»: стратегія емоційної присутності**

У центрі уваги опинився учень 9-го класу (умовно - Максим), чия життєва ситуація є типовою для воєнного часу: батько - на фронті, мати - у вимушеній трудовій еміграції, а сам підліток перебуває під опікою бабусі. Протягом тривалого часу спостерігалася виражена апатія, емоційне відсторонення та повна відсутність контакту як під час онлайн-навчання, так і в приватному листуванні. Стан хлопця характеризувався як захисна реакція на хронічний стрес - «емоційна тиша» стала його способом виживання.

**Етап 1: стабілізація педагога.** Першим кроком стала робота з класним керівником у межах супервізійної групи методичного об'єднання. Молодий спеціаліст відчувала гостре професійне роздратування та провину через неспроможність «достукатися» до учня. Під час обговорення фокус було зміщено з «вимоги результату» на концепцію «безпечної присутності». Педагог прийняла право дитини на мовчання, усвідомивши його не як супротив, а як маніфестацію болю.

**Етап 2: інструментарій емоційного інтелекту в дії.** Наступним кроком стала зміна комунікативної стратегії. Прямі запитання були замінені на невербальні знаки підтримки: лаконічні записки на парті («Рада тебе бачити», «Ти важливий») створювали відчуття прийняття без тиску. Під час арт-терапевтичної вправи «Кольорова метафора» в межах творчої майстерні Максима було запропоновано просто обрати колір паперу, що відповідає його стану. Вибір сірого аркуша був прийнятий вчителем без жодних оціночних суджень, лише з пропозицією скористатися фарбами за власним бажанням.

**Етап 3: результат та рефлексія.** Трансформація відбувалася поступово. Через два тижні учень почав відновлювати зоровий контакт, а кульмінацією стало його самостійне рішення — без слів зафарбувати сірий аркуш жовтим кольором під час наступної зустрічі. Важливо, що такий підхід вчителя став прикладом для однокласників: діти припинили тиснути на Максима, демонструючи емпатію та соціальну чутливість.

Досвід підтверджує: у роботі з травмованим підлітком емпатійне прийняття та відсутність тиску діють ефективніше за пряму психологічну інтервенцію. Водночас висновок на майбутнє вказує на необхідність ширшого залучення родинного кола (зокрема бабусі) до розуміння природи емоційної замкненості як захисного механізму, а не прояву девіантної поведінки.

Успіх кейсу «Повернення голосу» підтверджує: коли вчитель володіє інструментами емоційного інтелекту, він здатний трансформувати «заморожений» біль дитини у ресурс для відновлення. Однак цей процес неможливий, якщо сам педагог перебуває у стані психологічного виснаження. Якщо перший випадок ілюстрував роботу з учнем, то наступний кейс демонструє зворотний бік системи — необхідність підтримки досвідчених фахівців, чий багаторічний досвід зіткнувся з безпрецедентними викликами війни.

**Кейс 2. «Ресурсний капітал»: подолання професійного вигорання через емоційний інтелект**

Об'єктом аналізу стала ситуація педагога з 30-річним стажем - фахівця з високим рівнем методичної підготовки, яка в умовах воєнного стану відчула гостру кризу ефективності. Звичні шаблони роботи перестали давати результат у взаємодії з учнями 7-го класу, чії «емоційні гойдалки» викликали у вчителя роздратування та відчуття професійного безсилля. Виник ефект «емоційного дзеркала»: розгубленість педагога провокувала некерованість або байдужість у дитячому колективі.

**Етап 1: Діагностика та легітимізація стану.** Вирішення проблеми розпочалося на рівні методичного об'єднання з проведення анонімного моніторингу «Мій ресурс». Результати підтвердили гіпотезу: більшість досвідчених колег потерпають від фізичного та ментального виснаження. Першим кроком до змін стало визнання права вчителя на втому та зміна вектору діяльності МО з контролюючого на підтримуючий.

**Етап 2: Синергія досвіду та інновацій.** Стратегія допомоги базувалася на принципі «доповнення, а не ламання» існуючої системи. В межах горизонтального навчання молоді колеги презентували цифрові інструменти (Mentimeter, Google Forms) для оперативного отримання зворотного зв'язку про емоційний стан класу. Це дозволило вчителю візуалізувати емоційне поле колективу, не витрачаючи зайвих ресурсів на тривалі з'ясування причин конфліктів.

**Етап 3: Практики саморегуляції як спільний ритуал.** Ключовим інструментом стало впровадження спільної саморегуляції. Вчителька розпочала практикувати разом із дітьми дихальну техніку «Квадрат» перед початком кожної виховної години. Цей простий ритуал став точкою входу в робочий стан для всього класу: синхронізація дихання заспокоювала нервову систему як педагога, так і підлітків.

**Результат та рефлексія.** Короткостроковим результатом стало зниження рівня тривожності в класі та відновлення авторитету керівника. Діти, побачивши у вчителю «живу людину», яка так само шукає спокою, охоче долучилися до вправ, що значно згуртувало колектив.

Головний висновок цього кейсу полягає в тому, що педагогічний досвід без внутрішньої енергії втрачає свою дієвість. Важливо створювати умови для системного «перезавантаження» вчителів, адже їхня саморегуляція є першоосновою безпеки в класі. Ретроспективний аналіз показує, що запровадження таких підтримуючих практик на рівні всього закладу мало б відбутися превентивно, не чекаючи критичних проявів вигорання.

Завершальним етапом у викладенні практичного досвіду є опис конкретного методичного інструментарію, який інтегрує теорію емоційного інтелекту безпосередньо в освітній процес. Якщо попередні кейси ілюстрували стратегічні підходи до стабілізації вчителя та учня, то наведений нижче фрагмент заняття демонструє, як емоційна грамотність стає живою тканиною виховної години.

**Кейс 3. Творча майстерня як простір емоційної стійкості: модель заняття «Мій внутрішній супергерой»**

Логічним продовженням роботи з формування життєстійкості у 8-му класі стало проведення тематичної творчої майстерні. Основна мета заняття полягала не лише у зміцненні позитивної самооцінки підлітків, а й у розвитку здатності ідентифікувати власні ресурси самопідтримки в кризових ситуаціях.

**Етап 1. Алгоритм емоційного занурення.** Заняття розпочинається з етапу «емоційного входу», де замість традиційного переклику використовується техніка ідентифікації станів через тілесні асоціації. Учні пропонуються обрати один із трьох об'єктів — м'який кубик, колючий їжачок або важкий камінець, — що найбільш влучно резонує з їхнім самовідчуттям «тут і зараз». Такий прийом дозволяє легітимізувати будь-яку емоцію: від «захисної колючості» до «тягаря втоми», не вимагаючи від дитини негайного публічного пояснення причин свого стану.

**Етап 2. Арт-терапевтичний конструктор: пошук внутрішніх опор.** Центральною частиною заняття є створення «Особистого герба», що базується на техніці пошуку внутрішніх та зовнішніх опор. Структура герба фокусує увагу підлітка на трьох життєво важливих векторах:

1. Персональна суперсила (ідентифікація власних компетенцій);
2. Територія захисту (місця або стани, що дарують відчуття безпеки);

### 3. Коло союзників (соціальний капітал та джерела підтримки).

Під час творчого процесу педагог м'яко спрямовує рефлексію, пропонуючи учням прислухатися до почуттів, що виникають при візуалізації захисту: чи є це спокій, чи, можливо, легкий смуток за втраченим? Важливим елементом емпатійної взаємодії є право учня на зміну формату — від малювання до вербалізації (написання слів), що мінімізує опір та страх «неправильного» виконання завдання.

**Етап 3. Рефлексія: перетворення образу на дієвий ресурс. Кульмінацією заняття стає діалогічна вправа на перевірку життєздатності створених образів. Педагог пропонує уявити ситуацію тривоги та визначити, що з намальованого є «невагомим багажем», який підліток може взяти з собою в укриття. Це перетворює абстрактний малюнок на реальний психологічний інструмент - знання, спогад або віру, які залишаються з людиною попри зовнішні обставини.**

Аналіз результатів таких занять свідчить про позитивну динаміку: якщо на старті більшість підлітків асоціюють себе з «важким каменем» або «їжачком», то на етапі завершальної рефлексії переважають відчуття «тепла» та «заземленості». Досвід проведення подібних майстерень вказує на потребу збільшення часу для творчої експресії, оскільки в умовах війни потреба підлітків у безпечному самовираженні є значно вищою за стандартні часові межі уроку.

Підсумовуючи представлений практичний досвід, можна сформулювати цілісне бачення того, як емоційний інтелект трансформує освітній простір у кризових умовах. Аналіз трьох векторів роботи — підтримки вразливого учня, стабілізації виснаженого педагога та впровадження групових технік саморегуляції — дозволяє зробити наступні висновки:

➤ **Емоційна стійкість як ланцюгова реакція.** Кейси наочно демонструють, що життєстійкість підлітка починається з ресурсного стану вчителя. Тільки стабільний дорослий, який володіє навичками саморегуляції (як у випадку з досвідченим педагогом у другому кейсі), здатний стати «безпечним контейнером» для тривоги та болю дитини. Емоційний інтелект викладача — це не додаткове навантаження, а базовий інструмент професійного виживання та ефективності.

➤ **Відмова від тиску на користь «безпечної присутності».** Досвід роботи з підлітками, що перебувають у стані емоційної «заморозки» (кейс Максима), доводить: у часи війни класичні методи педагогічного впливу та вимоги академічних результатів мають поступитися місцем емпатії. Визнання права дитини на мовчання, сум або апатію стає найкоротшим шляхом до відновлення контакту та повернення пізнавальної мотивації.

➤ **Творчість як інструмент трансформації стресу.** Використання арт-терапевтичних технік та метафоричних образів (кейс із «гербом» та іграшками-асоціаціями) дозволяє підліткам показати наявно свій внутрішній

стан без ризику бути засудженими. Перетворення абстрактного страху на конкретний образ (камінь, колючий їжак) і подальший пошук «невагомих ресурсів» допомагає дітям відчувати контроль над власним життям навіть тоді, коли зовнішні обставини є непередбачуваними.

➤ **Системність замість епізодичності.** Головний урок представленої практики полягає в тому, що розвиток ЕІ не може бути разовою акцією. Це має бути жива, щоденна тканина взаємодії: від «емоційних п'ятихвилинок» на уроках до супервізійних груп для вчителів. Саме така системність перетворює звичайний клас на творчий осередок безпеки, де кожен учасник освітнього процесу отримує шанс не просто вистояти, а й вийти з випробувань із новим досвідом внутрішньої сили.

**Загальний висновок.** Річний цикл апробації описаної системи емоційної підтримки дозволив зафіксувати якісні трансформації в освітньому середовищі. Статистичні дані та живі свідчення учасників процесу підтверджують: фокус на емоційний інтелект є не просто гуманітарним трендом, а стратегічною необхідністю в умовах війни.

Спостереження за учнівським колективом виявило суттєве зниження рівня конфліктності, особливо в класах, де ранкові кола та практики саморегуляції стали щоденною нормою. Найбільш показовим є досвід підлітків із неповних сімей (близько 15% паралелі): вони почали частіше ініціювати довірливі розмови з класними керівниками, виходячи за межі суто навчальних питань. Слова однієї з учениць 9-го класу — «Після цих занять хочеться жити далі» — стають найкращим індикатором ефективності обраного шляху.

Не менш важливими є результати внутрішнього моніторингу серед педагогів. 80% класних керівників відзначили зростання професійної впевненості. Молоді спеціалісти подолали бар'єр страху перед «важкими» діалогами, а досвідчені вчителі констатували приплив енергії завдяки впровадженню креативних форм роботи. Як наслідок, попри постійний стрес, вдалося зберегти позитивну навчальну динаміку: зняття емоційної напруги безпосередньо сприяло покращенню концентрації уваги учнів.

Досвід діяльності методичного об'єднання класних керівників ліцею «ПРІОРИТЕТ» дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект — це фундамент безпеки освітнього процесу в кризові часи. Виснажений педагог не здатний плекати життєстійкість учня, тому турбота про ментальний стан вчителя має бути пріоритетом адміністрації.

На основі апробованого підходу сформовано перелік дієвих орієнтирів класним керівникам до використання:

1. **Принцип «кисневої маски»:** розпочинайте стабілізацію з себе. Проста дихальна вправа перед входом у клас — це не розкіш, а запорука професійної витримки.

**2. Творчість як універсальна мова:** використовуйте арт-техніки як основний інструмент реабілітації. Малюнок, музика чи ліплення дозволяють дитині безпечно «виговорити» свій біль без слів.

**3. Колективний ресурс:** створіть у межах закладу відкритий «банк ресурсних вправ», де кожен педагог зможе знайти підтримку та перевірені інструменти колег.

Спираючись на викладений вище досвід реалізації кейсів та аналізуючи сучасну динаміку змін в суспільстві, вбачаємо необхідність розширення кордонів нашої діяльності щодо емоційного інтелекту. Наступним кроком має стати системна робота з батьками, як офлайн, так і онлайн, задля формування ритуалів підтримки та збереження емоційного зв'язку всебічно у трикутнику взаємозв'язів «класний керівник – учень – батьки».

#### **Список використаних джерел:**

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект: пер. з англ. С. Ступницької. Харків, BookChef, 2018. 512 с.
2. Савченко О. На допомогу вчителю в умовах війни: методичний посібник. Київ: УІРО, 2023. 125 с.
3. Романчук О. Психологічна допомога під час війни. Львів: Свічадо, 2022. 204 с.

#### **Додаткові матеріали (опціонально):**

- Фото з уроків: «Емоційний вхід» (коло з іграшками), «Герби учнів» (з підписами дозволу батьків).
- QR-код на відео фрагмент дихальної вправи «Квадрат» (виконують учні 8 класу).
- Шаблон «Герб» для друку.

*УРУМ Галина Дмитрівна*

## **ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ТА ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасна парадигма вищої математичної освіти вимагає радикального переосмислення класичних методів передачі знань, особливо в контексті таких фундаментальних навчальних дисциплін, як математичний аналіз. Процеси візуалізації та впровадження конструктивного підходу виступають не просто допоміжними інструментами, а основоположними елементами когнітивної діяльності студента, що дозволяють трансформувати абстрактні теоретичні формули у наочні ментальні моделі. Це особливо актуально в умовах активної цифрової трансформації освіти, переходу закладів вищої освіти до

дистанційних та змішаних форм навчання, а також постійного зростання вимог до професійних компетентностей випускників.

Цифрова трансформація освіти є складним і багатовимірним процесом, який передбачає не лише технічне оновлення освітнього середовища, а й зміну педагогічних підходів, методів взаємодії та організації навчальної діяльності. Сучасне інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти повинно забезпечувати відкритість, гнучкість, мобільність та адаптивність навчання відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Однією з ключових тенденцій сучасної вищої освіти є персоналізація навчання, що реалізується через адаптивні цифрові платформи, які враховують рівень підготовки студентів, темп засвоєння матеріалу та індивідуальні освітні потреби.

Використання інноваційних технологій візуалізації у викладанні математичного аналізу сприяє індивідуалізації навчання. Студенти з різним рівнем математичної підготовки отримують можливість експериментувати з моделями у власному темпі, багаторазово відтворюючи складні моменти трансформації геометричних фігур, поведінки функцій, граничних переходів чи інтегральних сум. Конструктивний підхід також передбачає елементи гейміфікації та проектної роботи, де кінцевим результатом є не просто розв'язана задача, а функціонуюча цифрова або фізична модель. Це підвищує мотивацію та залученість студентів, оскільки академічні знання набувають ознак інструментарію для вирішення реальних творчих та технічних завдань.

Класифікувати сучасні цифрові технології можна за трьома основними напрямками використання: для тренування і повторення; для допомоги в навчанні; для розширення можливостей навчання. Така типологія є методологічно зручною й при доборі засобів навчання математичного аналізу: до першої групи належать інтерактивні тренажери та тестові системи на платформах Khan Academy й Matific; до другої — динамічні математичні середовища GeoGebra та Desmos; до третьої — системи комп'ютерної математики Wolfram Mathematica, Maple, MATLAB та бібліотеки мови Python (matplotlib, plotly, SymPy).

Особливо важливим напрямом трансформації викладання математичного аналізу є використання комп'ютерної візуалізації. У процесі вивчення курсу студенти часто стикаються зі складністю сприйняття абстрактних математичних понять — границь, неперервності, похідних, означеного та невластного інтеграла, функціональних залежностей, рядів. Саме тому застосування програмних засобів візуалізації дозволяє значно підвищити рівень розуміння навчального матеріалу. Інтеграція динамічного математичного середовища GeoGebra у викладання дисциплін математичного циклу — лінійної алгебри, аналітичної геометрії та математичного аналізу — забезпечує статистично значуще підвищення рівня засвоєння матеріалу, суттєве покращення навичок розв'язання задач підвищеної складності та ефективний розвиток просторового мислення студентів. Особливо ефективною є

комп'ютерна візуалізація таких базових об'єктів, як криві та поверхні першого і другого порядку, а також процеси диференціального та інтегрального числення.

Окремої уваги заслуговує методика формування у студентів фундаментальних понять курсу математичного аналізу. Введення поняття границі послідовності у закладах вищої освіти потребує системного поєднання логічно-аналітичного, формально-символьного та наочно-візуального підходів.

Цифрові інструменти візуалізації дозволяють студентам інтуїтивно сприймати такі абстрактні концепти, як  $\varepsilon$ -окіл точки, нескінченно малі та нескінченно великі величини, процеси збіжності числових послідовностей і рядів. Аналогічний підхід природно поширюється на інші ключові поняття дисципліни— границю функції, неперервність, похідну, означений та невластний інтеграл.

Серед найбільш ефективних інструментів комп'ютерної візуалізації у курсі математичного аналізу варто виокремити GeoGebra — безкоштовне програмне середовище для побудови графіків, геометричних конструкцій та тривимірних моделей, яке дозволяє демонструвати зміни параметрів функцій у реальному часі та формувати у студентів навички дослідницької діяльності. Не менш популярним є Desmos Graphing Calculator, що забезпечує швидке створення графіків та інтерактивне моделювання математичних об'єктів; особливо ефективним є використання повзунків для демонстрації впливу параметрів на вигляд графіків. Системи комп'ютерної математики Wolfram Mathematica, Maple, MATLAB та бібліотеки мови Python (matplotlib, plotly, SymPy) забезпечують можливість виконання складних обчислень, побудови моделей і візуалізації результатів математичних досліджень, що дозволяє органічно поєднувати теоретичне навчання з елементами практичного моделювання та чисельного експерименту.

Інноваційні технології суттєво змінюють і роль викладача у сучасному освітньому процесі. Педагог дедалі більше виступає фасилітатором навчання, консультантом та організатором індивідуальних освітніх траєкторій. Ефективне поєднання традиційних методів навчання з цифровими технологіями сприяє підвищенню якості математичної підготовки студентів. Водночас цифрові технології не повинні повністю замінювати живе педагогічне спілкування, оскільки саме безпосередня взаємодія між викладачем та студентом є важливим чинником формування мотивації та розвитку особистості.

Отже, цифрові платформи та засоби комп'ютерної візуалізації є важливими інструментами трансформації сучасного освітнього процесу у викладанні математичного аналізу в закладах вищої освіти. Їх використання забезпечує доступність навчання, індивідуалізацію освітнього процесу, розвиток математичної грамотності та цифрової компетентності студентів. Водночас ефективність цифрової трансформації освіти значною мірою залежить від педагогічно виваженого використання інноваційних технологій,

професійної підготовки викладача та гармонійного поєднання традиційних і цифрових методів навчання.

**Список використаних джерел:**

1. Урум Г.Д., Олефір О.І., Болдарева О.М. Використання міжнародних онлайн-платформ для навчання математики «Актуальні питання у сучасній науці» No3(45) ISSN 2786-6300Print. С.2172-2190. Київ–2026. <https://perspectives.pp.ua/index.php/sn/issue/view/459/562>
2. Семеніхіна О., Друшляк М. Типологія цифрових технологій інклюзивного освітнього простору. Фізико-математична освіта. 2022. Т. 35, № 3. С. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-035-3-009>.
3. Бойко А., Гетманюк О., Громяк М. Використання GeoGebra у процесі навчання дисциплін математичного циклу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. 2025. Вип. 31. С. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.32626/2307-4507.2025-31.16-20>.
4. Томашук О., Самусенко П., Лещинський О., Ілічева Л. Методика формування поняття границі послідовності у студентів закладів вищої освіти. Фізико-математична освіта. 2024. Т. 39, № 2.
5. Морзе Н. В. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16.

***ФРОЛЕНКОВА Надія Олександрівна***

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ**

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

У вітчизняній педагогічній науці ґрунтовно опрацьовано широкий спектр проблем, пов'язаних із професійною діяльністю педагогів, що відображено у працях О. Дубасенюк, І. Зязюна, Т. Поніманської, Л. Рибалко, В. Семиченко та інших учених. Особливості фахової підготовки майбутніх вихователів, а також шляхи формування їхньої готовності до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти висвітлено у наукових розвідках Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Л. Зданевич, Н. Гавриш, І. Дичківської, К. Крутій, Н. Лисенко та ін. З огляду на те, що інклюзивна освіта постає одним із ключових викликів сучасності, особливої значущості набувають наукові напрацювання В. Бойко, Т. Бондар, В. Бондара, А. Колупаєвої, І. Кузави, Т. Цегельник, З. Удич та інших.

У сучасному науковому дискурсі проблему формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти розглядають як міждисциплінарну та багатовимірну. Її обґрунтовано положеннями теорії інклюзивної освіти, яка передбачає залучення дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього простору на засадах рівності, доступності та недискримінації [6; 8; 9].

Аналіз сучасних досліджень Т. Борокхвіної, О. Капустіної, Т. Цегельник, Н. Дятленко та ін., доводить, що інклюзивна освіта в дошкільному середовищі виступає важливим чинником соціалізації та розвитку дітей, а також формування толерантного суспільства. Зокрема, у їх працях підкреслено позитивний вплив інклюзивної дошкільної освіти на навчання, виховання й подальшу соціальну інтеграцію дітей [1; 3; 12; 13]. Погоджуємося із думкою Л. Маляр та Г. Шикітки щодо інклюзії в умовах дошкільної та початкової освіти, де вона виступає як принцип і як концепція; модель освіти і форма інтеграції; процес визнання із збільшення участі; приналежність до спільноти, можливість у часті; соціокультурна технологія тощо [8, С. 64].

Проблему професійної підготовки майбутніх вихователів до інклюзивної діяльності продовжують активно розкривати у науковій періодиці. Так, Г. Косарева обґрунтовує теоретичні засади формування інклюзивної компетентності як складової професійно-особистісної готовності педагога, виокремлюючи її структурні компоненти та критерії сформованості [5, С. 330].

І. Малишевська та Г. Чирва вважають необхідною підготовку поліфункціональних педагогічних фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах якісно нового освітнього соціокультурного простору, визначивши необхідною умову розроблення освітньої стратегії, спрямованої на удосконалення фахової діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, з урахуванням інклюзивних тенденцій світового освітнього простору та переваг національної системи освіти [7, С. 98]. Авторами наголошено на необхідності системного вдосконалення підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог інклюзивного освітнього середовища.

Важливим аспектом є визначення сутності інклюзивної компетентності вихователя. У праці В. Дем'яненко та О. Касьянової, інклюзивна компетентність охоплює знання про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уміння організовувати інклюзивне середовище та здійснювати педагогічний супровід [4]. У контексті професійної діяльності вихователя в інклюзивних групах дослідники М. Буйняк та А. Олійник підкреслюють необхідність володіння сучасними педагогічними технологіями, здатності до планування індивідуалізованого навчання та використання ефективних стратегій взаємодії з дітьми [2, С. 16].

У наукових розвідках В. Мельник та Т. Лесіної, створення толерантного освітнього середовища виступає як важлива складова професійної готовності вихователя. Авторами доведено, що якісна підготовка майбутніх педагогів є

передумовою ефективного впровадження інклюзії та забезпечення психологічного комфорту всіх учасників освітнього процесу [6, С. 42].

Дослідження Н. Дятленко, А. Гончаренко та їх співавторів, дозволяє зробити припущення, із яким ми погоджуємося, що успішність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від рівня підготовленості педагогів, їхнього позитивного ставлення до інклюзії та практичного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [13].

Ураховуючи сучасні дослідження, формування готовності до роботи в інклюзивних групах розглядають як складний, багаторівневий процес, що передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь і особистісних якостей, а також як інтегративне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний та рефлексивний компоненти. Визначають теоретичні підходи до підготовки вихователів, враховуючи організаційно-методичні умови інклюзивної освіти: формування інклюзивних цінностей, нормативно-правове забезпечення, професійна взаємодія між учасниками освітнього процесу та підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

Отож, узагальнення наукових джерел дозволяє виокремити провідні теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, системний та інклюзивний. Їх інтеграція забезпечує формування цілісної професійної позиції майбутнього фахівця, здатного ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Одним із провідних підходів розглядаємо **компетентнісний**, який орієнтує освітній процес на формування інтегрованих професійних компетентностей, серед яких особливе місце посідає інклюзивна компетентність вихователя. Компетентнісний підхід почасти обґрунтовано у працях Н. Антошик, Н. Бібик, І. Зязюна, О. Мартинчук, О. Пометун та ін. Зокрема, у наукових працях М. Буйняк [2], О. Касьянкової [4], Г. Косаревої [5] та І. Ніколенко [9] наголошено на необхідності розвитку інклюзивної компетентності вихователя, яка включає знання про особливості розвитку дітей з ООП, уміння організовувати інклюзивне освітнє середовище, здійснювати індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, а також здатність до ефективної взаємодії з батьками та фахівцями супроводу.

Не менш вагомим є **особистісно орієнтований підхід**, який передбачає урахування індивідуальних особливостей як дітей, так і самих здобувачів освіти. **Особистісно орієнтований підхід**, обґрунтовано у вітчизняних (І. Беха, Г. Васяновича, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Савченко, С. Сисоевої та ін.) та закордонних дослідженнях (А. Маслоу, К. Роджерс й ін.). Так, у гуманістичній психології К. Роджерса передбачено визнання унікальності кожної особистості, розвиток емпатії, толерантності та ціннісного ставлення до різноманітності

[10]. У контексті підготовки майбутніх вихователів цей підхід сприяє розвитку емпатії, толерантності, гуманістичних цінностей і позитивного ставлення до різноманітності, що є основою успішної професійної діяльності в інклюзивному середовищі [6].

В основі **діяльнісного підходу**, представленого у працях Т. Дуткевич, О. Запорожця, Г. Костюка, І. Малишевської, Л. Шелестової та ін., закладено ідею формування професійної готовності через активну діяльність, що забезпечує набуття практичного досвіду роботи, зокрема й у інклюзивному середовищі. **За діяльнісного підходу** відбувається формування практичних умінь і навичок через активне залучення студентів до різних видів професійно спрямованої діяльності, що може бути реалізовано через практичну їх підготовку, моделювання педагогічних ситуацій, кейс-методи, тренінги, які дозволяють майбутнім вихователям набути досвіду роботи в умовах, максимально наближених до реальних.

Важливого значення набуває **системний підхід**, який забезпечує цілісність і взаємозв'язок усіх компонентів професійної підготовки. Так, О. Дубасенюк досліджено системний підхід у професійній педагогічній освіті; І. Богдановою розроблено системно-структурний підхід у професійно-педагогічній підготовці, наголошуючи на цілісності системи; О. Власенко розроблено практичне застосування системного підходу; В. Ковальчук здійснено аналіз цілісності педагогічної системи; Р. Клоповим обґрунтовано системний підхід як методологію підготовки фахівців; В. Семиченко вивчено ідею цілісності професійної підготовки; Л. Хомич розкрито систему психолого-педагогічної підготовки педагога [11] та ін. **Системний підхід** дозволив визначити процес професійної підготовки як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують формування готовності до інклюзивної діяльності.

**Інклюзивний підхід** визначає ціннісні орієнтири професійної діяльності педагога. Його висвітлено у працях В. Бондара, Н. Гордієнко, В. Дем'яненко, Н. Дятленко, А. Колупаєвої, О. Касьянкової, І. Малишевської, О. Таранченко та ін. Водночас **інклюзивний підхід** ґрунтується на принципах рівності, доступності освіти, недискримінації, поваги до людської гідності та прийняття різноманітності, що визначає ціннісні орієнтири професійної діяльності вихователя. Реалізація цього підходу у процесі підготовки майбутніх вихователів передбачає формування готовності працювати з різними категоріями дітей, створювати безпечне та підтримувальне освітнє середовище.

Узагальнення визначених підходів дає змогу стверджувати, що ефективне формування професійної готовності майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах можливе за умов їх комплексного поєднання. Це сприяє не лише засвоєнню необхідних знань та вмінь, а й розвитку професійно значущих якостей особистості, що забезпечують успішну реалізацію інклюзивної освіти.

Таким чином, теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутніх вихователів виступають методологічною основою модернізації

педагогічної освіти, спрямованої на підготовку конкурентоспроможного, мобільного та соціально відповідального фахівця, здатного ефективно працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Список використаних джерел:**

1. Борокхвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2018. Вип. 2. С. 164–169. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.22>

2. Буйняк М. В., Олійник А. С. Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2024. Вип. 23. С. 16–25 DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.16-25>

3. Капустіна О. І. Сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище». *Теорія і методика професійної освіти*, 2024. С. 123–126. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/>

4. Касьянова О. М., Дем'яненко В. І. *Інклюзивна компетентність вихователів закладів дошкільної освіти: теорія і практика формування. Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 2025. 50 (4). С. 431–442. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-431-442](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-431-442)

5. Косарева Г. В. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічні науки*, 2014. Вип. 65. Том 1. С. 330–335. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2646> (дата звернення: 13.05.2026).

6. Лесіна Т. М., Мельник В. О. Створення толерантного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії*, 2023. № 2. С. 37–43. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.2.289571>

7. Малишевська І. А., Чирва Г. М. Педагогічна діяльність вихователя в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2020. Вип. 1(3). С. 97–102. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(3\).2020.204149](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(3).2020.204149)

8. Маляр Л. В., Шикітка Г. В. Інклюзія в умовах дошкільної та початкової освіти. *Український педагогічний журнал*, 2022. № 1. С. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-63-69>

9. Ніколенко І. О. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, розвиток професійних компетентностей вихователів, асистентів вихователів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2025. 1(26), С. 124–138. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.281>

10. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с. URL: [https://eprints.zu.edu.ua/13273/1/mono\\_osob\\_orient\\_osvita.pdf](https://eprints.zu.edu.ua/13273/1/mono_osob_orient_osvita.pdf) (дата звернення: 13.05.2026).

11. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/5853> (дата звернення: 13.05.2026).

12. Цегельник Т. М. Особливості професійної діяльності майбутніх вихователів в умовах інклюзивних груп закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 111-116 DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2022/50.2.23>

13. Diatlenko N., Goncharenko A., Smolnykova H., Sabol D., Kocherga O. Alacrity of preschool teachers to work in inclusive groups. *International Journal of Criminology and Sociology*, 2021, Vol. 10, P. 139-148. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36473> (дата звернення: 13.05.2026).

**ХОЛТОБІНА Олександра Устинівна**

## **ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ В ДОШКІЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР – ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ**

У впровадженні державної політики України в галузі дошкільної освіти уряд зосереджує свої зусилля на формуванні сучасного, якісного, доступного та інклюзивного освітнього середовища. На меті цих дій є задоволення потреб як дітей, так і сучасного суспільства. Реформа системи дошкільної освіти є одним із ключових пріоритетів влади [4; 1].

Освітній процес у закладах дошкільної освіти зазнає трансформацій, зосереджених на забезпеченні безпечного освітнього середовища (укриття) та індивідуалізації навчання. Ключові зміни включають активне впровадження цифрових технологій у взаємодію з дітьми та їхніми батьками, застосування гнучких підходів до навчання та оновлення освітнього простору відповідно до сучасних потреб.

Сучасні тенденції в дошкільній освіті спонукають до пошуку нових підходів до розвитку особистості дитини. Це питання стає актуальним через запити суспільства, яке очікує людину із новим баченням світу, власним життєвим планом, впевнено реагувати на історичні виклики. Саме дошкільний етап відіграє ключову роль у формуванні дитини як суб'єкта, здатного до творчого життєвого самовираження [2, с. 94].

Цифрова трансформація дошкільної освіти полягає у впровадженні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі дошкільця, що сприяє розвитку теоретичних і практичних навичок через поєднання традиційних методик із цифровим інструментарієм. Цей процес включає формування цифрової компетентності у педагогів щодо створення інтерактивного освітнього середовища, використання таких спеціалізованих

платформ, як ELIIS, а також забезпечення безпечного цифрового простору для дітей.

Особлива увага належить щодо формування ключових компетентностей вихователів дошкільної освіти, які працюють у цифровому освітньому середовищі, мають виявляти високу адаптивність до технологічних змін і сприяти створенню базової цифрової грамотності для дітей.

Ефективні методи впровадження цифрових технологій у роботу з дітьми включають інтерактивне навчання, використання ігрових підходів із цифровими ресурсами, моделювання ситуацій, а також проектну діяльність. Наприклад, під час реалізації різноманітних проектів можна створити інтерактивні презентації з фотографіями дітей, розробити колективний колаж на доступних цифрових контентах для роботи педагогів з батьками у цифровому форматі [6].

Якісна підготовка майбутніх вихователів до роботи з цифровими технологіями потребує комплексного підходу, що включає як теоретичне розуміння процесу цифровізації освіти, так і практичні навички використання інструментів цифрового педагогічного середовища [3, с.183].

Термін «цифровізація освіти» має різноманітні інтерпретації та підходи до його розгляду. У широкому розумінні це явище розглядається як засіб підготовки фахівців, які здатні конкурувати в умовах цифрової епохи. З точки зору індивідуалізації навчального процесу, цифровізація забезпечує більшу гнучкість і персоналізований підхід, що сприяє підвищенню ефективності здобуття знань. Якщо йдеться про засоби навчання, цифровізація відкриває можливості для переведення аналогових матеріалів у цифровому форматі, що значно розширює технічні можливості освітніх інструментів. З організаційної перспективи, вона впроваджує нові форми цифрової освітньої комунікації, які впливають як на хід навчального процесу, так і на досягнуті результати [5, с. 76–77].

Отже, цифрова трансформація дошкільної освітньої установи відкриває нові горизонти та надає педагогам інноваційні підходи до взаємодії в освітньому середовищі. Сучасні цифрові пристрої можуть слугувати не лише інструментом для навчання дітей, але й ефективним помічником у організації комунікаційних процесів, сприяючи спільній діяльності, що об'єднує педагогів, батьків і дошкільників.

#### **Список використаних джерел:**

1. Візія майбутнього освіти і науки України. *Міністерство освіти і науки України* .29с. URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/895/89546/Viziya\\_maybutnoho\\_osvity\\_i\\_nauky\\_Ukrayin.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/895/89546/Viziya_maybutnoho_osvity_i_nauky_Ukrayin.pdf)
2. Гавриш Н.В., Рейпольська О.Д. Про готовність педагогів до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в ситуації їх реформування. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової*

української школи: збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020. С. 94–104. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721181/1/%D0%94%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%B2%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%96%D0%B4%D0%B5%D0%B9%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%B%D0%B8.pdf>

3. Паска Т. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. Вип. 8. С. 181–189. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/275/262>

4. Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року: Наказ Міністерства освіти і науки України № 276 від 07.03.2024 року URL: <https://osvita.ua/legislation/other/92916/>

5. Танько Т. П. Цифровізація дошкільної освіти: реалії та перспективи. *Цифрова трансформація освіти та науки* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф., 2–3 берез. 2023 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін.] ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків : [б. в.], 2023. С. 74–77. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2eb37f7-7463-4532-bad1-830cc7b10f37/content>

6. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади: монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271/1/%21%21%212.01.25\\_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271/1/%21%21%212.01.25_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf)

**ЧЕРНИХ Даріко Абесаломівна**

## **ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВІЙ МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ: ВІЗУАЛЬНІ НОВЕЛИ ТА ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ УЯВЛЕНЬ**

**Ключові слова:** початкова школа, математична освіта, імерсивні технології, доповнена реальність, візуальна новела, геометричні уявлення, просторове мислення, ІКТ.

Актуальність використання імерсивних технологій у початковій математичній освіті зумовлена потребою в оновленні способів подання навчального матеріалу, який для молодших школярів часто має високий рівень абстрактності. Особливо це стосується геометричного змісту, що передбачає формування уявлень про форму, розміщення, властивості площинних фігур і просторових тіл, уміння співвідносити зображення об'єкта з його реальною або змодельованою формою. У Типовій освітній програмі для 3-4 класів, розробленій під керівництвом О. Я. Савченко, математична освітня галузь орієнтована не лише на засвоєння знань і обчислювальних умінь, а й на розвиток логічного мислення, моделювання, розв'язування практико орієнтованих завдань, використання схем, моделей і різних способів представлення інформації [2]. Отже, цифрові технології доцільно розглядати не як зовнішнє доповнення до уроку, а як інструмент дидактичного посередництва між абстрактним математичним поняттям і конкретним досвідом дитини.

У цьому контексті важливими є напрацювання С. Г. Литвинової щодо технології навчання учнів початкової школи «SMART KIDS», у яких акцентовано увагу на потенціалі цифрових освітніх ресурсів для організації активної, інтерактивної та особистісно орієнтованої навчальної діяльності молодших школярів [1]. Такий підхід є методично значущим для початкової математичної освіти, оскільки дає змогу поєднати навчальний зміст із доступними для дитини формами цифрової взаємодії, візуалізації та ігрового моделювання.

У навчанні геометрії в початковій школі існує певна методична суперечність: з одного боку, учень має працювати з узагальненими математичними поняттями, з іншого - його мислення ще значною мірою спирається на наочність, дію з предметом, образ і конкретну ситуацію. Традиційні засоби навчання - малюнки, схеми, паперові моделі, демонстраційні матеріали — залишаються необхідними, проте не завжди забезпечують достатній рівень просторової візуалізації. Наприклад, зображення куба в підручнику не дає змоги учневі повною мірою усвідомити, що це не просто «квадрат, намальований об'ємно», а просторове тіло, яке має грані, ребра і вершини. Саме в цьому контексті доповнена реальність може виконувати функцію посередника між площинним зображенням, реальним предметом і математичною моделлю.

Імерсивні технології в освіті розглядаються як засоби, що створюють ефект занурення учня в навчальну ситуацію та забезпечують взаємодію з цифровим об'єктом або середовищем. О. В. Слободяник підкреслює, що такі технології відкривають можливості для візуалізації складних об'єктів і процесів, активізації пізнавальної діяльності та посилення мотиваційного компонента навчання [3]. У початковій школі це має особливе значення, оскільки навчальний матеріал ефективніше засвоюється тоді, коли він пов'язаний із діяльністю, емоційним залученням, ігровою ситуацією та можливістю практичного дослідження.

Доповнена реальність у навчанні математики має кілька дидактичних функцій.

По-перше, вона забезпечує динамічну візуалізацію математичного об'єкта: учень може розглядати фігуру з різних боків, змінювати масштаб, обертати модель, порівнювати її з предметами навколишнього середовища. По-друге, AR-технології підтримують дослідницьку активність, оскільки дитина не лише спостерігає, а й виконує дії з об'єктом. По-третє, вони сприяють формуванню зв'язку між математичними поняттями і реальним досвідом. Систематичні огляди досліджень засвідчують, що використання доповненої реальності в математичній освіті позитивно впливає на мотивацію, залучення учнів і розуміння абстрактних понять [4; 6; 11]. Особливо виразний потенціал AR простежується у навчанні геометрії, де центральним є завдання формування просторових уявлень [7; 12].

Водночас ефективність доповненої реальності не є автоматичною. Технологія може залишитися лише привабливим візуальним ефектом, якщо її використання не підпорядковане чітко визначеній навчальній меті. Тому важливо поєднувати AR із продуманим педагогічним сценарієм. Одним із таких сценаріїв може бути візуальна новела - інтерактивна цифрова історія, у межах якої учень послідовно проходить сюжет, приймає рішення, виконує завдання й отримує результат залежно від правильності дій. На відміну від звичайної демонстрації цифрової моделі, візуальна новела створює смисловий контекст для математичної діяльності. Математичне завдання постає не як ізольована вправа, а як необхідна дія для розв'язання сюжетної проблеми.

Візуальна новела розглядається як мобільний ігровий інструмент для навчання математики, що поєднує сюжет, персонажів, поступове ускладнення завдань і залучення учня до взаємодії [8]. Для початкової школи така форма є методично доцільною, оскільки відповідає віковій потребі дітей у грі, емоційно забарвленій діяльності та зрозумілій мотивації. Візуальна новела може виконувати функцію організаційної рамки уроку, тоді як доповнена реальність - функцію інструмента дослідження геометричного об'єкта.

Показовим прикладом використання запропонованого підходу може бути фрагмент уроку математики у 4 класі з теми «Куб. Елементи куба. Співвіднесення площинного й просторового зображення». Метою такого фрагменту є формування в учнів уявлення про куб як просторове тіло, визначення його основних елементів - граней, ребер, вершин, а також встановлення зв'язку між кубом, квадратом і предметами реального середовища.

На мотиваційному етапі учитель пропонує учням коротку інтерактивну візуальну новелу, створену, наприклад, у середовищі Google Slides, Genially, Twine або Ren'Py. Сюжет може мати назву «Майстерня архітектора». За сценарієм, персонаж-архітектор проєктує ігровий майданчик і має обрати правильні будівельні блоки для створення безпечної конструкції. Учні допомагають персонажеві відрізнити куб від інших геометричних тіл, пояснити, чому коробка, гральний кубик або будівельний блок мають форму куба, а книга чи цеглина - ні. На кожному етапі сюжету учень робить вибір: наприклад, обирає предмет, який має форму куба, або визначає, яка фігура є гранню куба.

На дослідницькому етапі використовується доповнена реальність. Учитель відкриває на планшеті або смартфоні 3D-модель куба, створену в GeoGebra 3D Calculator або іншому доступному AR-застосунку, і розміщує її в просторі класу за допомогою режиму доповненої реальності. Учні спостерігають модель на парті або біля реального предмета, обертають її, розглядають з різних боків і виконують завдання: порахувати кількість граней, ребер і вершин; визначити, яку форму має кожна грань; знайти у класі предмети, подібні до куба; пояснити, чим куб відрізняється від прямокутного паралелепіпеда. Такий спосіб роботи дає змогу перейти від статичного зображення у підручнику до динамічного просторового образу.

На практичному етапі учні повертаються до сюжету візуальної новели. Архітектор отримує завдання побудувати «вежу» з однакових кубічних блоків. Щоб перейти до наступної сцени, учні мають виконати кілька математичних дій: визначити, скільки кубиків потрібно для певної конструкції; позначити грані, які торкаються сусідніх кубів; порівняти зображення конструкції спереду та зверху; пояснити, чому на площинному малюнку не завжди видно всі кубики. Таким чином, візуальна новела задає проблемну ситуацію, а AR-модель забезпечує засіб її розв'язання. Учень не просто запам'ятовує терміни «грань», «ребро», «вершина», а співвідносить їх із конкретною дією, візуальним образом і просторовим досвідом.

Аналітично важливо підкреслити, що в такому прикладі імерсивні технології не замінюють традиційні методи, а доповнюють їх. Після роботи з AR-моделлю доцільно запропонувати учням паперову розгортку куба, скласти модель власноруч, порівняти її з цифровою моделлю, а потім виконати завдання в зошиті. Це дозволяє уникнути надмірної віртуалізації навчання і забезпечити поєднання цифрового, предметного та графічного способів подання математичного об'єкта. Саме така багатоканальність сприйняття є важливою умовою формування стійких геометричних уявлень.

Досвід розроблення AR-застосунків для навчання геометрії підтверджує доцільність такого підходу. Зокрема, застосунок GemAR орієнтований на учнів початкової школи й демонструє можливість використання доповненої реальності для опрацювання геометричного матеріалу [9]. Подібну ідею реалізовано у мобільній AR-картковій грі для вивчення призми, де математичний зміст подається через поєднання карток, цифрової моделі та ігрової взаємодії [5]. Ці приклади свідчать, що AR найбільш результативна тоді, коли вона пов'язана не лише з демонстрацією об'єкта, а й із виконанням навчальної дії.

В українському освітньому контексті перспективним є використання доступних цифрових інструментів, які не потребують складного технічного обладнання. Зокрема, GeoGebra та її можливості для побудови 3D-моделей і роботи з доповненою реальністю можуть бути адаптовані до потреб початкової школи. Зокрема акцентовано увагу на потенціалі GeoGebra й AR для удосконалення математичної освіти через візуалізацію та моделювання [10]. Для молодших школярів це означає не самостійне складне конструювання моделей, а організовану

вчителем взаємодію з уже підготовленими об'єктами, що відповідають темі уроку.

Разом із перевагами використання імерсивних технологій необхідно враховувати й певні обмеження. По-перше, надмірна кількість цифрових ефектів може призвести до когнітивного перевантаження, коли увага учня зосереджується не на математичному змісті, а на зовнішній привабливості інструмента. По-друге, у початковій школі важливо обмежувати тривалість роботи з екранними пристроями та чергувати цифрову діяльність із руховою, предметною і графічною. По-третє, учитель має забезпечити доступність інструкцій, чіткість завдань і поступове ускладнення навчальних дій. По-четверте, використання AR і візуальних новел має відповідати змісту програми, а не створювати штучне ускладнення уроку.

Отже, візуальні новели та доповнена реальність мають значний дидактичний потенціал у формуванні геометричних уявлень молодших школярів. Їхня ефективність визначається не самою наявністю цифрового інструмента, а якістю педагогічного проєктування: відповідністю навчальній меті, логікою завдань, інтеграцією з предметно-практичною діяльністю та врахуванням вікових особливостей учнів. Візуальна новела забезпечує сюжетну мотивацію й організацію навчального досвіду, тоді як доповнена реальність надає можливість досліджувати геометричний об'єкт у динамічному просторовому форматі. У поєднанні ці технології створюють умови для переходу від сприймання геометричної фігури як зображення до її усвідомлення як математичної моделі реального або уявного об'єкта.

#### Список використаних джерел:

1. Литвинова С. Г. Технологія навчання учнів початкової школи «SMART KIDS» : збірник матеріалів. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 116 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733490/1/SMART-KIDS-2022.pdf> (дата звернення: 17.06.2026).
2. Міністерство освіти і науки України. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас. Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Київ, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 19.06.2026).
3. Слободяник О. В. Імерсивні технології у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 201. С. 120–124. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-201-120-124.
4. Ahmad N. I. N., Junaini S. N. Augmented Reality for Learning Mathematics: A Systematic Literature Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020. Vol. 15, No. 16. P. 106–122. DOI: 10.3991/ijet.v15i16.14961.
5. Ahmad N. I. N., Junaini S. N. PrismAR: A Mobile Augmented Reality Mathematics Card Game for Learning Prism. *International Journal of Computing and Digital Systems*. 2022. Vol. 11, No. 1. P. 217–225. DOI: 10.12785/ijcds/110118.

6. Bulut M., Borromeo Ferri R. A systematic literature review on augmented reality in mathematics education. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 2023. Vol. 11, No. 3. P. 556–572. DOI: 10.30935/scimath/13124.
7. Flores-Bascuñana M., Diago P. D., Villena-Taranilla R., Yáñez D. F. On Augmented Reality for the Learning of 3D-Geometric Contents: A Preliminary Exploratory Study with 6-Grade Primary Students. *Education Sciences*. 2020. Vol. 10, No. 1. Article 4. DOI: 10.3390/educsci10010004.
8. Florensia J., Suryadibrata A. 7-Day Math: A Mobile Visual Novel Game for Mathematics Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2023. Vol. 17, No. 6. P. 197–205. DOI: 10.3991/ijim.v17i06.36545.
9. Husniah L., Nugraha Y. B. S., Kholimi A. S., Yuhana U. L., Yuniarno E. M., Purnomo M. H. GemAR: Geometry Augmented Reality Application for Elementary School Students. *2020 IEEE Graphics and Multimedia (GAME)*. 2020. P. 25–30. DOI: 10.1109/GAME50158.2020.9315086.
10. Kramarenko T. H., Pylypenko O. S., Moiseienko M. V. Enhancing mathematics education with GeoGebra and augmented reality. *CEUR Workshop Proceedings*. 2024. Vol. 3844. P. 117–126. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3844/paper03.pdf> (дата звернення: 14.06.2026).
11. Pahmi S., Hendriyanto A., Sahara S., Muhaimin L. H., Kuncoro K. S., Usodo B. Assessing the Influence of Augmented Reality in Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023. Vol. 22, No. 5. P. 1–25. DOI: 10.26803/ijlter.22.5.1.
12. Rossano V., Lanzilotti R., Cazzolla A., Roselli T. Augmented Reality to Support Geometry Learning. *IEEE Access*. 2020. Vol. 8. P. 107772–107780. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.3000990.

**ЧЕРНЕНКО Наталія Миколаївна**  
ORCID ID: 0000-0003-2288-8824  
DOI: <https://doi.org/10.24195/EducationalProcess2026-5>

## **СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ТА РИЗИКІВ**

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах масштабних суспільних трансформацій, що охоплюють цифровізацію, євроінтеграційні процеси, воєнні виклики та необхідність післявоєнного відновлення держави. За таких умов особливого значення набуває проблема підготовки магістрів

педагогічних спеціальностей, які повинні володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й здатністю ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких змін і підвищених професійних вимог.

Нормативною основою організації магістерської підготовки виступають Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Національна рамка кваліфікацій, освітні стандарти та професійний стандарт викладача закладу вищої освіти. Зазначені документи орієнтують заклади освіти на компетентнісний підхід, забезпечення якості освітнього процесу, розвиток академічної свободи та інтеграцію української вищої освіти до європейського освітнього простору.

Воєнний стан суттєво вплинув на зміст і форми організації підготовки майбутніх фахівців. Водночас кризові умови стали каталізатором оновлення освітніх практик. Значного поширення набули дистанційні технології навчання, гнучкі освітні траєкторії, цифрові інструменти комунікації та індивідуалізовані підходи до організації освітнього процесу. Особливої ваги набуває розвиток резильєнтності, критичного мислення, цифрової грамотності та здатності до професійної адаптації.

Аналіз сучасних наукових досліджень [1; 2] свідчить, що модернізація магістерської підготовки розглядається вченими як необхідна умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців. У центрі уваги перебувають питання оновлення змісту освітніх програм, розширення міжнародного співробітництва, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвитку академічної мобільності та вдосконалення механізмів практичної підготовки. Водночас науковці наголошують на необхідності врахування безпекових, економічних, кадрових і соціально-психологічних ризиків, які впливають на функціонування системи вищої освіти.

Особливу роль у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей відіграє практична складова освітнього процесу. Саме практика забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальними умовами професійної діяльності та сприяє формуванню професійної готовності майбутнього викладача. Практична підготовка дозволяє здобувачам освіти опанувати навички організації освітнього процесу, здійснення педагогічної взаємодії, оцінювання результатів навчання, управління освітніми проєктами та проведення наукових досліджень.

Ефективність підготовки магістрів значною мірою визначається використанням інтегративного підходу, який поєднує декілька взаємодоповнювальних стратегій. Насамперед йдеться про компетентнісно-результативну стратегію, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на досягнення конкретних результатів навчання та формування професійних компетентностей. Її перевагою є можливість забезпечення прозорості оцінювання та узгодження освітніх результатів із вимогами професійної діяльності.

Не менш важливою є практико-зорієнтована стратегія, яка забезпечує безпосередній зв'язок між навчанням і майбутньою професією. Реалізація цієї стратегії здійснюється через виробничу та асистентську практику, участь у тренінгах, майстер-класах, конференціях, освітніх проєктах, а також через активну взаємодію зі стейкхолдерами. Такий підхід сприяє розвитку професійної мобільності, відповідальності та здатності ухвалювати рішення в реальних професійних ситуаціях.

В умовах цифрової трансформації суспільства особливої актуальності набуває цифрово-інтеграційна стратегія. Її реалізація спрямована на формування цифрової компетентності майбутніх фахівців, розвиток навичок роботи з електронними освітніми платформами, системами управління навчанням, сервісами дистанційної комунікації та інструментами аналізу освітніх даних. Використання цифрових технологій створює умови для індивідуалізації навчання, розширення доступу до освітніх ресурсів і підвищення ефективності управління освітнім процесом.

Сучасні умови розвитку освіти потребують також впровадження ризико-зорієнтованої стратегії. Її сутність полягає у формуванні здатності майбутніх фахівців виявляти, оцінювати та прогнозувати ризики, а також приймати обґрунтовані управлінські рішення в умовах невизначеності. Особливого значення така стратегія набуває для підготовки майбутніх керівників закладів освіти, діяльність яких пов'язана з необхідністю реагування на кризові ситуації та забезпечення стабільності функціонування освітньої установи.

Важливим напрямом модернізації магістерської підготовки є розвиток критичного мислення та академічної доброчесності. Поширення цифрових технологій і генеративного штучного інтелекту актуалізує необхідність формування відповідального ставлення до використання інформації, дотримання етичних принципів наукової діяльності та розвитку навичок критичного аналізу інформаційних джерел. Реалізація цієї стратегії сприяє формуванню культури академічної відповідальності та підвищенню якості наукових досліджень.

Персоналізація освітнього процесу забезпечується через стратегію планування індивідуальної освітньої траєкторії. Вона передбачає створення умов для вибору освітніх компонентів, визначення індивідуальних професійних цілей, планування кар'єрного розвитку та підвищення кваліфікації. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та формуванню відповідальності за результати власного професійного становлення.

Не менш значущою є стратегія розвитку soft skills та лідерських якостей. Сучасний викладач має володіти ефективними комунікативними навичками, здатністю працювати в команді, вирішувати конфлікти, здійснювати управлінську діяльність та організовувати взаємодію між учасниками освітнього процесу. Саме тому розвиток соціальних, комунікативних і

лідерських компетентностей розглядається як невід’ємна складова професійної підготовки магістрів.

Цілісність та результативність освітнього процесу забезпечує стратегія системного управління якістю підготовки. Її реалізація пов’язана із впровадженням механізмів внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості освіти, аналізом освітніх результатів, використанням сучасних методів оцінювання та залученням стейкхолдерів до вдосконалення освітніх програм. Такий підхід сприяє підвищенню конкурентоспроможності освітніх програм і забезпечує їх відповідність сучасним вимогам.

Таким чином, підготовка магістрів педагогічних спеціальностей у сучасних умовах має ґрунтуватися на інтеграції компетентнісно-результативної, практико-зорієнтованої, цифрово-інтеграційної, ризико-зорієнтованої стратегій, а також стратегій розвитку критичного мислення, академічної доброчесності, лідерських компетентностей та системного управління якістю освіти. Поєднання зазначених підходів створює передумови для формування конкурентоспроможного, мобільного та стійкого до викликів фахівця, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність у сучасному освітньому середовищі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Желанова В. Педагогіка вищої школи: вектори оновлення. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Вип. 44 (2). 2025. С. 6–12. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.441>
2. Козир М. Сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в умовах воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* № 44 (2). 2025 р. С.77-72 URL : [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55881/1/Kozyr\\_PO\\_44\\_2\\_FPO\\_2025.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55881/1/Kozyr_PO_44_2_FPO_2025.pdf) DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4410>

**ШКОРОПАДО Олександр Сергійович**

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України зумовлені впровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією освітнього середовища та необхідністю забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів. Відповідно до законодавства України, якість освіти визначається як відповідність результатів навчання вимогам державних стандартів освіти та потребам особистості, суспільства і держави [1; 2].

Нормативно-правова база функціонування системи освіти також визначає принципи автономії закладів освіти, внутрішньої системи забезпечення якості освіти та академічної доброчесності [1; 6].

В умовах реалізації реформи «Нова українська школа» особливого значення набуває впровадження інноваційних технологій у викладання природничих дисциплін, зокрема фізики. Це зумовлено її потенціалом у формуванні наукового світогляду, критичного мислення, дослідницьких навичок і здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти, ключовим завданням є формування компетентностей, що забезпечують готовність учнів до навчання впродовж життя та практичного застосування знань [3–5].

До сучасних інноваційних технологій навчання фізики належать: STEM-орієнтоване навчання; технології змішаного та перевернутого навчання; використання цифрових лабораторій, віртуальних експериментів і симуляцій; інтерактивні платформи для формувального оцінювання.

Згідно з науковими дослідженнями В. Ю. Бикова, цифровізація освіти сприяє формуванню відкритого освітнього середовища та розширенню доступу до якісних освітніх ресурсів [9]. Н. В. Морзе наголошує, що цифрові технології забезпечують індивідуалізацію навчання та підвищують ефективність освітнього процесу [10].

Управління якістю освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти здійснюється через внутрішню систему забезпечення якості освіти, яка включає планування, організацію, моніторинг та вдосконалення освітньої діяльності [6].

Інноваційні технології навчання фізики виступають ефективним інструментом реалізації функцій управління якістю освіти, зокрема:

*Планування освітнього процесу:* використання цифрових ресурсів дозволяє прогнозувати результати навчання, адаптувати освітні програми та враховувати індивідуальні освітні потреби учнів.

*Організація навчальної діяльності:* застосування STEM-підходу та інтерактивних методів сприяє активному залученню учнів до дослідницької діяльності, що відповідає Концепції розвитку STEM-освіти [8].

*Моніторинг якості освіти:* цифрові інструменти (онлайн-тести, електронні журнали, аналітичні платформи) забезпечують оперативний збір і аналіз даних щодо навчальних досягнень учнів.

*Прийняття управлінських рішень:* на основі отриманих даних адміністрація закладу освіти може коригувати освітній процес, впроваджувати інноваційні методики та забезпечувати професійний розвиток педагогів відповідно до професійного стандарту [7].

Таким чином, інноваційні технології виконують не лише дидактичну, а й управлінську функцію, забезпечуючи обґрунтованість і ефективність управлінських рішень.

Практика діяльності закладів освіти свідчить, ефективне впровадження інноваційних технологій можливе за умови системного підходу, який передбачає:

- підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до професійного стандарту [7];
- створення сучасного цифрового освітнього середовища;
- розвиток методичної роботи та професійних спільнот;
- впровадження наставництва та педагогічного коучингу.

Зокрема, використання віртуальних лабораторій і симуляцій дозволяє здійснювати експерименти, які є складними або небезпечними в реальних умовах, що підвищує якість засвоєння навчального матеріалу та формує дослідницькі компетентності учнів.

Крім того, застосування формувального оцінювання з використанням цифрових інструментів забезпечує постійний зворотний зв'язок і дозволяє своєчасно коригувати навчальний процес.

Отже, інноваційні технології навчання фізики є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу та ефективним інструментом управління якістю освіти в закладі загальної середньої освіти. Їх впровадження забезпечує:

- формування ключових і предметних компетентностей;
- підвищення мотивації учнів до навчання;
- об'єктивність оцінювання результатів навчання;
- обґрунтованість управлінських рішень.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделей інтеграції інноваційних технологій у систему управління закладом освіти та оцінці їх ефективності в умовах цифрової трансформації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

4. Деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>

6. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 № 1480 (у редакції наказу

МОН України від 16.04.2026 № 641). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>

7. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225.

8. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

9. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, А. В. Яцишин. Київ: ФОП Ямчинський О. В., 2019. 123 с.

10. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

***ШУРМАН Маргарита Іванівна***

## **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ НА УРОКАХ НУШ**

Представлена методична робота вчителя початкових класів Одеського ліцею №41 Одеської міської ради Шурман Маргарити Іванівни присвячена актуальній темі впровадження сучасних освітніх інноваційних технологій у навчально-виховний процес Нової української школи (НУШ)[1]. Автор розглядає перехід від традиційного «підтримувального» навчання до інноваційного, яке орієнтоване на розвиток творчих здібностей, критичного мислення та соціальну адаптацію учнів[2], бо саме *сучасні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.*

Основна ідея та мета сучасного навчання на думку автора, полягає у постійній активній взаємодії всіх учасників процесу, де вчитель і учень є рівноправними суб'єктами[4]. Головною метою є створення комфортних умов, за яких кожен учень відчуває власну успішність та інтелектуальну спроможність[5; 6].

Високі технології, інтернет, глобалізація та безліч інших невідомих раніше явищ і процесів довколишньої дійсності ставлять нові виклики і в системі освіти — галузі, яка найбільше та найшвидше має реагувати на подібні виклики. Сучасна українська система освіти не вперше на шляху свого докорінного реформування та оптимізації. Концепцією Нової української

школи та нового Закону про освіту визначено ключові засади глобальної реформи освітньої сфери, яка стартувала саме з початкової ланки. Зміни в усій системі розпочинаються саме з початкової ланки і вчителі-«початківці» першими потрапляють під удар нових вимог, викликів та змін.

Сьогодні у системі освіти виникла проблема створення освітнього середовища, що відповідає запитам сучасного суспільства.

Ключові технології, описані у роботі:

- Технологія проблемного навчання: перетворює молодших школярів на активних дослідників, які самостійно «відкривають» знання через вирішення проблемних ситуацій[7].

- Здоров'язбережувальні технології: охоплюють широкий спектр методів — від фізкультхвилинок та гімнастики для очей до нетрадиційної Су-джок терапії[10 ; 11]. Вплив на точки кистей рук та стоп допомагає стимулювати мовленнєві зони головного мозку та розвивати дрібну моторику[12].

- Детально описані переваги мультимедійних уроків, використання електронних підручників, тренажерів та онлайн-сервісів, таких як LearningApps.org[15].

QR-коди: Використовуються для швидкого доступу до відеокоментарів, аудіосупроводу або інтерактивних завдань (наприклад, через сервіс ClassTools.NET).

Хмари слів (Tagul): Слугують опорними конспектами, допомагають зашифрувати тему уроку або скласти розповідь за ключовими словами. Ментальні карти (Mind Maps): Інструмент для структурування думок. Робота містить чіткі правила створення карт: горизонтальне розташування аркуша, використання різних кольорів для гілок, розміщення лише одного ключового слова на кожній лінії та обов'язкова наявність центрального малюнка. Комікси та буктрейлери: Дозволяють сфокусувати увагу на головному через обмежену кількість тексту та графіку. Створення буктрейлерів (коротких відео про книгу) значно підвищує читацький інтерес. У роботі акцентується важливість роботи з медіатекстами, створенні QR-кодів, «хмар слів», ментальних карт та коміксів[19]. Ці інструменти допомагають структурувати інформацію та підвищують інтерес до читання[24].

- Ігрові технології та групова робота. Гра дозволяє перетворити монотонну діяльність (як-от вивчення таблиці множення чи граматики) на захоплюючий процес[27]. Автор класифікує ігри на виконавські (за зразком), відтворювальні, перетворювальні та творчі[28]. Гра розглядається як природна форма навчання, що знімає втому та дозволяє реалізувати диференційований підхід[27; 28].

У спільній діяльності зникає страх помилки, адже поруч друзі, які допоможуть. Спільна діяльність у групах формує навички співпраці та відповідальності за команду[29; 30].

Практична цінність роботи у тому, що вона містить ґрунтовні додатки, зокрема розробку уроку мислення на тему «Дерева, кущі, трави» та авторські казки («Яблунька і берізка», «Бджілка Луні»), що демонструють практичне застосування технології формування творчої особистості[31].

Матеріал корисний для вчителів початкових класів, які прагнуть модернізувати свої уроки, зробити їх здоров'язберігаючими, інтерактивними та спрямованими на виховання компетентної особистості в умовах сучасного мінливого світу[3].

### **Список використаної літератури:**

1. Гевал М.Д. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів./ М.Д. Гевал // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2015. - №3. – С. 34– 34.
2. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения. / А.В. Дворецкая // Педагогическая технология. – 2008. - №2. – С. 38–40.
3. Дорошенко Ю. О. Особливості застосування комп'ютерної інформаційних технологій навчання математики в початковій школі. / Ю. О. Дорошенко, Н. П. Листопад // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць / За ред. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. - К.: Логос, 2017. - С. 184- 189.
4. Жук Ю. Можливості нової технології. Психолого-педагогічні проблеми використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі. / Ю. Жук // Освіта .- 2010.-23-30 лип.
5. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи. / О.Кивлюк // Початкова школа. – 2008. – №4. –С. 34 – 35.
6. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів. / О.Г. Марченко .– Х.: Вид. група «Основа»: «Триада+», 2018.- 160с.
7. Наумчик М.М. Сучасний урок української мови в початковій школі (Методика і технологія навчання)./ М.М. Наумчик. – Тернопіль: Астон, 2009. – 352с.
8. Новикова А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции ./ А. А. Новикова // Педагогика. – 2019. - №3
9. Пахомов, Зінзура, Пояркова. Використання комп'ютера в навчанні учнів початкових класів./ Пахомов, Зінзура, Пояркова // Шкільна освіта.– 2015.- №4. – С. 28–29.
10. Рибалко О. Молодший школяр і комп'ютер. / О.Рибалко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №5. – 2010. – С. 21 – 24.
- 11.Ротаєнко П. А. Комп'ютерна мультимедія як засіб навчання. / П. А. Ротаєнко, Н. І. Самойленко, Ю. О. Дорошенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць / За ред. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. - К.: Логос, 2000.- С.175-180.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи./ О. Я. Савченко .– К.:Абрис, 1997. – 98 с.

13. Сафонова О. Комп'ютер – надійний помічник учителя початкових класів. / О.Сафонова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. - № 4. – С. 47 – 49.
14. Селеменев С. В. Знаковая наглядность. / С.В. Селеменев // Образование в современной школе. — 2009. — № 2. — С. 33-42.
15. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): Монографія / О.Г. Смолянинова - Красноярск: Изд. КрасГУ, 2017. - 300с.51
16. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики./ О. М. Спірін // [Електронний ресурс] Сайт Інституту інформаційних технологій і засобів навчання АПН України. - 2007-2009.

## **СЕКЦІЯ 2 : СУЧАСНІ ПРАКТИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ, ЛОГОПЕДІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ**

---

*БИЧКОВА Світлана Сергіївна*

### **ОКРЕМІ ПИТАННЯ ЗАХИСТУ ПРАВА ВЛАСНОСТІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЦИВІЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА УКРАЇНИ**

09.04.2026 р. зареєстровано черговий Проект Цивільного кодексу України (далі – Проект) за номером 15150. Проте відповідний Проект у питаннях підходів до регулювання інституту права власності, у тому числі і щодо його захисту, мало чим відрізняється від свого попередника від 22.01.2026 р., який суттєво модернізував регулювання приватних правовідносин.

Насамперед, залишилися розбіжності у застосуванні понять «володіння» та «посідання», їх співвідношенні у контексті поняття «права власності».

Так, зміст права власності, яке пропонується визначати як повне панування над річчю, у ст. 401 Проекту є відмінним від існуючого у чинній ст. 317 ЦК України.

Традиційно зміст права власності включає такі правомочності, як: володіння, користування та розпорядження. У той час у новій редакції законодавчих приписів не згадується про ці поняття, а зазначається про те, що власник має право за своїм розсудом вчиняти щодо належного йому майна все, що не заборонено, та усувати будь-який вплив з боку інших осіб.

Визначаючи поняття «посідання» як фактичний контроль особи над річчю (ч. 1 ст. 568 Проекту), пропонована редакція не використовує поняття «володіння», натомість оперуючи такою категорією, як «панування». Таким чином, можна дійти висновку про неузгоджене застосування понять «володіння» та «посідання». А це, своєю чергою, впливає на питання захисту права власності. Зокрема, формулювання ст. 366 Проекту мало б включати витребування речі від посідача як особи, яка здійснює фактичний контроль над нею.

Ще одним аспектом, що потребує уваги, є припис, закріплений у ч. 2 ст. 366 Проекту («власник також має право витребувати річ із чужого незаконного володіння на користь суб'єкта обмеженого речового права, який має повноваження володіння»).

Наведене формулювання прямо передбачає запровадження можливості власником здійснювати захист суб'єкта обмеженого речового права, що має право здійснювати володіння річчю (наприклад, передача в узуфрукт). Видається, що наявність такого права має бути закріплена саме за особою, якій річ вже була передана, оскільки у разі захисту права як власником, так і такою

особою, може виникнути конфлікт інтересів щодо здійснення захисту прав кожною з таких осіб.

У контексті цього аналізу привертає увагу і пропонована ч. 3 ст. 366 Проекту («власник не має права витребувати річ із володіння суб'єкта обмеженого речового права на цю річ, якщо іншого не встановлено цим Кодексом»), що створює невизначеність у правомочностях власника щодо переважності права власності перед його складовими.

Можна погодитися з позицією, що будь-яка особа, яка фактично контролює річ та вважається посідачем, може захищати своє володіння навіть від власника, зокрема через позови про повернення речі, усунення перешкод або відшкодування шкоди, що є однією із найбільш суперечливих норм, оскільки може призвести до зловживань зі сторони посідачів, які будуть захищати свій фактичний стан навіть від власника речі [1].

Водночас, саме права власника мали б мати переважну силу перед правами інших осіб. Навіть у ч. 1 ст. 406 Проекту, як загальне правило, визначається, що право власності є непорушним та ніхто не може бути протиправно його позбавленим або обмеженим у його здійсненні.

І. О. Дзера підкреслює: віндикаційний позов базується на визнанні саме права власності абсолютним правом, що не може бути втраченим з незаконним вибуттям речі з володіння власника і переходом у володіння інших осіб [2, с. 228].

О. В. Дзера, аналізуючи принципи захисту прав людини, що закріплені у Європейській конвенції про захист прав людини і основних свобод, свого часу вказав, що у ній задекларована й абсолютна непорушність права власності фізичних та юридичних осіб, вільне здійснення ними правомочностей власника і визнання права держави втручатися у використання власниками належного їм майна лише з метою контролю правомірності дій власників та виконання ними своїх обов'язків перед державою та суспільством [3, с. 70].

Зважаючи на наведене, доречним є узгодження норм Проекту, присвячених змісту права власності, та приписів, що пов'язані із складовими права власності, а також перегляд підходу до захисту права власності саме власником з перспективи застосування ним віндикаційного позову.

#### **Список використаних джерел:**

1. Презумпція володіння у новому ЦК: посідачі зможуть судитися з власниками за майно. *Судово-Юридична Газета*. 2026. URL: <https://sud.ua/uk/news/publication/353404-prezumptsiya-vladieniya-v-novom-gk-vladeltsy-smogut-suditsya-s-sobstvennikami-za-imuschestvo>.

2. Дзера І. О. Захист права власності, віндикаційний позов. *Велика українська юридична енциклопедія : у двадцяти томах / редкол.: Н. С. Кузнецова (голова) та ін.; Національна академія правових наук України, Інститут держави і права імені В. М. Корецького НАН України, Національний юридичний університет*

імені Ярослава Мудрого та ін. Харків : Право, 2023. Т. 9 : Цивільне право. С. 228–231.

3. Дзера О. В. Інститут права власності за новим цивільним законодавством і європейські стандарти з охорони права власності. *Університетські наукові записки*. 2005. № 1–2. С. 69–75.

**БОЙКО Ганна Анатоліївна**

## **РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ З ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Сьогодні випускник університету має не лише володіти набором знань з іноземної мови та вмінням їх застосовувати, а й бути здатним самостійно отримувати фахову інформацію, в тому числі іноземною мовою. Розвиток вміння самостійної роботи в закладі вищої освіти готує майбутніх фахівців до навчання протягом життя і формує у здобувачів вищої освіти здатність до автономії, сприяє вихованню самостійного студента, а це і є метою сучасної освіти (Самелюк, 2024). Оскільки до основних якостей незалежного студента, разом з організованістю та ініціативністю належить мотивація, серед компонентів самостійної роботи здобувачів освіти Тимофеева (2022) на перше місце ставить мотиваційний компонент, оскільки активна самостійна робота неможлива без стійкої мотивації.

Тому **мета** нашої роботи полягає у визначенні ролі мотивації в самостійній роботі з формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів. У процесі проведення наукової розвідки було застосовано теоретичні методи (аналіз наукових джерел з теми дослідження), а також емпіричні і обсерваційні методи.

**Результати дослідження.** Мотивація – це спонукання особистості до дії, в нашому випадку – до самостійної роботи з метою формування іншомовної комунікативної компетентності. Успіх цієї роботи залежить саме від сформованості мотивації здобувача вищої освіти. Під мотивацією Арістова (2015) розуміє складний процес, заснований на рефлексії попередньої діяльності, яка відбувається в нових умовах, динамічну характеристику свідомості особистості, яка здійснюється одночасно з рефлексією та адаптацією.

Мотивацію дослідники зазвичай розділяють на зовнішню і внутрішню. Зовнішня мотивація є результатом дії зовнішніх чинників і формується під дією зовнішніх факторів. В нашому випадку зовнішньою мотивацією є розуміння здобувачами вищої освіти ролі іноземної мови в їхній майбутній професійній діяльності, її вплив на успішність кар'єри та конкурентоспроможність на ринку

праці. Усвідомлення цього факту спонукає майбутніх інженерів до опанування іноземною мовою професійного спрямування.

Внутрішня мотивація є наслідком внутрішніх цінностей особистості, це розуміння здобувачами вищої освіти практичної користі від вивчення іноземної мови для майбутньої фахової діяльності. Це можливість дізнаватись найактуальнішу інформацію, вивчати новітні технології та тенденції своєї галузі.

Тому для підвищення внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти у навчанні, зокрема під час самостійної роботи слід використовувати автентичні професійні матеріали, пов'язані з майбутньою спеціальністю та створювати професійні ситуації з метою стимуляції майбутніх інженерів до участі в іншомовній професійній комунікації. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності необхідно організовувати таким чином, щоб майбутні фахівці сприймали його як реальну діяльність, яка має практичне значення. Наприклад, вважаємо необхідним використовувати автентичні каталоги та проспекти технічного обладнання та матеріалів, специфікації, інструкції з монтажу та експлуатації устаткування, інструкції з технологічних процесів як навчальний матеріал для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Погоджуємось з Томашевською (2022), що у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності викладачу потрібно, перш за все, орієнтуватись на внутрішню мотивацію здобувачів вищої освіти, зацікавити їх іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації та професійного розвитку, але в той самий час не слід ігнорувати зовнішню мотивацію, до якої відносяться такі аргументи, як успішність і конкурентоспроможність.

**Висновки.** Таким чином, мотивація відіграє провідну роль у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, особливо у процесі самостійної роботи. При цьому викладачу необхідно спиратись як на внутрішню, так і на зовнішню мотивацію здобувачів, надаючи перевагу внутрішній мотивації і задля цього надавати майбутнім інженерам навчальні матеріали і завдання, які моделюють реальні ситуації фахового спілкування.

#### **Список використаних джерел:**

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ, 2015. 238 с.
2. Самелюк, А. Специфіка самостійної роботи з іноземної мови для курсантів ЗВВО: праксеологічний аспект. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка 2(20). 2024 С. 82 – 88. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.13>

3. Тимофєєва О. Організація самостійної англомовної підготовки майбутніх фахівців морської галузі . Актуальні питання гуманітарних наук. Випуск 56, том 3, 2022. С. 213 – 219. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/56-3-33>

4. Томашевська А. Розвиток мотивації до вивчення іноземної мови у студента-медика як джерело професійного удосконалення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 45. 2022. 213–216. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/45/44.pdf>

**БОЙКО Світлана Петрівна**

### **ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ**

Логопедичний супровід дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) в умовах інклюзивної групи є не просто набором корекційних вправ, а системним, багатоаспектним процесом, що безпосередньо впливає на їхнє соціальне становлення. І хоча на перший погляд здається, що основне завдання логопеда – подолати фонетико-фонематичні та лексико-граматичні дефекти, але варто відзначити, що його діяльність є більш обширною та багатоаспектною, адже мовлення – це головний інструмент соціальної взаємодії, і без його розвитку дитина з ЗНМ може отримати серйозні проблеми в процесі соціалізації в дитячому колективі, навіть якщо формально вона перебуває в інклюзивному середовищі, а все це може здійснити негативний вплив на подальший всебічний розвиток дитини, а тому, є впевненість у тому, що ця тема є надзвичайно актуальною та важливою для детального аналізу та вивчення.

Окремо варто наголосити про те, що окреслена проблема знайшла належне віддзеркалення у сучасних науково-педагогічних працях українських дослідників. Аналіз стану розробки окресленої проблеми свідчить про те, що феномен логопедичного супроводу дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) як детермінанти їхнього соціального становлення в умовах інклюзивного простору перебуває в центрі уваги багатьох сучасних науковців. У працях О. Москальової, Н. Стельмах, С. Щербець, М. Гідікової, О. Парубської, С. Бойко, А. Куренкової, Е. Данілявічуте, С. Савчин, Г. Соколової та інших дослідників детально обґрунтовано різні аспекти цієї багатогранної теми.

Зокрема, науковий доробок зазначених авторів дозволяє констатувати, що питання корекційно-розвиткової роботи та соціальної адаптації дошкільників із

мовленнєвими порушеннями розроблено на глибокому методологічному та практичному рівнях [1]. Дослідниками всебічно вивчено закономірності мовленнєвого онтогенезу в умовах дизонтогенічного розвитку, розкрито специфіку формування комунікативної компетентності дітей із ЗНМ, а також визначено психолого-педагогічні умови, що забезпечують їхню успішну інтеграцію у середовище однолітків. Значна увага в роботах науковців приділяється моделюванню інклюзивного освітнього середовища, яке виступає базовим чинником соціалізації, де логопедичний супровід розглядається не як ізольований процес подолання мовленнєвих дефектів, а як цілісна, системна та командна взаємодія фахівців, спрямована на компенсацію первинних і вторинних порушень, розвиток особистісного потенціалу дитини та її фасилітацію у соціумі.

Перш за все, варто уточнити, що старший дошкільний вік (5-7 років) є критичним для формування так званої «соціальної компетентності». У дітей з ЗНМ, на жаль, спостерігається не лише бідність активного словника чи труднощі узгодження слів у реченні. У них, як правило, порушується комунікативна функція мовлення: вони не можуть адекватно ініціювати діалог, підтримувати його, розуміти підтекст висловлювань однолітків, а головне – виражати власні емоції та наміри соціально прийнятними мовленнєвими засобами. І ось тут логопедичний супровід в інклюзивній групі набуває зовсім іншого, соціально-орієнтованого забарвлення. Логопед уже не працює у вакуумі своєї окремої кімнати, він стає невидимим мостом між дитиною та соціумом групи [2]. Ключовою особливістю такого супроводу є його контекстність. Якщо в звичайних логопедичних групах (моногрупах) дитина перебуває в однорідному середовищі інших дітей із мовленнєвими порушеннями, де всі говорять «однаково неправильно», то в інклюзивній групі вона стикається з нормотиповими однолітками. Це створює як величезні ризики (знуцання, ізоляція, низька самооцінка), так і унікальні можливості для соціального становлення, які неможливі без кваліфікованого логопедичного втручання.

Отже, детально опишемо механізми цього впливу. Перший механізм – формування комунікативних навичок не як абстрактних, а як ситуативних. Логопед не вчить дитину з ЗНМ абстрактному діалогу про «маму та кулю». Натомість він спостерігає за вільною грою в інклюзивній групі, помічає момент, коли дитина намагається приєднатися до гурту нормотипових дітей, але не може сформулювати прохання. І тоді він втручається не директивно, а через модельовану ситуацію: «Дивись, Андрійко буде гараж. Що ти можеш йому сказати? А якщо ти скажеш "Дай", він не зрозуміє. Спробуй: "Андрію, можна я поставлю свою машинку поруч?"». Тобто логопед працює на стику корекції та посередництва. Він буквально перекладає егоцентричне або аграматичне мовлення дитини з ЗНМ на мову, зрозумілу для оточення. І це має подвійний соціальний ефект: по-перше, дитина з ЗНМ отримує позитивне

підкріплення (її прийняли в гру), по-друге, нормотипові діти бачать, що з нею «можна мати справу», і їхні стереотипи руйнуються.

Другий, не менш важливий аспект – це розвиток соціального прогнозування та рефлексії. Діти із ЗНМ часто імпульсивні, вони не вміють передбачати реакцію іншого на свої слова чи дії. Логопедичний супровід в інклюзивному середовищі передбачає систематичне тренування навичок «стоп-контролю» в мовленнєвих актах. Наприклад, логопед у спеціально організованій ігровій ситуації (яка одночасно є і логопедичним заняттям, і соціальною практикою) пропонує дитині з ЗНМ обрати з двох варіантів фраз:

«Віддай, це моє!» або «Може, пограємо разом? Дай, будь ласка». І далі вони разом імітують реакцію однолітків на кожен варіант. Це не просто формування граматично правильної фрази, це глибинне соціальне навчання, завдяки якому дитина починає розуміти, що мовлення – це інструмент впливу, який може як зруйнувати стосунки, так і налагодити їх. І що важливо, ці знання одразу ж переносяться в реальне життя групи, бо поруч граються діти без порушень, і реакція їхня справжня, а не ігрова [3].

Нарешті, третій пласт – це робота із соціальною ідентичністю та подолання мовленнєвої тривожності. Діти із ЗНМ до старшого дошкільного віку вже, на жаль, мають досвід комунікативних невдач. Вони часто соромляться свого мовлення, уникають публічних висловлювань, або навпаки, привертають до себе увагу афективною поведінкою. В умовах інклюзивної групи логопед разом із психологом (і це важливий міждисциплінарний зв'язок) створює «безпечний комунікативний простір». Це не означає, що всі помилки ігноруються. Зовсім ні. Але логопед навчає дитину з ЗНМ навичкам самопрезентації через так зване «опорне мовлення» – короткі, чіткі, соціально прийнятні фрази, які дитина може використовувати у складних для неї моментах. Наприклад, замість того, щоб мовчати, коли в неї запитують, вона може сказати: «Зараз я подумаю трохи». Або: «Повтори, будь ласка, я не зрозумів». Це елементарні, але неймовірно важливі соціальні «рятувальні кола», які запобігають комунікативній катастрофі. Окремо варто сказати про організаційну сторону логопедичного супроводу як чинника соціального становлення. В інклюзивній групі логопед не обмежується індивідуальними заняттями (хоча вони, безумовно, необхідні для постановки звуків чи роботи над складною структурою речення) [4]. Головна особливість – це включені корекційні моменти в режимні процеси та спільну діяльність. Наприклад, під час ранкового кола логопед сидить поруч із дитиною з ЗНМ і допомагає їй

«перекласти» бажання розповісти новину з однослівних конструкцій у зв'язне повідомлення. Або під час збирання на прогулянку він ненав'язливо тренує використання присвійних займенників через соціальний контекст («Дай мені мою шапку, а ти візьми свою»). Вихователь групи, отримуючи від логопеда методичні рекомендації, також включається в цю роботу. Таким чином створюється єдине корекційно-соціальне середовище, де дитина з ЗНМ

постійно перебуває в ситуації мовленнєвої практики, але ця практика не травмує, а підтримує.

І головний підсумок, який підтверджує, що логопедичний супровід є саме чинником соціального становлення, а не просто навчання мовлення як такого: випускник інклюзивної групи із ЗНМ, з яким системно працював логопед у контексті групових взаємин, демонструє не лише значно чистіше звуковимовлення чи багатший словник, а головне – він уміє дружити, домовлятися, захищати себе вербально, розуміти емоції інших і регулювати власну поведінку за допомогою мовлення. Він соціально адаптований, і це набагато важливіше, ніж ідеальна вимова однієї літери «р». І саме тому логопед в інклюзії – це не просто технічний фахівець з корекції, а ключовий агент соціалізації, без якого інклюзія перетворюється на свою повну протилежність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Данілавичюте Е. Сучасне нейро-психо-лінгво-синергетичне підґрунтя організації логопедичного супроводу осіб з особливими мовленнєвими потребами (вітчизняна концепція нейрологопедії). Особлива дитина: навчання і виховання 116.4 (2024): с. 8-29.

2. Куренкова А. Інноваційні технології мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ в роботі вчителя-логопеда. Актуальні питання гуманітарних наук 2.62 (2023): с. 248-254.

3. Форостян О. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту. Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). - Одеса: С. 215-219.

4. Куренкова А. С. Бойко. Візуалізація інформації в логопедії: потенціал інтерактивної інфографіки для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи 4 (2024): с. 45-50.

***ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна***

### **НЕЙРОБІОЛОГІЯ МОВЛЕННЯ: СИСТЕМНА АРХІТЕКТУРА, ФУНКЦІОНАЛЬНА ДИНАМІКА ТА ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Розуміння того, як людський мозок опрацьовує мову, пройшло фундаментальну трансформацію від перших спостережень за пацієнтами з локальними ураженнями в ХІХ столітті до сучасних уявлень про динамічні, розподілені нейронні мережі [3, 4]. Мовлення є однією з найскладніших когнітивних функцій людини, що залучає складну взаємодію між сприйняттям, моторним контролем та семантичною обробкою.

Історично вивчення нейробіології мовлення почалося з концепції локалізаціонізму, яка намагалася приписати конкретні функції обмеженим ділянкам кори головного мозку. Проте сучасні дослідження вказують на те, що мовна система є значно гнучкішою та інтегрованішою, ніж передбачали класичні моделі [6]. Витоки сучасної нейробіології мовлення сягають 1860-х років, коли Поль Брока продемонстрував зв'язок між ураженнями лівої нижньої лобової звивини та порушеннями продукції мовлення при збереженні розуміння [6]. Невдовзі після цього, у 1874 році, Карл Верніке описав випадки, коли пацієнти з ураженням задньої частини верхньої скроневої звивини могли вільно артикулювати, але не розуміли сенсу почутого [6]. Протягом десятиліть класична модель Брока-Верніке-Ліхтгейма-Гешвінда стверджувала, що мовлення організоване переважно лінійно в лівій півкулі.

У порівнянні з класичною моделлю, сучасна нейробіологічна парадигма XXI століття спирається на мережеву архітектуру та конектоміку [3, 4, 6]. Сьогодні роль зони Брока переосмислена: окрім моторного планування, вона залучена до синтаксичної обробки та робочої пам'яті. Зона Верніке тепер розглядається не просто як центр розуміння, а як вузол лексичного доступу та фонологічного розпізнавання, що охоплює поля Бродмана 22, 37 та 42. Крім того, сучасні моделі визнають білатеральну підтримку розуміння та критичну роль підкіркових структур – базальних гангліїв, таламуса та мозочка, які раніше практично ігнорувалися [6].

Сучасна нейробіологія демонструє, що поділ на «моторну» та «сенсорну» зони є значним спрощенням. Зона Брока має складну цитоархітектоніку, що дозволяє їй інтегрувати інформацію для семантичного вибору, а зона Верніке взаємодіє з нижньою тім'яною часткою, де перетинаються зорова, просторова та мовна системи. Цей перехід від локальних центрів до динамічних мереж дозволив пояснити феномен нейропластичності, тобто здатність мовної мережі адаптуватися до ушкоджень за рахунок перилезійних ділянок або гомологічних зон правої півкулі [6].

Одним із найбільш фундаментальних досягнень стало розроблення двопотокової моделі, де після початкової обробки звуку інформація розділяється на вентральний та дорсальний шляхи [3]. Вентральний потік, або шлях «від форми до значення», простягається через скроневу кору та відповідає за лексико-семантичне опрацювання; він має переважно білатеральну організацію, що забезпечує стійкість системи [3]. Дорсальний потік, або шлях «від форми до артикуляції», з'єднує задню скроневу кору з фронтальними моторними зонами через нижню тім'яну частку і є сильно латералізованим у ліву півкулю [3]. Він критично важливий для сенсомоторної інтеграції, повторення слів та вербальної пам'яті. Ці два потоки працюють паралельно, що пояснює клінічні випадки, коли пацієнти розуміють мову, але не можуть повторити слова, або навпаки [3].

Масштабні мета-аналізи останніх років підтвердили, що підкіркові структури та мозочок є повноцінними учасниками мовленнєвої мережі [6]. Різні підкіркові вузли спеціалізуються на певних операціях: базальні ганглії залучені до вибору слів, пригнічення конкурентних значень та побудови автоматичних граматичних структур [6]. Таламус функціонує як центральний вузол інтеграції сенсорних та моторних потоків, а правий мозочок забезпечує семантичне передбачення, вербальну робочу пам'ять та часову координацію лінгвістичних процесів [6]. Специфічні зони, такі як права мигдалина, виявилися залученими до аналізу фонетичних патернів, що передають емоційне значення [6]. Традиційне домінування лівої півкулі часто призводило до ігнорування внеску правої півкулі, яка відповідає за просодію, прагматику та емоційний контекст. Права півкуля забезпечує розуміння мелодики мовлення, метафор, гумору та сарказму, а також відіграє роль у первинному формуванні лексичних слідів пам'яті через механізм «швидкого картографування» [3].

Відновлення мовлення після травм є динамічним процесом із фазовою динамікою [6]. У гострій та ранній підгострій фазах відбувається компенсація через загальні когнітивні ресурси та активацію гомологічних зон правої півкулі. У хронічній фазі найкращі результати корелюють із поверненням активності до перилезійних зон лівої півкулі, тоді як надмірна активація правої півкулі може стати маладаптивною. Сучасні методи реабілітації, як-от неінвазивна стимуляція мозку, спрямовані на модуляцію цих мереж для підвищення ефективності обробки [6]. Крім того, мовлення має мультимодальну природу: жести та звукова мова обробляються в спільних нейронних субстратах лівої нижньої лобової та середньої скроневої звивин, що відображає роботу єдиної семіотичної системи [1].

Майбутнє нейробіології мовлення пов'язане з нейротехнологіями, зокрема нейронними декодерами, що здатні перетворювати активність мозку безпосередньо в голос у реальному часі. У 2025–2026 роках досягнуто значного прогресу у створенні мовленнєвих нейропротезів, які дозволяють пацієнтам із паралічем спілкуватися зі швидкістю понад 120 слів на хвилину, модулювати інтонацію та навіть співати [5]. Водночас галузь зосереджена на вирішенні викликів діагностики первинної прогресуючої афазії за допомогою ШІ та біомаркерів плазми [2]. Глибока інтеграція біологічних, лінгвістичних та обчислювальних підходів дозволяє не лише лікувати розлади, а й глибше розуміти природу людської комунікації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Dick, A. S., & Broce, I. (2016). Gesture and its development. In G. Hickok & S. L. Small (Eds.), *Neurobiology of Language* (pp. 283–295). Academic Press.
2. Grande, G., Gallée, J., Mazzeo, S., García, A. M., & PPA Cross-Linguistic Consortium. (2025). Primary progressive aphasia: Diagnostic challenges, current advances, and future directions. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 17, Article 1736855.

3. Hickok, G., & Poeppel, D. (2004). Dorsal and ventral streams: A framework for understanding aspects of the functional anatomy of language. *Cognition*, 92(1-2), 67–99.
4. Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(5), 393–402.
5. Stavisky, S. D., Wairagkar, M., Brandman, D. M., & UC Davis Neuroprosthetics Lab. (2025). Real-time neural decoding of speech into synthesized voice with a digital vocal tract. *Nature*.
6. Turker, S., Kuhnke, P., Eickhoff, S. B., Caspers, S., & Hartwigsen, G. (2023). Cortical, subcortical, and cerebellar contributions to language processing: A meta-analytic review of 403 neuroimaging experiments. *Psychological Bulletin*, 149(11-12), 699–723.

**ЗАДОРІНА Ольга Володимирівна,  
ГАЛУЩЕНКО Вікторія Іванівна**

## **ЛОГОРИТМІКА ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ІМІТАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**Вступ.** Актуальність проблеми корекції розладів аутистичного спектру (РАС) зумовлена стрімким зростанням кількості дітей із цією нозологією та складністю їхньої соціальної інтеграції. Одним із центральних дефіцитів при РАС є несформованість імітаційних здібностей, що унеможливорює природне засвоєння соціального досвіду. Психофізіологічною основою цього порушення вважається дисфункція системи «дзеркальних нейронів», що обмежує здатність дитини до наслідування та розуміння дій інших. У цьому контексті логоритміка, як синтетична методика, що поєднує музично-ритмічні, рухові та мовленнєві стимули, виступає потужним засобом компенсації зазначених дефіцитів, створюючи передумови для формування базових комунікативних навичок.

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати та розкрити практичний потенціал засобів логоритміки у розвитку імітаційних здібностей та подоланні соціальної дезінтеграції дітей з РАС на основі досвіду роботи авторів в спеціалізованих центрах.

Корекція розладів аутистичного спектру потребує мультимодальних підходів, що впливають на сенсомоторну та комунікативну сфери одночасно. Одним із найефективніших інструментів є логоритміка — метод, що базується на синтезі слова, музики та руху.

Теоретичним підґрунтям нашого дослідження стали праці Е. Жака-Далькроза щодо ритмічного виховання та концепція «дзеркальних нейронів» Дж. Різзолатті, яка пояснює нейрофізіологічний механізм імітації [8, 10].

Згідно з теорією нейродинаміки, у дітей з РАС спостерігається виражена дисоціація між процесами збудження та гальмування. Музичний ритм у логоритміці виконує роль «зовнішнього скелета» для психічної діяльності. Як зазначав Е. Жак-Далькроз, ритмічна музика впорядковує рухи, допомагаючи дитині долати моторну незграбність та апраксію [8]. Ритм активізує базальні ганглії та мозочок, що сприяє покращенню таймінгу — здатності мозку розраховувати час для виконання моторного акту.

Розвиток імітації (наслідування) є критичним етапом онтогенезу. Дослідження Дж. Різзолатті доводять, що у дітей з РАС спостерігається «зламане дзеркало» — дефіцит нейронних ланцюгів, що відповідають за автоматичне віддзеркалення дій іншої людини [10]. Логоритміка дозволяє «обійти» цей дефіцит через мультимодальне стимулювання. Одночасна активація слухового (музика), візуального (показ педагога) та кінестетичного (власний рух) каналів створює надлишковий сигнал, який легше розпізнається нервовою системою дитини, стимулюючи імітаційний відгук.

За С. Роджерс, першим кроком до соціалізації є здатність дитини розділити емоцію та увагу з дорослим [9]. Логоритмічне заняття будується на принципі емоційного резонансу: музика задає спільний настрій, а синхронний рух у групі створює відчуття соціальної приналежності без необхідності складного вербального контакту. Це відповідає положенням В. Тарасун про важливість довербального етапу корекції мовленнєвих порушень [5].

Діти з РАС часто сприймають світ фрагментарно. Логоритміка сприяє сенсорній інтеграції — об'єднанню окремих відчуттів у цілісний образ. Ритмічне простукування складів або слів (логопедичні розспівки) дозволяє «заземлити» абстрактні мовленнєві звуки в конкретних тілесних відчуттях. Це узгоджується з висновками М. Шеремет про необхідність комплексного логоритмічного впливу на всі компоненти мовленнєвої системи [6].

Розвиток імітаційних здібностей є фундаментом для подальшої соціалізації дитини з РАС. Як зазначають С. Роджерс та Дж. Доусон, імітація дозволяє дитині залучатися до соціального контексту та засвоювати нові навички через спостереження [9]. В українській логопсихології особлива увага приділяється системному впливу на мовленнєву моторику та емоційну сферу, що відображено у працях М. Шеремет та В. Тарасун [5, 6].

Усі наведені нижче приклади та висновки базуються на власному досвіді роботи авторів у центрах роботи з дітьми з РАС. Практичні спостереження підтверджують, що використання ритмічних стимулів допомагає структурувати поведінку дитини, знижує рівень тривожності та стимулює появу спільної уваги.

Робота з дітьми щодо розвитку їх імітаційних здібностей відбувається англійською, українською та чеською мовами. Наведемо приклади вправ, які були розроблені та впроваджені авторами у роботу.

1. Вправа «Дзеркальний ритм».

Дитина має віддзеркалити прості рухи педагога (підняття рук, нахили) під супровід музичного інструмента. Це активує дзеркальні системи мозку та стимулює зоровий контакт.

2. Вправа «Діалог барабанів».

Педагог вибиває ритм, дитина має повторити його на своєму інструменті. Вправа формує навичку соціальної черговості (turn-taking), що є критичним для діалогічного мовлення.

3. Вправа «Ведмедик і Мишка» (Bear and Mouse) (супроводжується аудіально).

Текст: I am a bear, I'm big and strong,

I stomp my feet and walk along. (*Важкі кроки*).

Текст: I am a mouse, I'm small and sweet,

I move with very quiet feet. (*Тиха хода навипиньки*).

Метою цієї вправи є розвиток загальної моторики та вміння диференціювати силу й темп рухів. Вона допомагає дитині відчувати різницю між «важким/низьким» та «легким/високим».

Для україномовних дітей пропонуємо наступний аудіоряд з імітацією:

Туп-туп-туп — іде ведмідь, (*Важко тупаємо ногами, руки розставлені в сторони*)

Він втомився, хоче спати. (*Складаємо долоні під вушко*)

А маленька мишка — шурх! (*Швидко перебираємо пальчиками перед собою*)

В нірку заскочила — бух! (*Присідаємо і закриваємо голову руками*)

Мишка тиха, не шумить, (*Палець до губ: "Тсс!"*)

Бо ведмедик міцно спить. (*Закриваємо очі*)

4. Вправа «Хмарка».

Текст: Drip... drop... drip... drop...

Now it's time for us to stop!

(*Ритмічне постукування пальцями по долоні з акцентом на зупинці руху за командою*).

В результаті виконання цієї вправи розвивається дрібна моторика та гальмівні процесів.

5. Вправа «Дощик» дозволяє розвивати дрібну моторику та темп, переключати швидкість рухів: від повільних ударів пальчиком по долоні до швидких.

Хмарка в гості припливла, (*Малюємо руками велике коло в повітрі*)

Нам водички принесла. (*Складаємо долоні "чашечкою"*)

Крап-крап-крап — повільно дуже, (*Повільно стукаємо вказівним пальцем по долоні*)

Не боїмося ми калюжі! (*Трясемо головою "ні"*)

Крап-крап-крап-крап — дощик ллється, (*Швидко стукаємо пальчиками по долоні*)

Нам весело сміється! (*Посміхаємось, руки до щічок*)

Як показує практичне впровадження, якщо дитина важко сприймає мову на слух, то необхідно показувати їй картинку із зображенням героя віршика (хмарки, ведмедя). Також необхідно виділяти голосом слова-дії (тупаємо, плескаємо), щоб дитина асоціювала звук із рухом. Перед словами-звуконаслідуваннями (крап-крап, грюк-грюк) необхідно обов'язково робити паузу, даючи дитині можливість спробувати вимовити їх самостійно.

**Висновки.** Досвід роботи показує, що логоритміка є дієвим механізмом «запуску» імітаційних процесів. Завдяки чіткій структурі та передбачуваності музичного ритму, діти з РАС легше вступають у взаємодію, що є першим і найважливішим кроком до їхньої успішної соціалізації.

#### Список використаних джерел:

1. Бабич Н. М. Психолого-педагогічні основи корекційно-розвиткової роботи з дітьми з аутизмом. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 180 с.
2. Галущенко В.І., Дацишена А. В. Напрямки корекційно-розвиткової роботи з дітьми з аутизмом. *The 11th International scientific and practical conference "Scientific research in the modern world"* (August 24-26, 2023) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2023.P.193–200
3. Галущенко В.І. Поченюк Ю.С. Корекційно-розвиткова логопедична робота з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Актуальні питання у сучасній науці* (Серія «Педагогіка»): журнал. 2025. No 12 (42) 2025. 2069 с. С.1603-1614.
4. Марценковський І. А. Розлади спектра аутизму: сучасні підходи до діагностики та корекції. К.: Видавничий дім «Здоров'я України», 2021. 240 с.
5. Тарасун В. В. Логодидактика: методи та прийоми навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. К.: КНТ, 2014. 320 с.
6. Шеремет М. К. Логопедія: Підручник. К.: Слово, 2015. 672 с.
7. Bandura A. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press, 1977. 247 p.
8. Dalcroze É. J. *Rhythm, Music and Education*. London: Chatto & Windus, 1921. 257 p.
9. Rogers S. J., Dawson G. *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement*. New York: Guilford Press, 2010. 384 p.
10. Rizzolatti G., Sinigaglia C. *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*. Oxford University Press, 2008. 256 p.

**ЗАРИЦЬКА Валентина Василівна**

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему психологічного супроводу сімей, які виховують дітей з особливими потребами [1]. Народження або виховання дитини з порушеннями розвитку часто супроводжується значним емоційним навантаженням для батьків, що проявляється у підвищеному рівні тривожності, хронічному стресі, почутті провини, соціальній ізоляції та ризику емоційного вигорання [1; 5]. Саме тому психологічне консультування виступає одним із ключових напрямів підтримки таких родин та сприяє підвищенню їхньої психологічної стійкості [4].

Сучасні дослідження підкреслюють необхідність комплексного супроводу сімей, орієнтованого не лише на дитину, а й на її найближче соціальне оточення [3].

Проблематика психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами висвітлюється у працях О. Кучер, І. Сухіної, О. Галян, Л. Котлової, А. Харченко та інших науковців [1; 2; 3; 5]. Дослідники наголошують на важливості розвитку психологічної ресурсності батьків, психоедукації, формування навичок емоційної саморегуляції та побудови ефективної взаємодії між сім'єю й фахівцями інклюзивної команди [2; 4].

Поява в сім'ї дитини з особливими потребами суттєво змінює життєдіяльність родини [7]. Батьки нерідко проходять через низку психологічних стадій, серед яких шок, заперечення, гнів, почуття провини, депресивні переживання та поступове прийняття ситуації [9]. Від успішності проходження цих етапів значною мірою залежить ефективність подальшого виховання та розвитку дитини [10].

Психологічне консультування спрямоване на створення безпечного простору для опрацювання емоційних переживань батьків, усвідомлення ними власних ресурсів та формування конструктивних способів подолання труднощів [4]. У процесі консультування психолог допомагає батькам прийняти особливості розвитку дитини, знизити рівень тривоги та підвищити впевненість у власних виховних можливостях [5].

Одним із важливих напрямів роботи є психоедукація батьків [2]. Вона передбачає надання достовірної інформації про особливості розвитку дитини, її можливості, потреби та перспективи соціалізації [7]. Завдяки психоедукації батьки отримують знання щодо ефективних методів взаємодії з дитиною, що сприяє підвищенню їхньої компетентності та зменшенню рівня психологічної напруги [1; 2].

Важливим компонентом психологічного консультування є робота з емоційним станом батьків [6]. Дослідження свідчать, що тривале психоемоційне навантаження може призводити до емоційного виснаження та погіршення психічного здоров'я членів родини [5]. Тому в консультуванні доцільно використовувати техніки когнітивно-поведінкового підходу, елементи арт-терапії, методи розвитку стресостійкості та навички самодопомоги [6; 9].

Окрему увагу необхідно приділяти розвитку психологічної ресурсності сім'ї [1]. Ресурсний підхід передбачає пошук внутрішніх та зовнішніх джерел підтримки, формування позитивного бачення майбутнього, зміцнення сімейних взаємин і підтримку активної життєвої позиції батьків [4; 5]. Розвинена психологічна ресурсність сприяє кращій адаптації сім'ї до складних життєвих обставин та підвищує ефективність реабілітаційного процесу [3].

У сучасних умовах воєнного стану в Україні проблема психологічної підтримки таких сімей набуває особливої актуальності [2; 6]. Додаткові стресогенні чинники посилюють психологічне навантаження на батьків та потребують розширення програм психологічної допомоги, зокрема дистанційного консультування, груп взаємопідтримки та кризової психологічної допомоги [6].

#### Список використаних джерел:

1. Кучер О. В. Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Habitus*. 2024. № 62. С. 122–127.
2. Сухіна І. Психоедукація батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 4. С. 82–91.
3. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. *Науковий вісник ЖДУ*. 2023. № 2. С. 45–53.
4. Українцева Я. Психологічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023.
5. Галян О. І. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 55–61.
6. Калініна Т. Психологічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами в умовах військових дій. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 3. С. 103–107.
7. Прохоренко Л. І. Освіта та соціалізація дітей з особливими освітніми потребами: психологічний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 2. С. 5–16.
8. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. *Інклюзивна освіта: покроково для педагогів*. Київ : Освіта, 2023. 192 с.
9. Продан Є. Організація психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 1. С. 72–80.

10. Соболева Ю. І. *Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами*. Магістерська робота. Київ, 2024. 128 с.

*ЗДІР Дарина Русланівна,  
ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує пошук ефективних методів і технологій навчання, які забезпечують гармонійний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП), сприяють її успішній соціалізації та реалізації освітнього потенціалу. Одним із найбільш дієвих інструментів педагогічного впливу в початковій школі є ігрові технології, які відповідають віковим особливостям дітей, стимулюють пізнавальну активність та створюють сприятливі умови для формування ключових компетентностей [2].

Проблема організації інклюзивного навчання та забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами перебуває в центрі уваги сучасних наукових досліджень. Теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти висвітлено у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, О. Мартинчук, О. Боряк, Ю. Чучаліної, Л. Потапюк та інших учених. Аналіз наукових джерел засвідчує, що важливою умовою успішного навчання молодших школярів з ООП є використання педагогічних технологій, які забезпечують активне залучення дитини до освітнього процесу, враховують її індивідуальні можливості та сприяють всебічному розвитку особистості. У цьому контексті особливої актуальності набувають ігрові технології як один із найбільш природних та ефективних засобів навчання дітей молодшого шкільного віку.

Ігрові технології розглядаються як сукупність методів, прийомів і форм організації освітньої діяльності, основу яких становить педагогічно доцільне використання гри для досягнення визначених навчальних, виховних і розвивальних цілей. У педагогічній практиці застосовуються різноманітні види ігрових технологій: дидактичні, сюжетно-рольові, театралізовані, рухливі, настільні, цифрові (комп'ютерні) ігри [1].



Рис. 1. Класифікація ігор, що використовуються в роботі з молодшими школярами з ООП

Дидактичні ігри спрямовані на формування та закріплення навчальних умінь і навичок. У роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами ефективними є ігри «Знайди пару», «Четвертий зайвий», «Склади слово», «Математичне доміно», які сприяють розвитку уваги, пам'яті, мислення та мовлення. Для розвитку фонематичного слуху й збагачення словникового запасу доцільно використовувати ігри «Впізнай звук», «Добери слово», «Закінчи речення».

Сюжетно-рольові ігри «Магазин», «Лікарня», «Школа» забезпечують засвоєння моделей соціальної поведінки, розвиток комунікативних умінь та навичок взаємодії. Театралізовані ігри, драматизації та інсценізації казок сприяють розвитку мовленнєвої активності, творчих здібностей, емоційної сфери та формуванню позитивної самооцінки учнів.

Важливе місце в освітньому процесі посідають рухливі ігри («Передай м'яч», «Повтори рух», «Знайди свій колір»), які позитивно впливають на розвиток координації рухів, просторового орієнтування та здатності діяти за правилами. Настільні ігри, пазли, лото та конструктори сприяють розвитку

логічного мислення, концентрації уваги, дрібної моторики та вміння приймати рішення [1].

Цифрові (комп'ютерні) ігри та інтерактивні вправи на освітніх платформах забезпечують наочність навчального матеріалу, урізноманітнюють освітній процес і дають можливість адаптувати завдання відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів. Крім того, вони підвищують пізнавальний інтерес дітей та створюють додаткові можливості для їх активного залучення до навчальної діяльності [1, 3].

Результативність використання ігрових технологій в освітньому процесі визначається насамперед їх цілеспрямованим та систематичним застосуванням. Педагог повинен добирати ігри відповідно до вікових та психофізичних особливостей дітей, освітніх цілей уроку, рівня сформованості навчальних умінь і навичок. Необхідно також забезпечувати позитивну емоційну атмосферу, підтримувати активність учнів та заохочувати їх до співпраці.

За умови методично доцільного використання ігрові технології забезпечують низку переваг у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності, підвищенню навчальної мотивації, розвитку мовлення, комунікативних умінь і соціальних навичок. Важливими перевагами є також забезпечення індивідуалізації освітнього процесу, підтримка емоційного благополуччя дітей, формування самостійності та створення ситуації успіху для кожного учня. Основні переваги застосування ігрових технологій у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами представлено на рис. 2.



Рис. 2. Переваги застосування ігрових технологій в роботі з молодшими школярами з ООП

Отже, ігрові технології є ефективним засобом організації освітнього процесу та всебічного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. Їх систематичне використання забезпечує поєднання навчальних, виховних і корекційно-розвивальних завдань, сприяє розкриттю індивідуального потенціалу дитини та створює сприятливі умови для її успішної соціальної адаптації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Використання ігрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / упоряд. В.В. Басик. Черкаси: КНЗ ЧОПООП ЧОР, 2025. 88 с.
2. Потапюк Л. Організація інклюзивної освіти у вітчизняному просторі. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. 2021. № 1. С. 119–124.
3. Чучаліна Ю.М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. *Педагогічна академія: наукові записки*, 2025. URL : <https://share.google/pHDPDQk3VD1dpgY8z>

***КОРДОНЕЦЬ Вікторія Володимирівна***

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні характеризується впровадженням компетентнісного підходу, орієнтованого на забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини, її соціалізації та здатності до ефективної комунікації. Особливого значення у цьому контексті набуває проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки мовлення виступає не лише засобом спілкування, а й основою пізнавальної діяльності, розвитку мислення, емоційно-вольової сфери та соціальної взаємодії.

У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються труднощі формування усіх компонентів мовлення: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та зв'язного. Недостатній рівень розвитку мовленнєвої діяльності негативно впливає на процеси читання, письма, засвоєння навчального матеріалу та комунікативну активність дитини. Саме тому важливим завданням спеціальної освіти є пошук ефективних шляхів розвитку мовлення та формування комунікативної компетентності засобами сучасних освітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами висвітлюється у працях українських

науковців у галузі спеціальної педагогіки та логопедії. Теоретико-методичні основи спеціальної методики української мови та літератури, особливості формування мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями та тяжкими порушеннями мовлення розкрито у працях В. Кордонець, Н. Кравець, І. Марченко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інших.

У спеціальній методиці мовно-літературної освітньої галузі мовлення розглядається як провідний засіб формування комунікативної компетентності, розвитку мислення та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Н. Чередніченко наголошує, що система навчання рідної мови дітей з тяжкими порушеннями мовлення має корекційно-розвивальну спрямованість та орієнтована на формування звукової, лексико-граматичної і комунікативної сторін мовлення [6].

Ю. Рібцун підкреслює важливість формування фонетичної, лексичної, граматичної та мовленнєвої компетентностей як основи успішної адаптації молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення до освітнього середовища [5]. Н. Кравець визначає читання важливим чинником психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що сприяє розвитку мислення, пам'яті, мовлення та пізнавальної діяльності [2].

У системі спеціальної освіти, зокрема дослідницями Кордонець В. [1], Любчич Н. [3] та Марченко І. [4], навчання української мови та літератури розглядається як важливий засіб формування мовленнєвої діяльності, розвитку пізнавальних процесів і соціальної адаптації здобувачів освіти. Основними завдання мовної освіти є формування мовлення як засобу спілкування, корекції пізнавальної діяльності та соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Комунікативно-мовленнєва компетентність передбачає сформованість умінь сприймати, розуміти, відтворювати та використовувати мовлення у різних ситуаціях спілкування. Її структура охоплює фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний та комунікативний компоненти. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерними є труднощі формування зв'язного мовлення, недостатній словниковий запас, порушення звуковимови, складності побудови граматично правильних висловлювань та низький рівень комунікативної активності.

Одним із провідних напрямів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності є розвиток навичок читання і письма. Читання та письмо є складними видами мовленнєвої діяльності, що базуються на процесах перекодування звукової та графічної інформації. Успішність оволодіння грамотою залежить від рівня сформованості фонематичного слуху, звукового аналізу і синтезу, мовленнєвої пам'яті, зорово-просторових уявлень та моторних функцій.

У дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігаються труднощі сприймання звукової структури слова, недостатній розвиток фонематичних процесів, порушення уваги, пам'яті та мислення, що негативно впливає на

формування навичок читання і письма. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання сучасних освітніх технологій, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності та підвищують ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Серед сучасних освітніх технологій важливе місце посідають інтерактивні технології навчання. Їх застосування передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та створення комунікативно насиченого середовища. Використання діалогічних вправ, рольових ігор, мовленнєвих ситуацій, колективних форм роботи та комунікативних завдань сприяє розвитку усного мовлення, формуванню навичок соціальної взаємодії та підвищенню мовленнєвої активності дітей.

Комунікативна спрямованість навчання визначається одним із провідних принципів спеціальної методики навчання мовно-літературної освітньої галузі. Саме тому сучасні освітні технології мають орієнтуватися не лише на засвоєння мовних знань, а й на практичне використання мовлення у різних життєвих ситуаціях.

Важливу роль у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності відіграють мультимедійні та цифрові технології. Використання інтерактивних презентацій, електронних дидактичних матеріалів, навчальних відео, аудіозаписів, інтерактивних вправ та онлайн-платформ сприяє розвитку фонематичного слуху, зорового сприймання, словникового запасу та зв'язного мовлення. Поєднання зорового, слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів забезпечує краще засвоєння навчального матеріалу та підвищує мотивацію до навчання.

Особливе значення для дітей з інтелектуальними порушеннями має візуалізація інформації, оскільки вона полегшує процес сприймання, розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу. Використання схем, піктограм, асоціативних карт, інтерактивних таблиць, мультимедійних сюжетів та анімованих зображень сприяє розвитку зв'язного мовлення та комунікативних умінь.

Ефективним засобом розвитку мовлення є також гейміфікація освітнього процесу. Використання ігрових технологій, цифрових мовленнєвих вправ, інтерактивних завдань та комунікативних квестів створює позитивну емоційну атмосферу, активізує пізнавальну діяльність та стимулює дітей до мовленнєвої взаємодії. Ігрова діяльність забезпечує природне включення дитини у процес комунікації та сприяє формуванню мовленнєвих навичок у практичній діяльності.

У процесі формування комунікативно-мовленнєвої компетентності важливим є дотримання принципу індивідуалізації навчання. Сучасні освітні технології дозволяють адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей, рівня мовленнєвого розвитку та особливих освітніх потреб дитини. Використання диференційованих завдань, адаптованих

цифрових ресурсів та індивідуальних маршрутів навчання забезпечує доступність освітнього процесу та сприяє підвищенню його ефективності.

Суттєву роль у розвитку мовлення відіграє формування навичок читання. За твердженням Н. Кравець [2], читання сприяє розвитку мислення, пам'яті, мовлення, уяви та є важливим засобом формування читацької культури дітей з інтелектуальними порушеннями. Саме тому сучасні освітні технології повинні забезпечувати розвиток читацької діяльності як складника комунікативної компетентності.

Одним із ефективних підходів до навчання грамоти є звуковий аналітико-синтетичний метод, що базується на розвитку фонематичного слуху та формуванні навичок звукового аналізу і синтезу. Використання інтерактивних вправ, цифрових тренажерів, мультимедійних засобів та ігрових методик значно підвищує ефективність формування початкових навичок читання і письма у дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із ключових завдань сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Використання сучасних освітніх технологій забезпечує активізацію мовленнєвої діяльності, розвиток пізнавальних процесів, формування навичок читання і письма, підвищення мотивації до навчання та ефективну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. Інтерактивні, мультимедійні, цифрові та ігрові технології мають значний корекційно-розвивальний потенціал і сприяють комплексному розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кордонець В. В., Лісовець А. Інноваційні практики адаптації освітнього середовища на уроках мовно-літературної галузі та виховному процесі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: навчальний посібник. Дніпро, 2026. 101 с.
2. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 1998. 127 с.
3. Любчич Н.В. До проблеми спеціальної методики навчання української мови розумово відсталих учнів спеціальної школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 30: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 125-132. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12005>
4. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови : навч.-метод. посіб. К. : ВД «Слово», 2010. 285 с.
5. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 268 с.
6. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови

молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. К. : Видавничий дім Слово, 2012. 208 с.

***КРЕЙТОР-ПРОЦЕНКО Ірина Володимирівна***

## **ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ**

Інклюзивна освіта є ключовим елементом сучасної освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб (ООП) [2]. Вона покликана адаптувати навчальний процес, надати підтримку вчителям та створити сприятливе середовище для всіх учнів. Однак на цьому шляху існує багато викликів, особливо в умовах сучасних реалій, таких як війна в Україні, що вимагають постійного пошуку нових практик та рішень [1].

### **Сучасні виклики в інклюзивній освіті**

#### **Освітні бар'єри та доступ до навчання**

Повномасштабна війна в Україні радикально змінила освітній ландшафт, посиливши існуючі бар'єри та створивши нові. Для дітей з ООП ці бар'єри стали не лише вищими, а й різноманітнішими [1].

**Фізична доступність та безпека:** Багато шкіл не мають необхідного обладнання, такого як пандуси, ліфти та спеціалізовані класи. В умовах війни критично важливим є облаштування укриттів, доступних для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зору чи слуху. Часті повітряні тривоги переривають уроки, спричиняючи втрату концентрації та підвищення тривожності [1] [2].

**розрив:** Перехід на онлайн-навчання виявив значні прогалини у доступності. Дітям з ООП потрібні адаптації, такі як збільшений шрифт, субтитри, переклад жестовою мовою, синтез мовлення та можливість повільнішого темпу. Без цих адаптацій дистанційне навчання може стати формальністю [1].

**Безперервність навчання під час переїздів:** Вимушені переміщення призводять до частих змін освітнього середовища та команд підтримки. Індивідуальні програми розвитку (ІПР) можуть губитися або не оновлюватися, що перериває системну роботу з фахівцями [1].

### **2. Психологічні та соціальні виклики**

Війна впливає на всіх дітей, але для учнів з ООП психологічні та соціальні виклики часто мають більш руйнівні наслідки [1].

**Вплив стресу та травматичних подій:** Діти з ООП мають підвищену чутливість до змін у середовищі. Сирени, вибухи, раптові евакуації викликають

дезорієнтацію та можуть призводити до регресу у розвитку, втрати набутих навичок, погіршення мовлення та труднощів з концентрацією [1].

**Соціальна ізоляція:** Втрата звичного оточення, друзів та шкільного простору призводить до відчуття самотності та небезпеки. Нові школи не завжди готові швидко інтегрувати учня з особливими потребами [1].

### **3. Дефіцит ресурсів та кадрів**

**Брак спеціалізованої підтримки:** Існує дефіцит асистентів учителя, логопедів, психологів та тьюторів. Навіть за наявності фахівців, відсутність адаптованих матеріалів та візуальних підказок стримує включення дітей у повноцінний освітній процес [1].

**Перевантаженість педагогів та брак знань:** Вчителі виконують не лише навчальну, а й психологічну функцію. Багато педагогів не мають достатньої підготовки для роботи у дистанційному форматі з дітьми, яким потрібні спеціальні адаптації [1].

**Стигматизація та упередження:** Незважаючи на прогрес, у суспільстві та освітньому середовищі все ще існують упередження щодо інклюзивної освіти [3].

## **Сучасні практики в інклюзивній освіті**

### **1. Адаптація програм та індивідуалізація навчання**

**Індивідуальна програма розвитку (ІПР):** Це ключовий елемент, що включає оцінку потреб та можливостей дитини, визначення цілей навчання та адаптацію навчальних матеріалів. ІПР допомагає визначити сильні та слабкі сторони учня та розробити конкретні навчальні цілі [2].

**Гнучкість системи:** Можливість переходу між онлайн та офлайн форматами без втрати якості навчання є критично важливою. Кожна дитина повинна мати цифрове портфоліо та індивідуальний план розвитку, доступний у будь-якій школі [1].

### **2. Підтримка педагогів та командний підхід**

**Підвищення кваліфікації педагогів:** Вчителі інклюзивних класів отримують постійну підтримку для підвищення своєї кваліфікації, проходять спеціальні курси та тренінги. Це допомагає їм оволодіти новими методиками та підходами до роботи з дітьми з ООП [2].

**Командна взаємодія:** Створення команд підтримки, що включають спеціальних педагогів, логопедів, психологів та інших фахівців, є ефективною практикою. Важлива також тісна співпраця між школою, сім'єю та громадськими організаціями [1] [2].

### **3. Використання технологій та інновацій**

**Цифрові інструменти:** Технології стали одним із головних інструментів забезпечення доступності навчання. Онлайн-платформи дозволяють додавати субтитри, записувати заняття, ділитися екраном та використовувати інтерактивні дошки. Активно розвиваються спеціалізовані інклюзивні рішення, такі як адаптовані вправи та інтерактивні завдання [1] [2].

**Освітні платформи:** Наприклад, платформа "i33i" є адаптивною для дітей з особливими освітніми потребами [2].

#### 4. Позитивна освіта та універсальний дизайн

**Позитивна освіта (Positive Education):** Цей підхід фокусується на розвитку сильних сторін дитини, емоційного інтелекту та загального благополуччя. Він допомагає створити сприятливе середовище, де кожна дитина почувається цінною та успішною [3].

**Універсальний дизайн у навчанні (UDL):** Створення гнучкого навчального середовища, доступного для всіх без потреби в постійній спеціальній адаптації. Це передбачає різноманітність методів подачі інформації, способів взаємодії та оцінювання [3].

#### Перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні

Міністерство освіти і науки України розробило стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 року. Основна мета – створення єдиного підходу в системі освіти, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал [2].

**Покращення матеріально-технічної бази:** Планується забезпечити всі навчальні заклади необхідними засобами для доступності, включаючи пандуси, ліфти, спеціальні класи та аудиторії [2].

**Співпраця з міжнародними організаціями:** Залучення міжнародних експертів та участь у міжнародних проєктах дозволяє українським педагогам отримувати нові знання та впроваджувати кращі практики з усього світу [2].

**Удосконалення нормативно-правової бази:** Важливо продовжувати роботу над регулюванням інклюзивної освіти та забезпеченням психологічної та консультативної підтримки для батьків [2].

#### Висновки

Інклюзивна освіта в Україні поступово розвивається завдяки спільним зусиллям держави, педагогів, батьків та громадських організацій. Подальший розвиток цієї сфери потребує значних інвестицій, підготовки кваліфікованих кадрів та підтримки на всіх рівнях. Лише спільними зусиллями можна створити справедливе та рівноправне суспільство, де кожна дитина матиме можливість на повноцінне навчання та розвиток [2]. Досвід воєнного часу підкреслив, що інклюзивна освіта має бути не лише формальною, а й реальною доступною та гнучкою, з акцентом на індивідуалізацію, психологічну підтримку та партнерство [1].

#### Список використаних джерел:

- 1 [learning.ua] "Виклики інклюзивної освіти під час війни: проблеми та рішення" (<https://learning.ua/blog/inkliuzyvna-osvita-vijna/>)
- 2 [ranok-portal.com.ua] "Інклюзивна освіта в Україні: досягнення, виклики та перспективи" (<https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/inklyuzyvna-osvita-v-ukrayini-dosyagnennya-vyklyky-ta-perspektyvy/>)

3 [mdpi.com] "Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study" (<https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1169>)

*КУЛІНКА Юлія Сергіївна*

## **ІЗОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА У МАЙБУТНІХ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ**

Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти та інклюзивного навчання в Україні актуалізують пошук ефективних практик психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. У центрі уваги фахівців дедалі частіше перебувають технології, спрямовані не лише на корекцію порушень розвитку, а й на забезпечення емоційного благополуччя, соціальної адаптації та гармонійного особистісного становлення дитини. Однією з таких практик є арттерапія, що успішно інтегрується у діяльність педагогів спеціальної освіти, логопедів, асистентів учителя та інших фахівців інклюзивного середовища.

Особливе місце серед арттерапевтичних методів посідає *ізотерапія* – використання засобів образотворчого мистецтва з корекційною, розвивальною та терапевтичною метою. Через малювання, ліплення, аплікацію, колажування та інші види художньої діяльності дитина отримує можливість виражати власні переживання, емоції та потреби, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та іншими особливостями розвитку. Ізотерапія сприяє розвитку комунікативних умінь, дрібної моторики, емоційного інтелекту, пізнавальної активності та навичок соціальної взаємодії.

У сучасній практиці спеціальної освіти ізотерапія розглядається як ефективний інструмент комплексного супроводу дитини з особливим освітніми потребами. Водночас її результативність значною мірою залежить від професійної готовності фахівця до використання арттерапевтичних технологій. Саме тому підготовка майбутніх вчителів-логопедів має передбачати ознайомлення з можливостями ізотерапії та формування практичних умінь її застосування в корекційно-розвивальній роботі.

Одним із перспективних напрямів такої підготовки є впровадження вибіркового освітнього компонента «Ізотерапія в психолого-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами». Метою курсу є формування у здобувачів освіти знань про терапевтичний потенціал образотворчої діяльності, оволодіння сучасними техніками ізотерапії та розвиток професійних

компетентностей щодо їх використання в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Запропонований вибірковий курс з ізотерапії реалізує цілісний підхід до підготовки майбутніх вчителів-логопедів та фахівців інклюзивного навчання до використання засобів образотворчого мистецтва в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Структура курсу побудована за принципом послідовного переходу від засвоєння теоретичних засад арттерапії до практичного опанування сучасних ізотерапевтичних технологій, що відповідає вимогам компетентнісного підходу в підготовці майбутніх педагогів.

Теоретичний зміст курсу спрямований на ознайомлення здобувачів освіти з можливостями ізотерапії у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери та комунікативних навичок дітей з ООП, особливостями організації арттерапевтичної взаємодії та створення сприятливого терапевтичного середовища. Важливе місце відведено питанням партнерської взаємодії з родиною дитини, залученню батьків до спільної творчої діяльності та використанню сімейних артпрактик як засобу підтримки розвитку дитини.

Практична складова курсу охоплює різноманітні техніки ізотерапії, серед яких акварельний живопис, колажування, граттаж, монотипія, воскографія, мандалотерапія, малювання пальчиковими фарбами та сипучими матеріалами. Виконання практичних завдань сприяє розвитку у майбутніх фахівців умінь добирати та адаптувати арттерапевтичні методики відповідно до індивідуальних потреб дітей, стимулювати розвиток сенсорної сфери, дрібної моторики, емоційної саморегуляції та творчого самовираження.

Самостійна робота здобувачів освіти передбачає проектування власних корекційно-розвивальних занять, створення методичних розробок та формування портфоліо ізотерапевтичних практик. Така діяльність сприяє розвитку професійної рефлексії, творчого мислення, емпатії та здатності до прийняття педагогічно доцільних рішень у роботі з дітьми різних нозологічних груп.

Аналіз змісту курсу дає підстави стверджувати, що ізотерапія виступає не лише ефективним засобом художньо-творчого розвитку, а й важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Поєднуючи досягнення педагогіки, психології, логопедії та арттерапії, вона забезпечує формування готовності до використання сучасних корекційно-розвивальних технологій в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Отже, впровадження ізотерапевтичних практик у систему професійної підготовки майбутніх педагогів сприяє розвитку гуманістичних цінностей, педагогічної толерантності, рефлексивних умінь, креативності та професійної мобільності. Опанування методів ізотерапії забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно реалізовувати сучасні

підходи до навчання, розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кулінка Ю. С. Ізотерапія в психолого-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: робоча програма навчальної дисципліни. Кривий Ріг : КДПУ, 2025, 17 с.

*ЛИТВИН Інна Миколаївна,  
СУХОВІЄНКО Наталія Анатоліївна*

### **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ПРИНЦИПИ, ПІДТРИМКА ТА ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ**

Сучасна освітня система України переживає глибоку якісну трансформацію, ключовим вектором якої є утвердження інклюзивного навчання як нової загальноосвітньої норми. Цей процес зумовлений як міжнародними зобов'язаннями держави – насамперед ратифікацією Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю – так і внутрішніми законодавчими реформами: Законом України «Про освіту», Законом України «Про повну загальну середню освіту» та Порядком організації інклюзивного навчання. Згідно з чинним законодавством, інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує право дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту разом з однолітками в умовах загальноосвітнього закладу з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей.

Водночас практика впровадження інклюзії в Україні засвідчує низку системних проблем: недостатню готовність педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП; дефіцит кваліфікованих корекційних фахівців у загальноосвітніх закладах; формальний підхід до розробки індивідуальних програм розвитку; відсутність злагодженої командної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Вирішення цих проблем потребує не лише адміністративних заходів, а й глибокого теоретичного осмислення засадничих принципів інклюзії, моделей підтримки дитини з ООП та механізмів ефективною міждисциплінарною співпраці.

Принципи інклюзивної освіти – це не абстрактні декларації, а нормативні орієнтири, що визначають конкретні вимоги до організації освітнього процесу. Аналіз вітчизняної наукової літератури дозволяє виділити такі ключові принципи.

Принцип рівності та недискримінації передбачає, що кожна дитина незалежно від стану здоров'я, особливостей розвитку, соціального статусу чи будь-яких інших характеристик має рівне право на якісну освіту в

загальноосвітньому закладі. Цей принцип є фундаментальним і визначає правову основу інклюзії: будь-яке відсторонення дитини від загальноосвітнього середовища лише на підставі наявності порушення розвитку є порушенням її прав.

Принцип індивідуалізації вимагає, щоб навчальний процес адаптувався до потреб і можливостей конкретної дитини, а не навпаки. Практичним втіленням цього принципу є розробка індивідуальної програми розвитку. Л. Трофименко наголошує, що «мовленнєвий розвиток дітей з ООП є складним багаторівневим процесом, який потребує інтеграції даних з

логопедії, психолінгвістики, нейропсихології та інших наук» [2, с. 149].

Принцип партисипації наголошує на тому, що дитина є активним учасником власного освітнього процесу. Це передбачає врахування думки та інтересів дитини при плануванні підтримки, залучення її до постановки власних навчальних цілей (у доступній формі), а також формування у неї відчуття причетності до класного колективу. Принцип партисипації є особливо важливим для дітей з мовленнєвими порушеннями: логопед разом з учителем мають забезпечити комунікативну доступність навчання, за якої дитина з порушеннями мовлення може повноцінно брати участь у навчальному діалозі.

Принцип підтримуючого середовища вимагає, щоб фізичне, соціальне та педагогічне середовище закладу освіти було організоване так, щоб мінімізувати бар'єри і максимізувати можливості участі для кожного учня. Фізична доступність є лише одним із вимірів цього принципу; не менш важливими є соціальна (толерантна шкільна культура, відсутність булінгу) та педагогічна (диференційовані методи навчання, адаптовані матеріали) доступність.

Принцип співпраці та партнерства передбачає, що ефективна інклюзія можлива лише за умови узгодженої взаємодії педагогів, корекційних фахівців, адміністрації, батьків і самої дитини. І. Мартиненко та І. Яремчук підкреслюють, що лише командний міждисциплінарний підхід забезпечує цілісний і ефективний освітній супровід дитини з особливими потребами [3].

Система підтримки дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання є багаторівневою і будується за принципом реагування на потреби. Цей підхід передбачає три рівні підтримки, кожен з яких характеризується різною інтенсивністю втручання.

Перший рівень – універсальна підтримка – охоплює всіх учнів класу без виключення. На цьому рівні вчитель застосовує принципи Універсального дизайну навчання (UDL), пропонує інформацію в різних форматах, використовує різноманітні способи демонстрації знань учнями, забезпечує різні рівні залученості. Якісно організований перший рівень підтримки здатний задовольнити потреби близько 80% учнів, у тому числі тих, хто має легкі труднощі у навчанні.

Другий рівень – цільова підтримка – надається учням, чиї потреби не задовольняються лише першим рівнем. Вона реалізується через малогрупову

роботу з учителем або асистентом, додаткові інструкції, спеціально підібрані навчальні матеріали. На цьому рівні логопед починає свою роботу з дітьми, у яких виявлено мовленнєві труднощі, що заважають навчанню.

Третій рівень – інтенсивна індивідуалізована підтримка – призначений для дітей з ООП, чії потреби вимагають систематичного спеціалізованого втручання. Саме на цьому рівні розробляється і реалізується ІПР – документ, що визначає довгострокові та короткострокові цілі навчання і розвитку дитини, перелік необхідних послуг підтримки та форми оцінювання прогресу. Ю. Рібцун зазначає, що якісна ІПР для дитини з мовленнєвими порушеннями має охоплювати не лише фонетичний, а й лексико-граматичний і комунікативний виміри розвитку мовлення.

ІПР є центральним інструментом підтримки дитини з ООП на третьому рівні. Якісно розроблена ІПР відповідає критеріям SMART (конкретність, вимірюваність, досяжність, релевантність, часові межі) та формується командою фахівців на основі комплексного оцінювання потреб дитини. Для дітей з мовленнєвими порушеннями це означає включення до ІПР логопедичних цілей, пов'язаних з розвитком звуковимови, лексико-граматичної будови мовлення, зв'язного висловлювання та комунікативної компетентності.

Логопед є одним із ключових фахівців команди підтримки дитини з ООП в умовах інклюзивної школи. Його роль виходить далеко за межі традиційної корекції звуковимови і охоплює широкий спектр функцій.

Діагностична функція передбачає проведення логопедичного скринінгу для виявлення дітей з мовленнєвими труднощами, а також поглибленого логопедичного обстеження для уточнення структури мовленнєвого порушення. Результати обстеження є основою для логопедичного висновку, що включається до пакету документів ІПР. І. Мартиненко та І. Яремчук підкреслюють, що «діагностика таких порушень має ґрунтуватися на комплексному багатовимірному підході, спрямованому не лише на фіксацію помилок письма, а й на виявлення глибинних дисфункцій психічних механізмів, що забезпечують писемне мовлення» [3, с. 181-182].

Корекційна функція реалізується через систему індивідуальних та малогрупових логопедичних занять. В умовах інклюзивної школи логопедичні цілі максимально інтегруються з навчальними: корекція мовлення відбувається на матеріалі, що вивчається в класі, а мовленнєві навички, що формуються на заняттях, одразу переносяться в навчальну та комунікативну практику. Така інтеграція не лише підвищує ефективність корекції, а й забезпечує її функціональність: дитина вчиться використовувати правильне мовлення в реальних ситуаціях шкільного спілкування.

Консультативно-методична функція є особливо значущою в умовах інклюзії. Логопед надає вчителю конкретні рекомендації щодо організації мовленнєвої взаємодії з дитиною, яка має порушення мовлення: темп і чіткість мовлення вчителя, надання достатнього часу для відповіді, адаптації завдань,

що потребують усної відповіді, стратегій письмового закріплення усних інструкцій для дітей з труднощами слухового сприймання. Ці рекомендації дозволяють вчителю стати «продовженням» логопедичної роботи безпосередньо в класі.

Просвітницька функція охоплює роботу з батьками: інформування про особливості мовленнєвого розвитку дитини, пояснення цілей логопедичної роботи, навчання прийомів мовленнєвої підтримки в сімейному середовищі. Г. Якимчук наголошує, що «з метою успішної інтеграції дитини з ТПМ у суспільство важливо якомога раніше діагностувати ті її особливості психічного розвитку, які ускладнюють і поглиблюють мовленнєвий недорозвиток, і надавати спеціальну допомогу дитині та її батькам, поглиблювати знання педагогів про психологічні особливості дитини з ТПМ і надавати рекомендації щодо врахування її особливостей у процесі навчання з метою профілактики соціальної дезадаптації: обмеження кола спілкування, вибору професії через зниження самооцінки, формування адиктивної поведінки» [4, с. 181].

Ефективна інклюзивна освіта неможлива без злагодженої роботи команди супроводу. Типова команда підтримки дитини з ООП включає: вчителя загальноосвітнього класу, асистента вчителя, логопеда, практичного психолога, а в разі необхідності – соціального педагога, дефектолога та медичного фахівця. Батьки дитини є повноправними членами команди і беруть участь у всіх ключових рішеннях щодо навчання та підтримки.

Центральним механізмом командної роботи є мультидисциплінарна нарада – регулярна зустріч усіх членів команди, на якій обговорюються: динаміка розвитку дитини за всіма сферами; ступінь досягнення поточних цілей ІПР; необхідність коригування цілей або форм підтримки; розподіл відповідальності між фахівцями на наступний період. Регулярність МДН – не рідше одного разу на чверть – є необхідною умовою якісного супроводу.

Л. Трофименко підкреслює, що «підтримка та супровід дитини з алалією потребує індивідуального, диференційованого підходу, спільної роботи з вчителем-логопедом та іншими педагогами, фахівцями ІРЦ, а також співпраці з батьками» [1, с. 60].

Важливим інструментом командної взаємодії є спільний журнал спостережень – документ, в якому кожен фахівець фіксує свої спостереження щодо поведінки, комунікації та навчальної активності дитини. Аналіз журналу дозволяє виявити тенденції, що не помітні при роботі лише в одному контексті, та скоординувати стратегії всіх фахівців.

Практика свідчить про низку типових викликів у реалізації командної взаємодії. По-перше, проблема координації: кожен фахівець нерідко розглядає дитину «через свою призму», не враховуючи цілісності її розвитку. По-друге, проблема інформаційного обміну: фахівці часто не мають спільної «мови опису» для характеристики потреб і прогресу дитини. По-третє, проблема навантаження: логопеди, психологи та вчителі працюють з великою кількістю

учнів, що об'єктивно обмежує час для регулярної командної комунікації. По-четверте, проблема залучення батьків, вони нерідко сприймають себе як «одержувачів послуг», а не рівноправних партнерів команди.

Подолання цих викликів потребує системних змін: запровадження обов'язкових МДН як нормативної вимоги; розробки єдиних форм документації ІПР, зрозумілих усім учасникам команди; проведення спільних семінарів для фахівців з питань командної взаємодії; використання цифрових платформ для оперативного інформаційного обміну між членами команди між нарадами.

Таким чином, ефективна реалізація принципів інклюзивної освіти є складним системним завданням, що потребує одночасного вирішення на нормативно-правовому, організаційному, методичному та ціннісному рівнях. Логопед в умовах інклюзивного навчання постає не лише як фахівець з корекції мовлення, а як активний учасник команди підтримки, консультант для вчителів і батьків, провідник ідей комунікативної доступності в освітній простір закладу.

Підвищення якості логопедичної допомоги в умовах інклюзії безпосередньо залежить від розвитку компетентностей логопедів у сфері міждисциплінарної взаємодії та нейропсихологічно орієнтованої діагностики. Перспективними напрямками подальших досліджень є: розробка моделей ефективною командної взаємодії в умовах інклюзивних шкіл України; обґрунтування критеріїв якості ІПР для дітей з різними видами мовленнєвих порушень; вивчення впливу рівня логопедичної компетентності вчителів на академічну успішність дітей з мовленнєвими порушеннями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Трофименко Л. Стратегії підтримки дітей з алалією в освітньому середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Том 113. № 1. С. 41–65.
2. Трофименко Л. Психолінгвістичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. Том 105. № 1. С. 145-161.
3. Мартиненко І., Яремчук І. Особливості діагностики порушень письма в учнів початкової школи з диспраксією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. № 26. С. 176–191.
4. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 176–182.

**МАКОГАНЮК Анастасія Олегівна**

## **ОНТОЛОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДАНИХ У СИСТЕМАХ ПІДТРИМКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Вступ.** Сучасний етап розвитку спеціальної та inclusive освіти характеризується стрімким збільшенням обсягів цифрового дидактичного контенту та необхідністю його точної персоніфікації відповідно до індивідуальних когнітивних і мовленнєвих профілів пацієнтів. Ефективна організація корекційного процесу, зокрема при подоланні таких складних мовленнєвих порушень, як заїкання, дизартрія та дислалія, вимагає залучення інтелектуальних інформаційних систем [1]. Традиційні реляційні бази даних не забезпечують гнучкості при формалізації слабкоструктурованих знань логопедичної предметної області, що зумовлює актуальність переходу до семантичних технологій [2].

Основою для побудови таких інтелектуальних систем є онтологічний інженеринг, який дозволяє не просто зберігати інформацію, а й моделювати концептуальну структуру знань на рівні концептів, зв'язків та логічних обмежень [3]. Використання мови веб-онтологій OWL2 та апарату описової логіки (Description Logics) надає можливість формалізувати дескриптивні правила, які трансформують пасивні медико-педагогічні дані на активне знання [4]. Створення онтологій у спеціальній педагогіці забезпечує інтеграцію гетерогенних даних, спрощує автоматизований пошук і дозволяє будувати динамічні профілі навчання для осіб з особливими освітніми потребами [5].

Головною перевагою онтологічних моделей є можливість підключення машин логічного виводу (reasoners), таких як Pellet або HermiT. Вони здатні виконувати автоматичну класифікацію індивідів та дедуктивне виведення нових фактів (Inferred Axioms) без явного кодування логіки на рівні імперативного програмування [6]. У контексті логопедії це дозволяє автоматично відносити пацієнта до певної категорії (наприклад, визначити необхідність дихальної гімнастики на основі виявлених симптомів мовленнєвих судорог) [7].

Аналіз сучасних досліджень свідчить, що семантичне моделювання активно застосовується для формалізації медичних діагнозів та клінічних протоколів [8]. Проте питання інтеграції клінічних симптомів із дидактичними освітніми траєкторіями в рамках єдиного семантичного простору спеціальної освіти залишається недостатньо вивченим [9]. Це зумовлює необхідність розробки прикладних онтологічних рішень для автоматизації експертної діяльності логопеда, що дозволить підвищити точність призначення терапевтичних та освітніх методик [10].

**Методи та матеріали.** Формалізація знань предметної області логопедичної корекції реалізована в середовищі інженерії знань Protégé 5.6.9 за допомогою апарату описової логіки мови OWL2. Архітектура розробленої онтології untitled-ontology-19 базується на концептах, що описують стан пацієнта та симптоматику мовленнєвих порушень.

Головним базовим класом моделі виступає концепт Дитина (еквівалент поняття пацієнта). Для забезпечення можливості динамічної предикатної класифікації у структурі онтології створено специфічні підкласи, які визначаються через логічні обмеження:

1. Дитина\_із\_Заїканням - обчислюваний підклас, що акумулює індивідів із відповідною симптоматикою;
2. Дитина\_якій\_показана\_гімнастика - підклас, який слугує тригером для призначення дидактичного контенту та дихальних вправ.

Взаємодія між сутностями реалізована через об'єктну властивість має\_симптом. Логічні правила класифікації пацієнтів задано як специфікації еквівалентності класів (Equivalent To) через квантор існування ( $\exists$ ). Зокрема, для автоматичного віднесення індивіда до обчислюваного класу Дитина\_із\_Заїканням у полі Equivalent To редактора Protégé було сформульовано предикатне обмеження мовою OWL2 за допомогою наступного виразу:

Дитина *and* (має\_симптом *some* Мовленнєві\_судороги\_запинки)

У математичному інструментарії дескриптивної логіки (Description Logics), який виступає ядром семантичного аналізу машини виводу, дане правило еквівалентності концепту задається у вигляді формули:

Дитина\_із\_Заїканням  $\equiv$  Дитина  $\exists$  має\_симптом . Мовленнєві\_судороги\_запинки

Аналогічним чином було дефіновано логічну умову для класу «Дитина\_якій\_показана\_гімнастика», що дозволяє ресонеру Pellet/HermiT інтерпретувати наявність відповідного клінічного симптому як пряме показання до автоматичного призначення дидактичних дихальних вправ у межах інклюзивного освітнього простору.

**Результати дослідження.** Для проведення експериментального виведення знань у базу було внесено масив реальних індивідів. На прикладі пацієнта Настя (клас Дитина) було зафіксовано лише один первинний емпіричний факт — твердження про властивість об'єкта (Object property assertion): має\_симптом Мовленнєві\_судороги\_запинки.

Після ініціалізації машини логічного виводу Pellet/HermiT та виконання транзитивного аналізу графів знань, система автоматично виконала процедуру

субсумції (класифікації концептів). Результат автоматизованого дедуктивного виведення рекомендацій та належності до категорій представлено на рисунку 1.

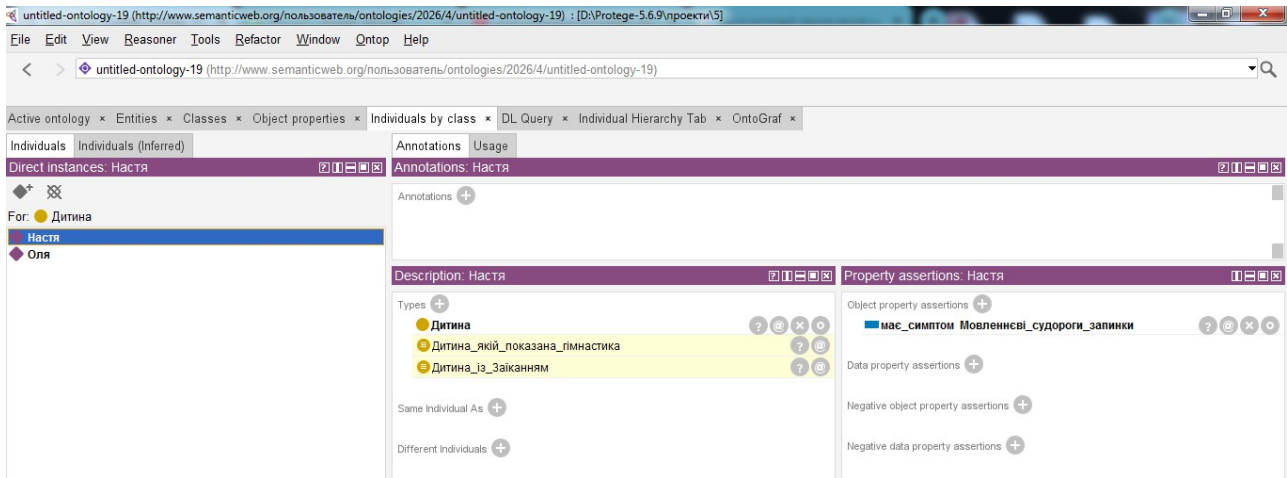


Рис. 1. Інтерфейс Protégé з результатами автоматичної класифікації індивіда

Як свідчать отримані результати (рис. 1), блок Description: Настя у полі Types забарвився у жовтий колір, що маркує успішну інференцію знань ресонером. Система самостійно, без явних вказівок оператора, обчислила та додала пацієнта до цільових класів Дитина\_із\_Заїканням та Дитина\_якій\_показана\_гімнастика.

Це доводить, що побудована семантична мережа дозволяє автоматично генерувати діагностичні висновки та карти призначень на основі простих предикатів симптомів. Такий підхід повністю виключає помилки людського фактора при первинній дескрипції та розподілі пацієнтів за освітньо-корекційними групами.

**Висновки.** У ході дослідження розроблено та експериментально апробовано прикладну онтологічну модель автоматизованої класифікації пацієнтів у сфері спеціальної освіти. Використання інструментарію описової логіки мови OWL2 та предикатних обмежень дозволило формалізувати слабкоструктуровані емпіричні знання логопедичної діагностики та перевести їх у формат обчислюваних семантичних графів.

Головні наукові та практичні результати роботи полягають у наступному:

1. доведено ефективність застосування сучасних дедуктивних ресонерів (Pellet/HermiT) для динамічного формування карт призначень та визначення категорій пацієнтів безпосередньо на основі зафіксованих симптомів;
2. на прикладі класифікації індивіда Настя продемонстровано, що введення атомарного факту про наявність мовленнєвих судорог-запинок є достатнім логічним тригером для автоматичного включення пацієнта до

цільових груп інклюзивного навчання та призначення відповідного терапевтичного контенту (дихальної гімнастики);

3. визначено інженерні аспекти налаштування онтологій у Protégé, зокрема встановлено, що для забезпечення стійкості логічного виводу при багатовимірній класифікації доцільно уникати жорсткого накладання функціональних характеристик та обмежень доменів на об'єктні властивості, які беруть участь у транзитивних ланцюжках знань.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні розробленої онтології шляхом інтеграції бази знань із зовнішніми мультимедійними сховищами цифрового навчального контенту через механізми SPARQL-запитів, що дозволить створити повністю автоматизоване робоче місце для вчителів-логопедів та фахівців з інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Антонова О. В. Інтелектуальні системи в спеціальній освіті. *Комп'ютерні технології в педагогіці*. 2021. № 4. С. 12–18.
2. Бондаренко М. Ф., Шабанов-Кушнарченко Ю. П. Семантичні технології та моделювання знань. Харків : Колегіум, 2019. 312 с.
3. Gruber T. R. A translation approach to portable ontology specifications. *Knowledge Acquisition*. 1993. Vol. 5, No. 2. P. 199–220.
4. Baader F., Horrocks I., Sattler U. Description Logics. *Handbook of Knowledge Representation*. Elsevier, 2020. P. 135–179.
5. Ковальчук С. П. Онтологічний підхід до моделювання індивідуальних освітніх траєкторій. *Проблеми програмування*. 2022. № 2. С. 45–53.
6. Sirin E., Parsia B., Grau B. C., Kalyanpur A., Katz Y. Pellet: A practical OWL-DL reasoner. *Journal of Web Semantics*. 2017. Vol. 5, No. 2. P. 51–53.
7. Левицький В. М. Автоматизація прийняття рішень у логопедії на основі експертних систем. *Медична інформатика та інженерія*. 2023. № 1. С. 28–34.
8. Musen M. A. The Protégé project: A look back and a look forward. *AI Matters*. 2015. Vol. 1, No. 4. P. 4–12.
9. Співаковський О. В. Цифрова трансформація інклюзивного освітнього простору. Херсон : Видавництво ХДУ, 2024. 240 с.
10. Smith B., Ceusters W. Ontologies and data integration in biomedicine. *Journal of Biomedical Informatics*. 2021. Vol. 43, No. 6. P. 851–857.

**МІЩЕНКО Сергій Володимирович**

## **ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ ДОСЯГНЕНЬ ГЕНЕТИКИ ЛЮДИНИ В СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Стрімкий розвиток генетики людини (антропогенетики, медичної генетики) та геномних технологій упродовж останніх десятиліть суттєво змінив

уявлення про механізми формування багатьох порушень розвитку, що лежать в основі особливих освітніх потреб дітей. Розшифрування геному людини, удосконалення методів секвенування нового покоління, поширення генетичного медико-генетичного консультування та розвиток персоналізованої медицини сприяли накопиченню значного обсягу знань щодо генетичних чинників інтелектуальних порушень, розладів аутистичного спектра, синдромів порушення навчання, мовленнєвих розладів та інших нейророзвиткових станів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема інтеграції сучасних досягнень генетики людини у систему підготовки фахівців зі спеціальної освіти.

Сучасний етап трансформації національної системи інклюзивної та спеціальної освіти вимагає фундаментального оновлення змістових ліній підготовки майбутніх логопедів, дефектологів та спеціальних психологів. Традиційна модель навчання у вищій школі тривалий час розглядала генетичні знання як суто пропедевтичну, абстрактно-біологічну дисципліну. Сучасний педагог спеціальної освіти працює з дітьми з порушеннями розвитку, етіологія яких часто пов'язана з генетичними факторами, тому професійна компетентність такого фахівця вже не може обмежуватися лише психолого-педагогічними знаннями. Вона повинна включати базову генетичну грамотність, розуміння взаємодії генетичних і середовищних чинників розвитку, здатність інтерпретувати інформацію про генетичні особливості дитини та враховувати її під час розроблення індивідуальної освітньої траєкторії.

Окрім того, під час вивчення медико-біологічних дисциплін майбутній фахівець отримує не просто суму професійно-педагогічних знань, але і має змогу оволодіти ключовими компетентностями, без яких фахова діяльність спеціального педагога просто не можлива [1]. В першу чергу, ці компетентності мають бути спрямовані на формування здатності майбутніх фахівців до емпатії та соціорефлексії. Зазначено, що медико-біологічні знання та навички крім формування професійної компетентності щодо роботи з особами, які мають особливі освітні потреби, дозволять освоїти основи саморегуляції для збереження самовладання в ситуаціях з високим емоційним навантаженням та оптимального виходу зі стресових ситуацій, тобто сприятимуть їм власному здоров'язбереженню [1].

Науковці відзначають, що сучасна геноміка дедалі активніше взаємодіє з освітніми науками, формуючи нові напрями міждисциплінарних досліджень [2]. При цьому важливо уникати генетичного детермінізму та спрощеного трактування ролі спадковості у формуванні освітніх результатів. Генетичні особливості не визначають наперед освітні досягнення людини, а лише створюють певні передумови, які реалізуються у взаємодії із соціальним середовищем, вихованням та навчанням [2].

Особливого значення генетична підготовка набуває у сфері спеціальної

освіти. Багато категорій дітей з особливими освітніми потребами мають встановлені генетичні причини порушень розвитку. Наприклад, значна частка випадків розладів аутистичного спектра пов'язана з генетичними варіантами, включаючи мутації окремих генів і варіації числа копій генів. Сучасні дослідження свідчать, що ранні структуровані навчальні втручання послідовно покращують результати розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, і з'являються нові докази того, що генетична архітектура може формувати індивідуальну варіабельність реакції на лікування. Ці результати підкреслюють необхідність інтеграції генетичних та нейробіологічних даних для вдосконалення точного навчання та персоналізованих стратегій втручання [3].

Поняття «генетична грамотність» і «геномна грамотність» сьогодні розглядається як одна з необхідних складових професійної компетентності працівників медичної сфери та фахівців, які працюють із дітьми з особливими потребами [4, 5]. Геномна грамотність передбачає не лише знання основ генетики людини, але й розуміння взаємозв'язку між генотипом і фенотипом, механізмів виникнення спадкових захворювань, можливостей та обмежень генетичного тестування, а також етичних аспектів використання генетичної інформації.

На думку M. Rafter та R. Gillies, сучасні досягнення геноміки змінюють підходи до навчання дітей із різними особливостями розвитку, оскільки дають змогу глибше зрозуміти причини індивідуальних відмінностей у навчанні та поведінці [4]. Автори наголошують, що педагоги мають бути підготовлені до роботи в умовах постійного зростання обсягу генетичної інформації та її впровадження в освітню практику.

Одним із перспективних напрямів модернізації підготовки фахівців зі спеціальної освіти є включення до освітніх програм навчальних модулів із генетики людини, геноміки та підвищення їх методологічної якості. Такі модулі повинні охоплювати основи молекулярної генетики, сучасні методи генетичної діагностики, генетичну природу спадкових хвороб, генетичні механізми нейророзвиткових порушень, принципи генетичного консультування, а також етичні та правові аспекти використання генетичної інформації. Досвід підготовки фахівців інших галузей свідчить про високу ефективність систематичного генетичного навчання для формування професійних компетентностей [6].

Суттєву роль у підготовці майбутніх педагогів відіграє також формування критичного ставлення до генетичної інформації. Як показують сучасні дослідження, недостатній рівень генетичної освіти може сприяти виникненню помилкового уявлення про те, що гени повністю визначають особистість, поведінку або здібності людини [7]. Подолання таких спрощених уявлень можливе завдяки впровадженню сучасних підходів до викладання генетики, які підкреслюють складний характер взаємодії спадковості та середовища.

Методичний інструментарій викладання дисципліни також потребує

модернізації. Важливим напрямом інтеграції досягнень генетики у спеціальну освіту є використання цифрових технологій. Систематичні огляди свідчать про ефективність цифрових платформ для генетичної освіти, підвищення обізнаності та формування професійних компетентностей [8]. Використання інтерактивних ресурсів, віртуальних лабораторій, електронних кейсів та симуляцій генетичного консультування дозволяє зробити підготовку майбутніх фахівців більш практикоорієнтованою. Ефективним буде впровадження методу «case study» – аналізу деідентифікованих медико-генетичних карток, де студенти вчаться інтерпретувати висновки каріотипування чи хромосомного мікроматричного аналізу у площину педагогічних рекомендацій. Самостійна робота з розробки «нозологічних паспортів синдромів» дозволяє візуалізувати складний матеріал та сформуванати навички диференціації схожих станів (наприклад, первинних розладів аутистичного спектра та когнітивних порушень при фенілкетонурії).

Перспективним також є розвиток міждисциплінарної взаємодії між педагогами, психологами, лікарями-генетиками та фахівцями з реабілітації. Така співпраця сприятиме формуванню комплексного бачення особливостей розвитку дитини та забезпеченню ефективної підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Ефективна інтеграція медико-генетичних знань у підготовку фахівців спеціальної освіти має реалізуватися через три взаємопов'язані вектори:

1) перенесення акцентів із загальних законів спадковості на клінічні прояви синдромів, етіологію когнітивного дизонтогенезу та механізми мовленнєвих розладів;

2) епігенетичний концептуалізм – формування у студентів розуміння того, що генетична детермінованість не є фатальною, сучасна епігенетика доводить, що цілеспрямоване корекційне та інклюзивне середовище виступає потужним модифікатором експресії генів;

3) формування консультативно-етичної компетентності (підготовки педагога до делікатної взаємодії з родиною).

Отже, сучасні досягнення генетики людини створюють нові можливості для вдосконалення системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти. Інтеграція генетичних знань у зміст професійної освіти сприятиме формуванню генетичної грамотності, розвитку міждисциплінарного мислення та підвищенню готовності педагогів до роботи в умовах персоналізованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Водночас впровадження таких змін потребує оновлення освітніх програм, розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення та підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Прядко Л. Роль медико-біологічних дисциплін у підготовці майбутніх спеціальних педагогів у закладі вищої освіти. Актуальні питання корекційної

освіти (педагогічні науки). 2022. Вип. 20. С. 118–126. DOI: 10.32626/2413-2578.2022-20.118-126

2. Martschenko D., Trejo S., Domingue B. W. Genetics and Education: Recent Developments in the Context of an Ugly History and an Uncertain Future. *AERA Open*. 2019. Vol. 5, No. 1. DOI: 10.1177/2332858418810516.

3. Özcan Ö. Ö., Çevreli B., Maki M. A. A., Kumar P. V., Ergüzel T. T. Genetically informed learning interventions for autism spectrum disorder: A systematic review of randomized controlled trials. *Research in Autism*. 2026 Vol. 129. Article 202742. DOI: 10.1016/j.reia.2025.202742

4. Rafter M., Gillies R. M. Genomics Literacy: Implications for Teaching Students with a Range of Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2018. Vol. 65, No. 1. P. 45–56. DOI: 10.1080/1034912X.2017.1334877

5. Little I. D., Gunter C. Mini-Review: Genetic Literacy and Engagement With Genetic Testing for Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Genetics*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fgene.2021.693158

6. Talwar D., Tseng T.-S., Foster M. et al. Genetics/genomics education for nongenetic health professionals: a systematic literature review. *Genetics in Medicine*. 2017. Vol. 19. P. 725–732. DOI: 10.1038/gim.2016.156

7. Donovan B. M. Ending genetic essentialism through genetics education. *HGG Advances*. 2022. Vol. 3, No. 1. DOI: 10.1016/j.xhgg.2021.100058

8. Gasteiger N., Vercell A., Khan N. et al. Digital interventions for genomics and genetics education, empowerment, and service engagement: A systematic review. *Journal of Community Genetics*. 2023. Vol. 14. P. 227–240. DOI: 10.1007/s12687-023-00648-w

**ПАКУШИНА Людмила Зіновіївна**

## **РОЛІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Роль вчителя-логопеда у сучасному освітньому середовищі значно видозмінилася. Якщо ще кілька десятиліть років назад вчитель-логопед був фахівцем із постановки звуків мовлення незначної кількості учнів початкової школи і у штаті працівників українських закладів освіти він швидше був виключенням, ніж обов'язковим учасником навчально-виховного процесу закладу. Тепер же в умовах значного збільшення дітей із різними порушеннями мовлення та широкого впровадження ідей інклюзії у закладах освіти різних рівнів (від дошкільної до вищої) наявність такого працівника у штаті суттєво розширює можливості закладу і сприяє розвитку його іміджу та популярності серед населення. Такі особливості закладу у свою чергу дають поштовх як до

професійного, так і до економічного зростання можливостей усіх його працівників і у цілому визначають його як успішний та перспективний.

Отже, за таких умов вчитель-логопед стає одним із провідних фахівців інклюзивного освітнього середовища в якому разом навчаються як діти із порушеннями мовлення, так і діти без таких порушень. Основна його задача сприяти створенню розвиваючого освітнього середовища в якому відбувається взаємодія надзвичайно різноманітної групи учасників освітнього процесу закладу, як дітей, так і дорослих із різноманітними можливостями й ресурсами.

Як провідний фахівець інклюзивного освітнього середовища вчитель-логопед здійснює:

1) роль аналітика мовленнєвого розвитку дітей закладу освіти. У такому амплуа вчитель-логопед має здійснювати «планові логопедичні обстеження учнів початкових класів з 1 по 30 вересня та з 1 по 30 травня; укомплектувати групи, з якими будуть проводитись логопедичні заняття в поточному навчальному році; планувати відповідну корекційно-розвивальну роботу». Також вчитель-логопед «проводить додаткове поточне обстеження дітей з 15 по 20 січня, із метою перевірки динаміки мовленнєвого розвитку таких дітей» [7, с. 847-848].

2) роль фасилітатора мовленнєвого розвитку учнів як із порушеннями мовлення, так і з нормотиповим його розвитком в освітньому процесі закладу. Здійснює це він шляхом планування та проведення відповідних індивідуальних, фронтальних та групових занять із такими учнями. Але крім цього, «вчитель-логопед взаємодіє не лише з дитиною з особливими освітніми потребами та її батьками, а й з іншими дітьми та їхніми батьками, з педагогічними працівниками, бібліотечним, медичним і технічним персоналом, педагогами спеціальної освіти, здійснює відповідну психо-профілактичну роботу, спрямовану на вибудову сприятливого мікроклімату в навчальному закладі і сприяє соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями [3, с. 98].

3) розробника безбар'єрного освітнього середовища. Для цього він намагається «організувати таке освітньо-розвивальне середовище, яке задовольнить особливі мовленнєві потреби усіх дітей із порушеннями мовлення». Здійснюється це шляхом участі вчителя-логопеда у запровадженні відповідних «адаптацій і модифікацій навчального матеріалу таких учнів», через відповідну консультативну роботу із іншими педагогами та батьками таких дітей, формуючи таким чином «стратегією їх підтримки» [2, с. 35-37.].

4) координатора міждисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу дітей із різними порушеннями щодо проблеми їх мовлення. Для цього він керує співпрацею між вчителями, психологами та батьками впливаючи таким чином на «інформаційно-просвітницький, діагностично-консультативний, лого-корекційний, психолого-виховний напрями» діяльності команди супроводу дитини [4, с. 24-30].

5) агента міжвідомчої співпраці (між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, медичними установами, громадськими організаціями). Можливість вчителя-логопеда до взаємодії із іншими закладами сприяє «обміну інформацією, координації дій, спільному використанню ресурсів і тим сам дозволяють забезпечити доступність та якість логопедичних послуг для всіх дітей, які їх потребують, незалежно від їхнього місця перебування та обставин» [5, с. 116-122].

6) консультанта і просвітника сприяє розповсюдженню серед колег різного фаху та батьків дітей із особливими потребами «науково достовірної інформації щодо нейропластичності раннього віку та значущості своєчасного втручання, а також хибних уявлень про різні порушення розвитку дітей», така роль вчителя-логопеда сприяє ще й зниженню батьківської тривожності, подолання недовіри до фахівців спеціальної освіти [6].

7) роль розробника освітньо-інформаційного середовища передбачає «вміння користуватися сучасними технічними засобами, володіння прийомами роботи в галузі ІКТ та здатність доцільно їх застосовувати у своїй професійній діяльності» [1, с. 22-28].

Отже, таке рольове перенасичення професійної діяльності вчителя-логопеда дає підстави нам для визначення цього фахівця не просто як провідного фахівця інклюзивного освітнього середовища, а як його безпосереднього організатора та управлінця, тобто менеджера такої освітньої діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Байбара Т. В. Роль освітнього інформаційно-комунікаційного середовища в роботі вчителя-логопеда / Т. В. Байбара. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 31. С. 22-28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2016\\_31\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_31_6).

2. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с. [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/1/%D0%91%D0%95%D0%97%D0%91%D0%90%D0%A0%27%D0%84%D0%A0%D0%9D%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC%20%D0%86%D0%A1%D0%9F%D0%9F\\_2024.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/1/%D0%91%D0%95%D0%97%D0%91%D0%90%D0%A0%27%D0%84%D0%A0%D0%9D%D0%86%D0%A1%D0%A2%D0%AC%20%D0%86%D0%A1%D0%9F%D0%9F_2024.pdf) С. 35-37.

3. Каплієнко А.І. Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 15. Т. 1. 2019 С. 96-100. [https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/15/part\\_1/22.pdf](https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/15/part_1/22.pdf)

4. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї як системна логопедична допомога родині, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2015. № 6. С. 24-30. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped\\_2015\\_6\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_6_5).

5. Король А. Особливості організації роботи логопеда у закладі освіти в умовах воєнного стану. *Педагогічний дискурс*, випуск 37, 2025. С. 116-122. <https://ojs.kgpa.org.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1261>

6. Хайленко Н. В. Сторінка вчителя-логопеда. *КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Мішково-Погорілівської сільської ради: ве-сайт*. <https://inklyuzivno-resursnij-tsentr-vitovskoji-rajonnoji-radi.webnode.com.ua/storinka-vchitelya-logopeda-khajlenko-n-v/>

7. Швець О.І., Швець Б.Б. Специфіка організації роботи логопеда в навчально-реабілітаційному центрі. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України Випуск 14. 2011. С. 847-848.

**СУЯТИНОВА Катерина Євгенівна**

## **ЕТИКА ВЗАЄМОДІЇ З РІЗНИМИ ЛЮДЬМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ТА СОЦІАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ**

У контексті глобалізації та впровадження інклюзивних стандартів в Україні, етика взаємодії стає фундаментом професійної компетентності педагога. Необхідність розробки чітких етичних орієнтирів зумовлена зростанням соціальної різноманітності та викликами, що постають перед фахівцями при роботі з особами з особливими освітніми потребами (далі – ООП), представниками різних культурних та вікових груп.

Мета – теоретично обґрунтувати ключові принципи етичної взаємодії з різними категоріями осіб та визначити механізми забезпечення безбар'єрного комунікативного середовища.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження етики взаємодії є філософська концепція суб'єкт-суб'єктного підходу та правозахисна модель інвалідності, закріплена в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю.

Сучасний вектор розвитку українського суспільства орієнтований на європейські цінності демократії, гуманізму та соціальної справедливості. Тому особливої ваги набуває розбудова безбар'єрного середовища, що зафіксовано в Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Проте забезпечення доступності не обмежується лише архітектурними чи технічними рішеннями. Наукове осмислення етики взаємодії базується на філософії людиноцентризму та концепції соціальної інклюзії. Етична взаємодія передбачає перехід від медичної моделі сприйняття людської різноманітності до соціальної та правозахисної, де відмінності між людьми розглядаються як природна частина людського досвіду. Таким чином, етика

взаємодії виступає внутрішнім регулятором поведінки особистості, що базується на безумовному визнанні самоцінності та гідності кожної людини.

Аналіз наукових джерел та сучасних суспільних практик дає можливість виділити нам декілька основних принципів етичної взаємодії з різними категоріями осіб:

1. Принцип автономії та самодетермінації особистості. Будь-яка взаємодія має будуватися на визнанні права людини самостійно приймати рішення, визначати власні потреби та межі прийнятної допомоги. Етичною помилкою у спілкуванні часто є прояв надмірної опіки, який нівелює суб'єктність особи. Допомога має пропонуватися ненав'язливо та надаватися виключно після отримання чіткої згоди.

2. Принцип толерантності та недискримінації. Передбачає свідому відмову від оціночних суджень, стереотипного сприйняття чи стигматизації індивіда на основі його фізичних, ментальних, вікових чи соціальних ознак.

3. Принцип лінгвістичної коректності («First-person language»). Мова є потужним інструментом формування суспільної свідомості. Використання концепції «Людина – на першому місці» акцентує увагу на особистості, а не на її діагнозі, статусі чи особливостях. Цей механізм детально формалізовано у «Довіднику безбар'єрності» – посібнику з толерантної взаємодії, створеному за ініціативи першої леді О. Зеленської. Дотримання цього принципу вимагає вилучення з наукового та публічного дискурсу некоректних, жалісливих або дискримінаційних термінів.

Для практичної реалізації зазначених принципів у сучасному просторі необхідно впроваджувати дієві механізми забезпечення безбар'єрного комунікативного середовища. Серед них визначальними є:

- Інформаційно-просвітницький механізм: системне проведення тренінгів, семінарів та круглих столів із метою підвищення рівня інклюзивної компетентності та деонтологічної культури громадян, педагогів і студентів.

- Технологічний механізм (Універсальний дизайн та АДК): забезпечення доступності інформації через упровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК) – піктограм, карт-символів, жестової мови, аудіодескрипції, а також адаптацію текстів до формату Easy-to-read (легке читання) для осіб із ментальними або інтелектуальними порушеннями.

- Організаційно-методичний механізм: розробка та впровадження у закладах вищої освіти спеціалізованих навчальних курсів із професійної етики, деонтології в інклюзивному середовищі та практик безбар'єрності, що дозволить готувати майбутніх фахівців до роботи в умовах різноманітності суспільства.

- **Висновки.** Таким чином, теоретичне обґрунтування етики взаємодії доводить, що вона є фундаментальним критерієм гуманізації сучасного соціопростору. Ключові принципи (автономія особистості, толерантність, мовна коректність) вимагають практичного підкріплення через комплексні

механізми – від технологічних рішень універсального дизайну в комунікації до трансформації освітніх програм. Створення безбар'єрного комунікативного середовища є базовою умовою для подолання соціальної відчуженості та забезпечення рівних прав усіх членів суспільства.

#### **Список використаних джерел:**

1. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-nacionalnoyi-s-a366r>
2. Довідник безбар'єрності : складник безбар'єрності як нової суспільної норми, створений за ініціативи Олени Зеленської. Електронний ресурс. URL: <https://bf.in.ua/>
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю : Ратифіковано Законом України № 1767-VI від 16.12.2009. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від теорії до практики : монографія. Київ : Атом, 2019. 310 с.

*ЯРЕМА Зінаїда Миколаївна*

### **НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Рівні мовленнєвої діяльності ( за О.О. Леонтєвим ).

1. Мотиваційно- спонукальний рівень .

Це найвищий психологічний рівень , пов'язаний із причиною виникнення мовлення. Тут формується потреба у спілкування , мотив мовлення , комунікативний намір .

1. Смысловий рівень .

На цьому етапі формується зміст висловлювання . Відбувається відбір інформації , побудова задуму висловлювання , перехід від мотиву до думки , формування внутрішнього мовлення .

2. Мовний рівень .

Тут думка переводиться у мовну форму. Цей рівень включає добір слів, граматичне оформлення , синтаксичну побудову речення , фонетичне оформлення.

3. Фонаційний.

Тут відбувається робота мовного апарату , вимова звуків , інтонація , темп мовлення.

Основні етапи роботи в логопедії та інклюзивному навчанні

1. Діагностичний .

Включає роботу консилиуму фахівців для визначення причин та структури порушення .

2. Підготовчий .

Включає медичну підтримку ( за потреби) , логопедичний масаж , психологічну підтримку , психомовленнєву та рухову стимуляцію, Фізіопроцедури.

3. Корекційний

Включає постановку звуків , автоматизацію , розвиток фонематичного слуху.

4. Соціалізації .

Включає створення інклюзивного середовища для використання навичок у спілкуванні з однолітками .

Правильна постановка звуку записується на рівні центральної нервової системи.

Основні групи причин виникнення порушень мовлення

1. Біологічні ( ендогенні ) фактори

- Спадковість ;
- Патології вагітності та пологів;
- Захворювання мозку та нервової системи ;
- Порушення слуху ;

2. Соціально- психологічні ( екзогенні ) фактори.

- Педагогічна занедбаність ;
- Психічні травми ;
- Стиль виховання;
- Двомовність ( білінгвізм).

3. Анатоомо -фізіологічні фактори

- Дефекти мовленнєвого апарату ;
- Порушення інервації моторики.

Важливо знати причини порушень мовлення . Діагностика допомагає з'ясувати , до якого лікаря необхідно звертатися.

Стани психічних процесів

- Інтелектуальні стани
- Емоційні стани
- Вольові стани
- Психофізіологічні стани.

Нейролінгвістичний підхід у роботі з дітьми з ООП – це використання знань про роботу мозку , мовлення та психічні процеси для розвитку навчання, комунікації і поведінки дитини .

Нейролінгвістика пов'язана з мовознавством, нейропсихологією , психологією, неврологією , психолінгвістикою, нейрофізіологією.

У сучасній практиці пріоритетним є використання знань нейролінгвістики , що дозволяє більш глибоко вивчити природу порушень.

Основні принципи нейролінгвістичного підходу – це система правил організації навчання, яка враховує роботу мозку, мовлення та психічний розвиток дитини.

1. Принцип нейропсихологічної основи мовлення.

Розвиток мовлення пов'язаний із увагою, пам'яттю, мисленням, сприйманням, емоціями, моторикою.

2. Принцип сенсомоторної бази мовлення.

Мозок формує мовлення через рух і відчуття.

3. Принцип міжпівкульної взаємодії мозку.

Для мовлення важлива злагоджена робота правої і лівої півкуль.

4. Принцип мультисенсорного навчання.

Дитина краще запам'ятовує, коли працюють усі канали сприймання: зоровий, слуховий, тактильний, руховий, емоційний.

5. Принцип емоційної мотивації мовлення.

Мозок запам'ятовує те, що емоційно значуще.

6. Принцип мовлення в діяльності.

Мовлення формується в діяльності під час гри, побуту, творчості, спільної діяльності, рухової активності.

7. Принцип візуальної підтримки мовлення.

Багато дітей з ООП мислять образами. Тому використовують піктограми, картки, візуальні розклади, схеми, алгоритми дій.

8. Принцип поетапності і повторюваності.

9. Принцип індивідуалізації.

10. Принцип безпечного середовища.

### Інформація про авторів

1	Александрова Олена Юрїївна	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри маркетингу, комерційної діяльності та економічної теорії Українського державного університету залізничного транспорту
2	Бартенева Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
3	Бойко Ольга Павлівна	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
4	Болдарєва Ольга Миколаївна	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і статистики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
5	Бобровнік Тетяна Степанівна	магістрантка, Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
6	Галущенко Вікторія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
7	Гончар Наталія Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
8	Денисюк Ольга Василівна	кандидат економічних наук, професор, професор кафедри девелопменту та росторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури

9	Дзівідзінська Ірина Сергіївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
10	Дмитрашко Світлана Анатоліївна	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри політичних наук і права Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
11	Дубова Світлана Вольтівна	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри девелопменту та просторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
12	Іванова Наталія Володимирівна	доктор філософських наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради
13	Карпілянський Дмитро Анатолійович	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології та управління людським фактором Національного університету «Київський авіаційний інститут»
14	Кривенко Таїсія Сергіївна	аспірантка Національного університету «Київський авіаційний інститут».
15	Кустах Юлія Іванівна	фахівець кафедри девелопменту та просторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
16	Лозова Тетяна Олександрівна	старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
17	Олефір Олена Іванівна	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і статистики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

18	Пилипюк Тетяна Володимирівна	начальник навчально-методичного відділу, асистент кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
19	Полеводова Наталія Григорівна	заступник директора з навчальної роботи, вчитель української мови та літератури Одеського ліцею №41 Одеської міської ради
20	Пономаренко Віталій Євгенович	старший викладач кафедри іноземних мов Українського державного університету залізничного транспорту
21	Попелюк Вікторія Павлівна	викладач кафедри іноземних мов Військової академії
22	Родіядял Дар'я Олександрівна	викладач-стажист кафедри історії України, методист навчально-методичного відділу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
23	Ручкіна Маріанна Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
24	Сакалюк Оксана Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
25	Самойлов Олександр Олександрович	доктор філософії з економіки, директор Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
26	Самойлова Ірина Іванівна	кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри девелопменту та просторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури

27	Собченко Дмитро Анатолійович	асистент кафедри хірургічних дисциплін Донецького національного медичного університету
28	Сотніков Дмитро Анатолійович	кандидат економічних наук, доцент Київського науково-дослідного інституту судових експертиз Міністерства юстиції України
29	Сотнікова Ірина Миколаївна	кандидат економічних наук, доцент кафедри девелопменту та просторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
30	Стахов Арсеній Юрійович	доктор філософії, старший викладач кафедри економічної теорії та підприємництва на морському транспорті Національного університету «Одеська морська академія»
31	Сичук Ольга Олександрівна	аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
32	Тіщенко Вадим Сергійович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри «Механіка і проектування машин» Українського державного університету залізничного транспорту
33	Торган Світлана Петрівна	вчитель вищої категорії, старший вчитель Білгород- Дністровського ліцею «Пріоритет»
34	Урум Галина Дмитрівна	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики і статистики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
35	Фроленкова Надія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
36	Халецька Катерина Віталіївна	доктор філософії, вчитель інформатики Комунального закладу «Рішельєвський науковий ліцей»
37	Холтобіна Олександра Устинівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

38	Черненко Наталія Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
39	Черних Даріко Абесаломівна	магістранка Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
40	Чудовська Вікторія Анатоліївна	кандидат економічних наук, старший дослідник, завідувачка кафедри девелопменту та просторового планування Відокремленого структурного підрозділу «Інститут інноваційної освіти» Київського національного університету будівництва і архітектури
41	Шкоропадо Олександр Сергійович	заступник директора з навчально-виховної роботи Одеського ліцею «Михайлівський» Одеської міської ради
42	Шурман Маргарита Іванівна	вчитель початкових класів Одеського ліцею № 41 Одеської міської ради
43	Бичкова Світлана Сергіївна	доктор юридичних наук, професор, головний науковий співробітник Науково-дослідного інституту приватного права і підприємництва імені академіка Ф. Г. Бурчака
44	Бойко Ганна Анатоліївна	доктор філософії, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій
45	Бойко Світлана Петрівна	асистент кафедри дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету
46	Герасимова Інна Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
47	Задоріна Ольга Володимирівна	студентка 3 курсу спеціальності 016 «Логопедія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

48	Зарицька Валентина Василівна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
49	Здір Дарина Русланівна	викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
50	Зорочкіна Тетяна Сергіївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
51	Кордонєць Вікторія Володимирівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти та інклюзії Державного закладу вищої освіти «Донбаський державний педагогічний університет»
52	Крейтор-Проценко Ірина Володимирівна	вчитель-логопед Панчівського ліцею Новомиргородської міської ради Кіровоградської області
53	Кулінка Юлія Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти, доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету
54	Литвин Інна Миколаївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
55	Макоганюк Анастасія Олегівна	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних та комп'ютерних систем Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку
56	Міщенко Сергій Володимирович	доктор наук, доцент, доцент кафедри біології, здоров'я людини та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
57	Пакушина Людмила Зіновіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
58	Суховієнко Наталія Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

59	Суятинова Катерина Євгеніївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти, в.о. завідувачки кафедри дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету
60	Ярема Зінаїда Миколаївна	вихователь-логопед Комунального закладу дошкільної освіти «Вишенька» Вигодянської сільської ради Одеського району Одеської області

## Зміст

<b>Секція 1 : Трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти: інноваційні підходи, методи та технології навчання</b>	
ПІБ автора, тематика тез	Сторінки
<b><i>Александрова Олена Юріївна</i></b> Психоемоційний стан викладачів і студентів у процесі освітньої взаємодії в закладах вищої освіти	<b>3</b>
<b><i>Бартенєва Ірина Олександрівна</i></b> Педагогічний потенціал групової навчальної діяльності як засобу розвитку культури спілкування здобувачів вищої освіти	<b>6</b>
<b><i>Бойко Ольга Павлівна, Халецька Катерина Віталіївна</i></b> Трансформація методики навчання програмування майбутніх учителів інформатики в умовах розвитку генеративного штучного інтелекту	<b>11</b>
<b><i>Болдарєва Ольга Миколаївна, Олефір Олена Іванівна</i></b> Інтерактивні цифрові технології як інструмент трансформації навчання вищої математики у ЗВО	<b>15</b>
<b><i>Гончар Наталія Петрівна</i></b> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами інтерактивних технологій	<b>17</b>
<b><i>Денисюк Ольга Василівна</i></b> Європейські стандарти в українському будівництві	<b>20</b>
<b><i>Дзівідзінська Ірина Сергіївна</i></b> Цифрова трансформація філологічної освіти: когнітивні виклики та методичні стратегії у сучасному закладі вищої освіти	<b>23</b>
<b><i>Дмитрашко Світлана Анатоліївна</i></b> Вивчення переговорних стратегій як інструменту представництва національних інтересів студентами спеціальності «Політологія»	<b>25</b>
<b><i>Дубова Світлана Вольтівна</i></b> Основи системного підходу до викладання транспортних дисциплін в межах освітньої програми «Міське будівництво та господарство»	<b>28</b>

<b>Іванова Наталія Володимирівна</b> Освіта і культура в стилі педагогіки Фрідріха Фребеля: деякі аспекти підготовки вихователя	<b>31</b>
<b>Карпілянський Дмитро Анатолійович. Кривенко Таїсія Сергіївна</b> Результати емпіричного дослідження складових готовності майбутніх психологів до надання практичної допомоги колишнім комбатантам	<b>34</b>
<b>Кусташ Юлія Іванівна, Чудовська Вікторія Анатоліївна</b> Інноваційні підходи до підтримки студентів з розладами аутистичного спектра в умовах трансформації освітнього процесу у закладах вищої освіти	<b>38</b>
<b>Лозова Тетяна Олександрівна</b> Міжнародна сертифікація вчителів англійської мови: фокус на ТКТ (Teaching Knowledge Test)	<b>40</b>
<b>Пилипюк Тетяна Володимирівна</b> Педагогічна творчість у контексті сучасних освітніх реформ	<b>42</b>
<b>Полеводова Наталія Григорівна</b> Використання штучного інтелекту на уроках української мови в 5–9 класах Нової Української Школи: можливості та виклики	<b>45</b>
<b>Пономаренко Віталій Євгенович</b> Розвиток soft skills у студентів закладів вищої освіти	<b>46</b>
<b>Попелюк Вікторія Павлівна</b> Teaching listening comprehension to cadets of the military academy	<b>48</b>
<b>Родідял Дар'я Олександрівна</b> Формування критичного мислення студентів у процесі викладання історичних дисциплін у закладах вищої освіти	<b>49</b>
<b>Ручкіна Маріанна Миколаївна</b> Формування професійної готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами асистентської практики	<b>51</b>
<b>Сакалюк Оксана Олександрівна</b> Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці магістрів	<b>54</b>

педагогічних спеціальностей: управлінський, освітній та соціально-гуманітарний виміри	
<b>Самойлов Олександр Олександрович, Чудовська Вікторія Анатоліївна</b> Формування інклюзивного менеджменту в сучасному бізнес-середовищі	56
<b>Самойлова Ірина Іванівна, Бобровнік Тетяна Степанівна</b> Вплив цифрових технологій на сучасне просторове планування	58
<b>Собченко Дмитро Анатолійович</b> Формування інклюзивної компетентності майбутнього лікаря в умовах закладу вищої медичної освіти	60
<b>Сотніков Дмитро Анатолійович, Сотнікова Ірина Миколаївна</b> Оцінка адаптивних систем управління інноваційною діяльністю будівельних підприємств	63
<b>Стахов Арсеній Юрійович</b> Цифровізація та трансформація освітнього процесу у підготовці здобувачів вищої освіти за напрямом морського транспорту	65
<b>Сичук Ольга Олександрівна</b> Формування антикризових компетентностей майбутніх менеджерів освіти засобами моделювання управлінських ситуацій	70
<b>Тіщенко Вадим Сергійович</b> Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні загальноінженерних освітніх компонент	73
<b>Торган Світлана Петрівна</b> Емоційний каркас: роль емоційного інтелекту класного керівника у формуванні резильєнтності підлітків під час війни	75
<b>Урум Галина Дмитрівна</b> Цифрові платформи та засоби візуалізації як інструменти трансформації освітнього процесу у викладанні математичного аналізу в закладах вищої освіти	82

<b>Фроленкова Надія Олександрівна</b> Теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивних групах	<b>85</b>
<b>Холтобіна Олександра Устинівна</b> Цифрова трансформація в дошкільній освітній простір – виклик сьогодення	<b>90</b>
<b>Черних Даріко Абесаломівна</b> Імерсивні технології у початковій математичній освіті: візуальні новели та доповнена реальність як засоби формування геометричних уявлень	<b>92</b>
<b>Черненко Наталія Миколаївна</b> Стратегії підготовки магістрів педагогічних спеціальностей в умовах сучасних викликів та ризиків	<b>97</b>
<b>Шкороподо Олександр Сергійович</b> Інноваційні технології навчання фізики як інструмент управління якістю освітнього процесу	<b>100</b>
<b>Шурман Маргарита Іванівна</b> Сучасні технології та їх впровадження на уроках НУШ	<b>103</b>
<b>Секція 2 : Сучасні практики в спеціальній освіті, логопедії та інклюзивному навчанні</b>	
<b>Бичкова Світлана Сергіївна</b> Окремі питання захисту права власності в контексті реформування цивільного законодавства України	<b>107</b>
<b>Бойко Ганна Анатоліївна</b> Роль мотивації в самостійній роботі з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів	<b>109</b>
<b>Бойко Світлана Петрівна</b> Логопедичний супровід дітей старшого дошкільного віку із знм як чинник їхнього соціального становлення в умовах інклюзивної групи	<b>111</b>

<b>Герасимова Інна Володимирівна</b> Нейробіологія мовлення: системна архітектура, функціональна динаміка та перспективні напрямки досліджень	<b>114</b>
<b>Задоріна Ольга Володимирівна, Галущенко Вікторія Іванівна</b> Логоритміка як інструмент соціалізації та розвитку імітаційних здібностей у дітей з розладами аутистичного спектру	<b>117</b>
<b>Зарицька Валентина Василівна</b> Психологічне консультування батьків, які виховують дітей з особливими потребами	<b>121</b>
<b>Здір Дарина Русланівна, Зорочкіна Тетяна Сергіївна</b> Використання ігрових технологій у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами	<b>123</b>
<b>Кордонець Вікторія Володимирівна</b> Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями засобами сучасних освітніх технологій	<b>126</b>
<b>Крейтор-Проценко Ірина Володимирівна</b> Огляд літератури: сучасні виклики та практики в інклюзивній освіті	<b>130</b>
<b>Кулінка Юлія Сергіївна</b> Ізотерапія як інноваційна практика у майбутніх підготовці вчителів-логопедів	<b>133</b>
<b>Литвин Інна Миколаївна, Суховієнко Наталія Анатоліївна</b> Інклюзивна освіта: принципи, підтримка та взаємодія фахівців	<b>135</b>
<b>Макоганюк Анастасія Олегівна</b> Онтологічне моделювання та семантичний аналіз даних у системах підтримки прийняття рішень для спеціальної освіти	<b>140</b>
<b>Міщенко Сергій Володимирович</b> Інтеграція сучасних досягнень генетики людини в систему підготовки фахівців зі спеціальної освіти	<b>143</b>

<b>Пакушина Людмила Зіновіївна</b> Ролі вчителя-логопеда у сучасному українському інклюзивному освітньому середовищі	<b>147</b>
<b>Суятинова Катерина Євгеніївна</b> Етика взаємодії з різними людьми в сучасному освітньому та соціальному просторі	<b>150</b>
<b>Ярема Зінаїда Миколаївна</b> Нейролінгвістичний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	<b>152</b>