Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Факультет педагогічної освіти і мистецтва
Кафедра теорії та методик початкової освіти

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 15

Міністерство освіти і науки України
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет педагогічної освіти і мистецтва
Кафедра теорії та методик початкової освіти

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 15

Кам’янець-Подільський
2026

УДК 373.2(063)
С-91

Рецензенти:
Світлана Романюк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
Тетяна Зорочкіна, доктор педагогічних наук, професор, директор ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Редакційна колегія:
Наталія Бахмат, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної освіти і мистецтва, в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
Наталія Гудима, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
Наталія Мєлєкєсцева, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
факультету педагогічної освіти і мистецтва
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 12 від 27 жовтня 2026 р.)

С-91 Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 15. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, факультет педагогічної освіти і мистецтва, кафедра теорії та методик початкової освіти; редакційна колегія: Бахмат Н.В., Гудима Н.В., Мєлєкєсцева Н.В. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 273 с.

ISBN 978-617-8105-40-2

У збірнику наукових праць уміщено матеріали, які стали результатом науково-дослідної та пошукової діяльності науковців, викладачів, учителів і здобувачів закладів вищої освіти. Досліджено актуальні проблеми впровадження сучасних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти, закладу вищої освіти та інших освітніх закладів.

Електронна версія видання доступна за покликанням:
URL: https://kmd.kpnu.edu.ua/konferentsii/#zbirnyk-2026

ISBN 978-617-8105-40-2

УДК 373.2(063)
© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

ЗМІСТ

БІДУЛЬКО Наталія
Впровадження методу проєктів на уроках англійської мови в початковій школі 8
БІЛОУСОВА Надія
Формування спритності на уроках фізичної культури в початковій школі 13
БОНДАР Юлія
Неуспішність молодших школярів як психолого-педагогічна проблема 19
БОНДАРЄВА Світлана, ЛАВРЕНКО Світлана
Дидактична гра як засіб забезпечення наступності в підготовці дошкільників до школи 25
БОРЕЙКО Ірина
Сучасний урок математики в НУШ: формування вміння застосовувати математичні знання в життєвих ситуаціях 29
ГЕРАСИМЧУК Ірина
Самооцінювання та взаємооцінювання як засоби розвитку рефлексивних умінь молодших школярів 36
ГОРДІЄНКО Тетяна
Регіональний компонент у системі професійної підготовки до педагогічної діяльності в початковій школі: теорія та досвід Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя 43
ГОРДІЙ Соломія
Проєктна діяльність як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів 49
ГУДИМА Наталія
Формування національної свідомості учнів початкових класів через твори сучасних письменників 53
ДОВГАНЬ Олена
Можливості арттерапевтичних технологій у реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 58
ДОРОЖ Ірина
Міжгалузева інтеграція фізкультурної освітньої галузі в контексті освіти для сталого розвитку молодших школярів 65
ЄРЕМЕЄК Максим
Цифрові дашборди в системі моніторингу якості загальної середньої освіти територіальної громади 73

ЗМИТРОВИЧ Ольга
Стан і перспективи розвитку неперервної освіти в умовах війни 76
КАРТАШОВА Дар'я, ЛАВРЕНКО Світлана
Давньогрецькі міфи як засіб забезпечення наступності у формуванні готовності дошкільнят до шкільного навчання 80
КОВАЛЬЧУК Ольга
Моделювання розвитку емоційної стійкості учнів початкової школи в умовах освітньої взаємодії 85
КОЛОТИЛО Наталія
Трансформація освітнього простору класу як чинник зниження рівня тривожності молодших школярів 92
КОСТЕБЕЛОВА Дар'я, ЛАВРЕНКО Світлана
Психолого-педагогічна готовність дитини як основа наступності дошкільної та початкової освіти й успішного навчання 98
КУЛИК Альбіна, ЛАВРЕНКО Світлана
Гра як засіб забезпечення наступності у формуванні готовності дитини до школи 101
КУЧИНСЬКА Ліна
Адаптація освітнього процесу як засіб забезпечення інклюзивного навчання учнів з ООП в умовах НУШ 103
КУШЛАК Діана
Формування ціннісного ставлення до себе та довкілля у четвертокласників засобами інтерактивного навчання на матеріалі творів сучасних авторів 108
МАЗУР Уляна
Хмарні сервіси як засіб організації навчання інформатики в початковій школі 113
МАРТІНА Олеся
Формування культури педагогічного спілкування в сучасному освітньому середовищі НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 117
МЕЛЬНИК Світлана
Використання творчих завдань для розвитку мовленнєвої активності молодших школярів 128
МЄЛЄКЄСЦЕВА Наталія
Використання інструментів штучного інтелекту у професійній діяльності вчителя початкової школи 134
МІСЮК Леся
Комунікація з учнями та їхніми батьками в початковій школі на засадах партнерства 134

МОРОЗОВ Данило, ЛАВРЕНКО Світлана
Рухова активність як чинник забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою 139
МОСКОВЧУК Людмила, ГАНІН Софія
Експериментальна програма розвитку особистісних якостей молодшого школяра засобами колискових пісень 142
МОСКОВЧУК Людмила, КОВАЛЬЧУК Орина
Педагогічні умови формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики 148
МОСКОВЧУК Людмила, ПОЄЗДНІК Лілія
Інтерактивні технології як засіб формування природоохоронної поведінки молодших школярів 155
НАВРОЦЬКА Альона, ЯМКОВА Анна
Інноваційні прийоми навчання як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів 161
ОЛИНЕЦЬ Тетяна
Застосування технології flipped classroom у процесі навчання іноземної мови учнів початкової школи 166
ОНИШКО Марія
Гра як засіб підвищення ефективності навчання грамоти учнів 1 класу 171
ПОЛЯКОВА Олена, ПОЛЯКОВА Ольга
Ранкові зустрічі та командні проєкти як засоби згуртування дитячого колективу в початковій школі 176
ПОТАШОВА Валерія, ЛАВРЕНКО Світлана
Роль біологічних та соціальних факторів у забезпеченні наступності розвитку дитини на етапі дошкільної та початкової освіти 181
РОГОЗА Варвара
Інтеграція природничого і громадянського змісту в екологічних проєктах молодших школярів 185
РОГОЗА Варвара
Використання практик соціально-емоційного навчання під час ранкових зустрічей для формуваня здоров’язбережувальної компетентності молодших школярів 189
САНКОВСЬКА Ірина
Розвиток екологічної компетентності в НУШ 193

СМІЛЯНСЬКА Юлія
Інтерактивні цифрові вправи у формуванні здоров'язбережувальних навичок молодших школярів 197
СМІЛЯНСЬКА Юлія
Розвиток навичок конструктивного подолання навчальних труднощів як складник стресостійкості молодших школярів 202
СМІРНОВА Ганна, ЛАВРЕНКО Світлана
Формування навичок взаємодії дошкільника з однолітками та дорослими як основа наступності дошкільної та початкової освіти 207
СТАДНИК Юлія, ЛАВРЕНКО Світлана
Психологічна готовність дитини до школи в контексті наступності дошкільної та початкової освіти 211
СТАРОВОЙТ Леся
Міжпредметна інтеграція технологічної освітньої галузі як умова формування ключових компетентностей учнів початкової школи 213
СТОЦЬКА Олена
Формування навички «Читання з розумінням» у молодших школярів інтерактивними технологіями навчання 219
СТУПНИЦЬКА Валентина
Нейродефектовано-орієнтований підхід до корекції пізнавальної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах центру комплексної реабілітації 226
ТРЕТЯК Наталя
Професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освітньої парадигми 232
ФІЛІНЮК Валентина, ГРИГОРУК Наталія
Інтегровані каліграфічні хвилинки як засіб формування компетентностей молодших школярів (на матеріалі творчості Тараса Шевченка) 239
ФІЛОНЕНКО Олена
Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів 245
ХИЖНЯК В'ячеслав, ЛАВРЕНКО Світлана
Від дошкільника до школяра: набуття нового соціального статусу в контексті наступності освіти 248

ЧАБАН-ЧАЙКА Світлана
Формування національної самосвідомості здобувачів загальної середньої освіти засобами музичного мистецтва в умовах освітніх інновацій 252
ШАЛАМОВА Вікторія, ЛАВРЕНКО Світлана
Криза семи років та особливості її прояву в контексті наступності дошкільної та початкової освіти 258
ЮРЧУК Катерина
Арттерапевтичні техніки на уроках мистецтва в початковій школі як засіб психологічного розвантаження та подолання стресу 261
ЯМПОЛЬ Юрій
Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв’язування нестандартних арифметичних задач 267

Наталія БІДУЛЬКО,
вчитель англійської мови Жердянського ліцею
Чемеровецької селищної ради Хмельницької області

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта ґрунтується на компетентнісному та діяльнісному підходах, що передбачають формування здатності учнів застосовувати набуті знання й уміння в практичних ситуаціях. Особливого значення це набуває в навчанні англійської мови, основною метою якого є формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Водночас використання переважно репродуктивних вправ не завжди забезпечує достатні можливості для практичного застосування мовного матеріалу, що зумовлює необхідність упровадження методів, спрямованих на активізацію пізнавальної, творчої та комунікативної діяльності учнів.

Одним із таких методів є метод проєктів, що передбачає залучення школярів до самостійної та спільної діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і створення конкретного продукту. Його використання на уроках англійської мови сприяє розвитку комунікативних умінь, підвищенню навчальної мотивації та формуванню досвіду практичного використання іноземної мови.

Використання методу проєктів на уроках англійської мови в початковій школі досліджували українські та зарубіжні науковці, зокрема І. Олійник, І. Сінчук, З. Ступчик, О. Цимбал, П. Цимбал, а також Е. Полат, Т. Хатчінсон, І. Чечель та ін. Їхні дослідження доводять, що проєктна діяльність сприяє розвитку мовленнєвих умінь, творчості, самостійності та комунікативної компетентності молодших школярів, водночас подальшого вивчення потребують методичні особливості організації проєктної діяльності на уроках англійської мови в початковій школі з урахуванням вікових можливостей учнів, рівня їхньої іншомовної підготовки та способів оцінювання результатів навчання.

Мета статті – схарактеризувати методичні особливості організації проєктної діяльності на уроках англійської мови в початковій школі.

Проєктна діяльність є одним зі способів реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів у навчанні англійської мови. Її сутність полягає в організації цілеспрямованої пізнавальної, практичної та творчої діяльності учнів, результатом якої є створення певного продукту та його презентація.

На відміну від репродуктивних навчальних завдань, метод проєктів передбачає використання засвоєного мовного матеріалу для досягнення конкретної комунікативної мети. У процесі роботи учні добирають інформацію, обговорюють ідеї, створюють творчий продукт і представляють результати англійською мовою [3; 4].

Використання методу проєктів сприяє комплексному розвитку іншомовної комунікативної компетентності через інтеграцію різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма. Водночас створюються умови для формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, зокрема критичного мислення, творчості, самостійності, відповідальності та співпраці. Методична цінність проєктів полягає також у можливості інтеграції англійської мови з іншими освітніми галузями через опрацювання тем, пов'язаних із природою, здоров'ям, культурою та навколишнім світом.

Особливості організації проєктної діяльності в початковій школі визначаються віковими можливостями учнів, рівнем їхньої іншомовної підготовки та змістом навчання. Проєктні завдання мають бути доступними, цікавими для дітей, передбачати використання наочності, ігрових елементів і засвоєного мовного матеріалу. Важливо забезпечити їхню комунікативну спрямованість, оскільки створення малюнка, колажу чи постера саме по собі не забезпечує розвитку іншомовних умінь. Тому виконання проєкту має супроводжуватися мовленнєвою діяльністю: описом предметів, формулюванням висловлювань, відповідями на запитання або короткою презентацією. При цьому вчитель виконує функції організатора й консультанта, забезпечуючи необхідну мовленнєву підтримку та поступово розширюючи самостійність учнів [2].

На основі узагальнення науково-методичних підходів до організації проєктного навчання [4; 5] можна виокремити п'ять взаємопов'язаних етапів проєктної діяльності на уроках англійської мови:

1) мотиваційно-організаційний – визначення теми, мети, очікуваного результату та форми представлення проєкту;

2) планувальний – визначення послідовності дій, добір матеріалів, розподіл обов'язків і підготовка необхідних мовленнєвих конструкцій;

3) практичний – виконання завдань, створення проєктного продукту та підготовка усного чи письмового повідомлення;

4) презентаційний – представлення результатів індивідуальної, парної або групової роботи англійською мовою;

5) оцінювально-рефлексивний – обговорення результатів, визначення досягнень і труднощів, самооцінювання та взаємооцінювання.

Зміст і складність проєктних завдань доцільно поступово ускладнювати відповідно до вікових особливостей молодших школярів та рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

У першому класі перевагу варто надавати короткотривалим творчим мініпроєктам із використанням наочності та мовленнєвих зразків. Наприклад, «My Colourful World» передбачає створення колажу з предметами різних кольорів; «My Favourite Toy» – малюнка улюбленої іграшки та її короткого опису; «My Family» – сімейного дерева або малюнка з представленням близьких людей. Для презентації учні можуть використовувати прості конструкції: «This is my toy», «It is red», «This is my mum». Основну увагу слід приділяти формуванню позитивного досвіду іншомовного спілкування.

У другому класі доцільно поступово збільшувати обсяг самостійних мовленнєвих висловлювань. Проєкти «My Favourite Animal», «My Favourite Food», «My School Bag» можуть передбачати створення тематичних постерів, меню або презентацій знайомих предметів. Учні використовують засвоєні мовленнєві конструкції: *«I like…», «I have got…», «My favourite … is…»*, а під час презентації відповідають на прості запитання однокласників.

У третьому класі проєктна діяльність може охоплювати елементи самостійного планування, добору інформації та створення змістовніших висловлювань. Наприклад, «My Perfect Day» передбачає розроблення розпорядку дня; «My Dream House» – створення плану або макета будинку з описом кімнат; «My Favourite Season» – підготовку тематичного постера; «Healthy Food» – створення моделі тарілки здорового харчування з англомовними підписами.

У четвертому класі доцільно використовувати складніші парні та групові проєкти з елементами пошуку, порівняння й узагальнення інформації. Зокрема, «My Dream Holiday» може передбачати планування подорожі; «My Ukrainian City» – підготовку англомовного путівника рідним містом; «Animals Around the World» – створення інформаційного постера; «My Ideal School» – розроблення моделі школи майбутнього; «English-speaking Countries» – ознайомлення з культурними особливостями англомовних країн. Такі завдання сприяють використанню англійської мови для передавання інформації та розв'язання комунікативних завдань.

Наведений розподіл проєктів за класами є орієнтовним і може змінюватися відповідно до освітньої програми, рівня мовленнєвої підготовки та індивідуальних можливостей учнів.

Важливою умовою ефективної організації проєктної діяльності є раціональне поєднання індивідуальної, парної та групової форм роботи.

Індивідуальні проєкти дають змогу враховувати особисті інтереси, рівень іншомовної підготовки та темп навчальної діяльності кожного учня. Парна робота створює сприятливі умови для розвитку діалогічного мовлення, оскільки передбачає обмін інформацією, постановку запитань і формулювання відповідей. Групові проєкти, своєю чергою, сприяють формуванню вмінь співпрацювати, розподіляти обов'язки, узгоджувати рішення та відповідати за спільний результат.

Під час організації групової діяльності доцільно визначати конкретні завдання для кожного учасника, забезпечуючи його активну участь не лише у створенні проєктного продукту, а й у використанні англійської мови. Наприклад, під час підготовки проєкту «My Dream School» учні можуть спільно розробляти модель школи, описувати навчальні приміщення, обговорювати їх призначення та презентувати власні ідеї. При цьому важливо, щоб розподіл обов'язків не обмежував мовленнєву практику окремих школярів, а передбачав посильні комунікативні завдання для всіх учасників.

Вибір форми роботи має визначатися навчальною метою, складністю проєкту та рівнем самостійності молодших школярів. Поступове розширення можливостей для спільного планування й ухвалення рішень сприятиме розвитку комунікативної ініціативності та відповідальності за результати навчальної діяльності.

Важливим методичним аспектом проєктної діяльності на уроках англійської мови є поєднання засвоєння мовного матеріалу з його практичним використанням у комунікативних ситуаціях. Проєктні завдання доцільно інтегрувати в процес вивчення лексичних і граматичних тем, використовуючи їх для закріплення знань, розвитку мовленнєвих умінь та активізації пізнавальної діяльності учнів.

Результативність проєктної діяльності значною мірою залежить від належної мовленнєвої підготовки учнів. Учителю доцільно використовувати тематичні словники, картки з ключовими словами, мовленнєві зразки та моделі діалогів, поступово зменшуючи обсяг підтримки відповідно до рівня іншомовної підготовки школярів. Важливо також забезпечувати комунікативну спрямованість проєктів, щоб створення творчого продукту супроводжувалося усними висловлюваннями, обміном інформацією та відповідями на запитання.

Додаткові можливості для організації проєктної діяльності відкриває використання цифрових освітніх інструментів, зокрема для створення інтерактивних плакатів, електронних колажів, аудіоповідомлень і презентацій. Їх застосування сприяє урізноманітненню форм іншомовної

діяльності та розвитку цифрової грамотності молодших школярів за умови врахування вікових особливостей учнів і дотримання вимог цифрової безпеки.

Важливим складником проєктної діяльності є оцінювання її результатів, що має враховувати не лише якість створеного продукту, а й процес його підготовки та представлення. Основними критеріями можуть бути відповідність результату поставленому завданню, доречність використання англійської мови, зрозумілість висловлювання, самостійність, творчий підхід і здатність до співпраці [4].

Особливого значення набуває формувальне оцінювання, орієнтоване на підтримку навчальної мотивації та індивідуального поступу учнів. Доцільно використовувати самооцінювання та взаємооцінювання, зокрема за допомогою простих рефлексивних висловлювань: *«I can…», «I like…», «It was easy/difficult…»*. Представлення проєктних робіт на виставках, у спільних альбомах або цифрових добірках також сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення англійської мови.

Результативність проєктного навчання залежить від чіткого планування, доступності завдань, забезпечення мовленнєвих опор і диференційованого підходу. Під час групової роботи учні можуть виконувати різні за складністю завдання відповідно до власних можливостей: добирати ілюстрації, створювати підписи, готувати повідомлення або презентувати результати. Такий підхід сприяє залученню всіх школярів до спільної діяльності, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Водночас необхідно враховувати можливі труднощі, пов'язані з обмеженим навчальним часом, різним рівнем іншомовної підготовки та самостійності учнів.

Отже, педагогічно доцільне використання проєктної діяльності на уроках англійської мови забезпечує поєднання засвоєння мовного матеріалу з його практичним застосуванням і створює умови для розвитку комунікативних умінь, пізнавальної активності та самостійності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 №87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

2. Fried-Booth D. L. Project Work. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2002. 127 p.

3. Kilpatrick W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Record. URL: https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/

4. Patton A. Work That Matters: The Teacher's Guide to Project-Based Learning. London : Paul Hamlyn Foundation, 2012. URL: https://www.academia.edu/20630961/The_Teachers_Guide_to_Project_based_Learning_Work_that_matters_The_teachers_guide_to_project_based_learning

5. Stoller F. L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice / ed. by J. C. Richards, W. A. Renandya. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. P. 107–120. URL: https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.016

Надія БІЛОУСОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ СПРИТНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Формування фізично розвиненої, активної та здорової особистості є одним із важливих завдань сучасної початкової освіти. У цьому контексті особливого значення набуває урок фізичної культури, який створює умови для розвитку основних рухових якостей, формування життєво необхідних рухових умінь і навичок, виховання інтересу до систематичної рухової активності.

Однією з важливих фізичних якостей, що забезпечує успішність виконання різноманітних рухових дій, є спритність. Вона виявляється у здатності швидко засвоювати нові рухи, оперативно реагувати на зміну ситуації, точно координувати власні дії та доцільно перебудовувати рухову діяльність відповідно до поставленого завдання. У повсякденному житті дитини спритність необхідна під час бігу, стрибків, подолання перешкод, ігор із м'ячем, участі в командних іграх та виконання побутових дій.

Актуальність проблеми посилюється потребою в підвищенні рухової активності дітей, створенні доступного й емоційно привабливого освітнього середовища та залученні кожного учня до посильної фізичної діяльності. Водночас розвиток спритності не повинен зводитися до

багаторазового повторення однотипних вправ або досягнення найкращого результату в бігу на швидкість. Він передбачає різноманітність рухових завдань, необхідність приймати рішення, орієнтуватися в просторі та змінювати спосіб виконання руху залежно від умов.

У зв'язку із цим важливим є пошук методичних підходів, які забезпечуватимуть цілеспрямоване формування спритності молодших школярів з урахуванням їхніх вікових особливостей, фізичних можливостей та індивідуального темпу розвитку.

Теоретичні засади фізичного виховання дітей та розвитку їхніх рухових якостей висвітлено у працях Т. Круцевич та інших українських фахівців. У навчальному виданні «Теорія і методика фізичного виховання» розглянуто закономірності фізичного розвитку, принципи організації фізичного виховання та методичні підходи до вдосконалення рухових здібностей [1]. Ці положення створюють теоретичне підґрунтя для побудови системи вправ, спрямованих на формування спритності в початковій школі.

Безпосередньо проблематику координаційного розвитку молодших школярів досліджували А. Альошина, І. Бичук та О. Гайдук. Автори розглядають координаційні здібності, зокрема рівновагу, як важливу складову рухової підготовленості дітей і звертають увагу на необхідність їх цілеспрямованого формування та контролю [2]. Дослідження А. Брика присвячене оцінюванню одного з аспектів психомоторних якостей учнів молодших класів на уроках фізичної культури [3]. Практичну цінність для організації занять становлять також результати дослідження А. Гарлінської, Я. Оксентюк та О. Скримінської щодо розвитку координаційних здібностей молодших школярів засобами рухливих ігор [4].

У зарубіжній науковій літературі значну увагу приділено поняттю рухової компетентності. H. Loros, узагальнивши результати 20 досліджень, установив позитивний вплив програм фізичного виховання на загальну рухову компетентність дітей і підлітків [5]. Важливим є висновок автора про те, що цілеспрямований зміст занять, зокрема навчання фундаментальних рухових умінь, може бути ефективнішим для розвитку рухової компетентності, ніж неспецифічні заняття без чітко визначеного рухового спрямування.

Дослідники, які аналізували методики тестування дітей молодшого шкільного віку, наголошують на необхідності враховувати валідність, надійність і педагогічну доцільність засобів оцінювання рухових умінь [6]. Отже, результати тестування доцільно розглядати не лише як показники

фізичної підготовленості, а і як інформацію для коригування змісту навчання.

Попри значний науковий доробок у сфері фізичного виховання, актуальним залишається питання систематичного використання різноманітних рухових завдань для розвитку спритності учнів початкової школи без надмірного зосередження на змагальних результатах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості формування спритності в учнів початкової школи та визначити ефективні методичні прийоми її розвитку на уроках фізичної культури.

У теорії фізичного виховання спритність розглядають як комплексну рухову якість, що виявляється у здатності швидко й точно опановувати нові рухові дії, координувати рухи та перебудовувати їх відповідно до зміни умов діяльності. Її прояв залежить від взаємодії центральних механізмів керування рухами, сенсорного сприймання, швидкості реагування, рівноваги, просторової орієнтації та рухового досвіду.

Важливо розмежовувати спритність і швидкість. Швидкість характеризує, зокрема, темп виконання рухової дії або час реагування, тоді як спритність передбачає комплексне розв’язання рухового завдання: своєчасне реагування, зміну напрямку, збереження рівноваги та точне виконання руху. Наприклад, учень, який швидко біжить прямою доріжкою, не обов’язково так само успішно виконає біг із раптовою зміною напрямку за сигналом учителя.

Молодший шкільний вік є важливим періодом накопичення рухового досвіду. У цей час діти опановують нові способи пересування, удосконалюють узгодженість рухів рук і ніг, навчаються оцінювати відстань, орієнтуватися в просторі та співвідносити власні дії з діями інших учасників. Саме тому зміст уроків фізичної культури має передбачати різноманітні вправи, що розвивають не лише окремі рухові якості, а й здатність застосовувати рухові вміння в нових ситуаціях.

Формування спритності доцільно здійснювати з дотриманням таких методичних принципів: варіативність рухових завдань – використання вправ зі зміною напрямку, темпу, способу пересування та вихідного положення; поступове ускладнення – перехід від простих рухових дій до комбінованих завдань, які потребують швидкого прийняття рішень; доступність та індивідуалізація – добір вправ відповідно до віку, фізичних можливостей і стану здоров’я учнів; систематичність – регулярне включення вправ на спритність у різні частини уроку; емоційна привабливість – використання ігрових сюжетів, командної взаємодії та ситуацій успіху; безпечність – забезпечення достатньої відстані між учасниками, використання безпечного обладнання та дотримання правил виконання вправ.

Одним із найбільш доступних засобів формування спритності є рухливі ігри. Їхня педагогічна цінність полягає в тому, що учні виконують рухи в умовах постійної зміни ситуації. Дитина має не лише пересуватися, а й сприймати сигнали, прогнозувати дії партнерів, обирати напрямок руху та контролювати власні дії. Водночас ігрова форма підвищує зацікавленість учнів і сприяє залученню до діяльності дітей із різним рівнем фізичної підготовленості.

Наприклад, у грі «Світлофор» учні пересуваються майданчиком відповідно до кольорових сигналів учителя: зелений означає біг, жовтий – ходьбу або рух дрібними кроками, червоний – зупинку. Після засвоєння правил завдання можна ускладнити: змінювати спосіб пересування, додавати поворот або виконання певної рухової дії. Така гра сприяє розвитку швидкості реагування, гальмування руху, уваги та координації.

У вправі «Змійка» учні пробігають між розставленими конусами, намагаючись не торкатися їх і зберігати контроль над рухами. На початковому етапі використовують ширші проміжки, а згодом змінюють конфігурацію маршруту або додають виконання завдання з м’ячем. Вправа дає змогу вдосконалювати просторову орієнтацію, узгодженість рухів і здатність змінювати напрямок.

Вправа «Спіймай сигнал» передбачає пересування в межах визначеної зони та зміну способу руху за звуковим або зоровим сигналом. Учитель може використовувати свисток, плескання в долоні, картки різних кольорів або показ певного жесту. Такі завдання розвивають здатність швидко сприймати інформацію та відповідно коригувати рухову поведінку.

Важливе місце в системі формування спритності посідають естафети. Вони можуть включати біг із подоланням невисоких перешкод, оббігання орієнтирів, перенесення м’ячів, зміну способу пересування та передачу предметів. Щоб естафета не перетворювалася виключно на змагання у швидкості, доцільно оцінювати також точність виконання рухів, дотримання маршруту, координацію та взаємодопомогу. За потреби учнів об’єднують у команди з урахуванням різного рівня підготовленості, щоб кожна дитина мала можливість успішно виконати завдання.

Для розвитку спритності доцільно застосовувати вправи з м’ячами різного розміру, мішечками, обручами та кольоровими маркерами. Наприклад, учні можуть кидати й ловити м’яч після повороту, передавати його партнеру за сигналом, змінювати напрямок руху відповідно до розташування кольорових орієнтирів. Такі завдання поєднують координацію рухів, зорове сприймання, просторове орієнтування та швидкість реакції.

Методично важливо організовувати вправи від простих до складніших. Спочатку учні ознайомлюються з руховим завданням і

виконують його в повільному темпі. Далі вчитель пропонує змінити напрямок руху, реагувати на сигнал або поєднати дві дії. Лише після засвоєння способу виконання можна поступово збільшувати темп або вводити додаткові умови. Така послідовність дає змогу підтримувати якість рухів і запобігати закріпленню неправильних рухових навичок.

З огляду на вікові особливості молодших школярів вправи на спритність доцільно виконувати короткими серіями з достатніми інтервалами відпочинку. Тривале повторення однотипних складних рухів у стані втоми може погіршувати координацію та точність виконання. Тому педагог має стежити за самопочуттям учнів, якістю рухів і загальним рівнем навантаження.

Не менш важливим є диференційований підхід. Для учнів, яким складно виконувати завдання, можна збільшувати відстань між орієнтирами, зменшувати кількість перешкод, спрощувати сигнали або дозволяти виконання вправи в повільнішому темпі. Дітям із вищим рівнем підготовленості пропонують комбіновані маршрути, додаткові сигнали або поєднання пересування з маніпуляціями предметами. У такий спосіб забезпечуються посильність, поступовий розвиток рухових умінь і позитивне ставлення до фізичної активності.

Педагогічний контроль формування спритності має передбачати спостереження за технікою виконання вправ, точністю реагування на сигнали, здатністю змінювати напрямок руху, збереженням рівноваги та дотриманням правил. Для оцінювання динаміки можна використовувати прості рухові завдання: біг між орієнтирами, човниковий біг на короткій дистанції, виконання рухів за зоровим сигналом. При цьому результати необхідно інтерпретувати з урахуванням віку, стану здоров’я, попереднього рухового досвіду й умов проведення тестування.

Доцільно фіксувати не лише час виконання завдання, а й кількість помилок, точність проходження маршруту та якість рухових дій. Повторне оцінювання за однакових умов дає змогу визначити індивідуальну динаміку й скоригувати зміст занять. Важливо уникати порівняння дітей виключно за абсолютними показниками, оскільки головною освітньою метою є особистий прогрес кожного учня.

Отже, ефективне формування спритності передбачає поєднання рухливих ігор, естафет, вправ із предметами та завдань на швидке реагування. Їх систематичне використання сприяє розвитку рухової компетентності, підтримує інтерес до фізичної культури й створює умови для формування позитивного досвіду рухової діяльності.

Формування спритності є важливим складником фізичного виховання учнів початкової школи, оскільки ця рухова якість забезпечує успішне виконання різноманітних рухових дій, сприяє розвитку координації,

просторової орієнтації та швидкості реагування. Аналіз праць українських і зарубіжних дослідників засвідчує значущість цілеспрямованого розвитку рухових умінь і координаційних здібностей дітей у процесі фізичного виховання.

До ефективних засобів формування спритності належать рухливі ігри, естафети, вправи зі зміною напрямку руху, завдання за звуковими й зоровими сигналами та вправи з різноманітним обладнанням. Їх застосування має ґрунтуватися на принципах систематичності, варіативності, поступового ускладнення, індивідуалізації та безпечності.

Педагогічний контроль доцільно спрямовувати на визначення індивідуального прогресу учнів, оцінювання точності й координації рухів, швидкості реагування та здатності адаптувати рухові дії до змінних умов. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності комплексів рухливих ігор та диференційованих вправ для формування спритності учнів різних класів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Теорія і методика фізичного виховання : підручник : у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2018. Т. 1 : Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 382 с. Т. 2 : Методика фізичного виховання різних груп населення. 446 с.

2. Альошина А., Бичук І., Гайдук О. Формування координаційних здібностей молодших школярів у процесі фізичного виховання. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2020. №11. С. 42-48. URL:https://sportvisnyk.vnu.edu.ua/index.php/sportvisnyk/article/view/641

3. Брик А. Оцінка рівня розвитку однієї із сторін психомоторних якостей учнів молодших класів на уроках з фізичної культури. *Збірник наукових праць «Військова освіта»*. 2016. С. 274-280. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-2/274-280

4. Гарлінська А., Оксентюк Я., Скримінська О. Розвиток координаційних здібностей молодших школярів засобами рухливих ігор. *Фізична культура і спорт: досвід, проблеми, перспективи*. Том 1. 2024. С. 4-11.

5. Loros H. The Effects of Physical Education on Motor Competence in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports*. 2020. Vol. 8, № 6. Article 88. DOI: https://www.mdpi.com/2075-4663/8/6/88

6. Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*. 2019. Vol. 37, №10. DOI: https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535

Юлія БОНДАР,
доктор філософії (PhD),
доцент кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського

НЕУСПІШНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі розвитку освіти проблема неуспішності молодших школярів набуває особливої актуальності, оскільки початкова школа є важливим етапом становлення особистості дитини, формування її пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, самооцінки та ставлення до навчання. Саме в цей період закладаються основи подальшої успішної освітньої діяльності, а труднощі, які виникають у процесі засвоєння навчального матеріалу, можуть негативно позначатися на загальному розвитку дитини та її психологічному благополуччі.

Вивчення наукових джерел свідчить, що питання неуспішності в навчанні школярів розкрите в наукових дослідженнях І. Беха, Л. Кондратенко, І. Муханової, К. Савченко та інших. Зокрема, І. Бех у своїх працях звертався до психологічних чинників неуспішності та шляхів її подолання; Л. Кондратенко вивчала проблему становлення сучасних поглядів на причини та методи подолання навчальної шкільної неуспішності в історії вітчизняної психології та педагогіки, проблеми первинної шкільної неуспішності в сучасній Україні, психологічні механізми первинної шкільної неуспішності; І. Муханова зосереджувала увагу на психолого-педагогічній корекції шкільної неуспішності молодших школярів; В. Волошина приділила увагу дослідженню психологічних детермінант навчальної успішності молодших школярів; К. Савченко обґрунтовувала розвиток вольових якостей молодших школярів як умову їх навчальної успішності. Незважаючи на значну увагу науковців до проблеми неуспішності молодших школярів, потребують з’ясування причини, індивідуально-психологічні особливості прояву, а також ефективні шляхи профілактики та подолання навчальних труднощів у початковій школі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності поняття «неуспішність» молодших школярів, розкритті основних причин її виникнення, можливостей попередження й подолання.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» В. Бусла неуспішність трактується як відставання в навчанні; низька, погана успішність. Сутність поняття «неуспішний» полягає в безуспішності, відсутності успіху [1, с. 783].

У педагогіці Н. Волкова, М. Фіцула розглядає термін «неуспішність» як невідповідність теоретико-практичної підготовки учнів вимогам змісту освіти, яка простежується через фіксований період навчання (по закінченню вивчення теми, розділу, в кінці чверті або півріччя) [3, с. 422; 10, с. 210]. Поділяємо думку І. Зайченко стосовно того, що неуспішність є ситуацією, в якій результати навчання й поведінка не відповідають дидактичним і виховним вимогам школи. На думку науковця, неуспішність простежується в слабких навичках рахунку і читання, поганому володінні інтелектуальними вміннями такими, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, абстрагування тощо. Дослідник зауважує, що систематична неуспішність призводить до педагогічної запущеності, яку трактує як сукупність негативних особистісних якостей, що суперечать вимогам школи та суспільства. Дане явище, на переконання вченого, є небезпечним та небажаним з моральної, соціальної та економічної позиції, адже педагогічно запущені учні дуже часто поповнюють групи ризику й залишають навчальний заклад [4, с. 246].

Л. Кондратенко виокремлює первинну навчальну (академічну) шкільну неуспішність та вторинну. Первинну шкільну неуспішність в початковій школі досить часто представляють як навчальну (академічну неуспішністю). На переконання науковиці, первинна неуспішність, є складним психолого-педагогічним явищем, яке не зводиться лише до навальної (академічної) неуспішності, яка є її однією із складових. Вона виникає в перші роки навчання та не залежить від здібностей дитини, рівня її знань. Вважається більш психологічним, аніж педагогічним явищем. На виникнення первинної шкільної неуспішності впливає сукупність негативних чинників: психологічних, фізіологічних, педагогічних, соціальних. Розвиток або гальмування розвитку даної неуспішності визначається дією механізмів різних рівнів. Згодом первинна неуспішність здатна трансформуватися в загальну шкільну неуспішність, яка призводить до формування та розвитку особистості не здатної долати не лише навчальні проблеми, а й життєві труднощі. Вторинна неуспішність ґрунтується на прогалинах у знаннях, характерологічних особливостях, специфічній поведінці, яку не сприймає оточення [5, с. 154, 158].

Зауважимо на основних ознаках, за якими можна визначити шкільну неуспішність учнів:

– учень не може визначити труднощі, які виникають під час виконання завдання, окреслити план його розв'язання, важко розв'язує задачу самостійно, складно відповідає на запитання по тексту;

– учень неактивний і неуважний на уроці;

– дитина не може оцінити свою роботу, важко рефлексує, не реагує емоційно на успіх і невдачі;

– учню важко пояснити мету виконуваної вправи, спостерігається пропуск дій, непослідовний їхній порядок;

– учень відчуває утруднення у відтворені визначень понять, доведень, формул; не розуміє зміст тексту, який ґрунтується на основі вивчених понять [8, с. 158].

М. Токарева пропонує наступну типологію неуспішних учнів:

– учні з позитивним ставленням до навчання, але низьким рівнем розумової діяльності – характеризуються відсутністю навчально-пізнавальних інтересів, репродуктивним (відтворюючим) підходом до виконання завдань з інтелектуальним навантаженням, не сформованістю прийомів учіння;

– учні з негативним ставленням до навчання, але високим рівнем розумової діяльності – відзначаються невмотивованістю до навчання, внутрішніми конфліктами щодо організації навчальної роботи;

– учні з негативним ставленням до навчання та з низьким рівнем розумової діяльності – не лише не бажають навчатися, але й відчувають суттєві утруднення у виконанні різноманітних завдань творчого, проблемно-пошукового характеру [9, с. 94].

Доречно також звернути увагу й на наступні групи неуспішних учнів:

– розумово відсталі діти, які на ранніх етапах розвитку перенесли важкі захворювання, що загальмували нормальний розвиток головного мозку;

– педагогічно занедбані діти;

– ослаблені діти, які в результаті захворювання не можуть довгий час бути працездатними, швидко втомлюються, сприймають навчальний матеріал 20-30 хвилин, а на останніх уроках не можуть працювати [9, с. 94].

До ключових, загальних причин неуспішності варто віднести такі дидактичні, методичні, психологічні некомпетентності:

– відсутність диференціації та однаковий зміст освіти для всіх учнів, що не задовольняє пізнавальні, творчі можливості та потреби дітей;

– спрямування освітнього процесу на заучування знань, без їхнього усвідомлення та застосування на практиці;

– другорядне ставлення до всебічного розвитку учнів;

– невміння визначити мету, завдання, цілі освітнього процесу та налагодити ефективний контроль за його результатами;

– вербалізм, стереотипність у формах, технологіях, методах навчання, відсутність рефлексії та врахування емоційного стану учнів [3, с. 423].

І. Зайченко виокремлює три групи причин, які зумовлюють невдачі в навчанні:

– педагогічні – виникають у результаті помилок, низького рівня роботи педагогічного колективу та школи. Суттєві помилки педагога призводять до виникнення психогеній та дидактогеній – травм психічного характеру, отриманих у результаті освітнього процесу, які вимагають психотерапевтичного та соціального втручання;

– соціально-економічні – скрутне матеріальне становище сім'ї, педагогічна неосвіченість батьків, алкоголізм, педагогічна безграмотність батьків, нестатки сімейного життя;

– біопсихічного характеру – спадкові здібності, риси характеру, особливості [4, с. 246].

Також до причин неуспішності можна віднести ще й такі: недисциплінованість, слабка воля; низький рівень розвитку мисленнєвої діяльності; негативне ставлення до навчання та відсутність мотивації; низький рівень навчальної праці; слабке здоров'я, втомлюваність; суттєві прогалини в знаннях [10, с. 210].

У психології [6] першопричинами неуспішності відзначають:

– погані психо-гігієнічні умови навчання в школі, недостатня гігієна розумової праці (В. Ігнатьєв, І. Ільїн, М. Румянцев);

– низький рівень розумових здібностей, які утруднюють процес оволодіння знаннями (В. Кащенко, М. Морозов, Г. Трошин);

– розумову відсталість (дефективність) (В. Кащенко, М. Румянцев, Н. Щербінін);

– соціальні, які суттєво впливають на ефективність навчання (Н. Бродський);

– невідповідність використання методів навчання з індивідуальним потребам, природою дітей (П. Каптерєв, О. Нечаєв, М. Рубінштейн).

Виявлення базових причин неуспішності обумовлено необхідністю пошуку шляхів подолання окресленої проблеми. *Подолання шкільної неуспішності* розглядаємо як *процес пошуку найбільш ефективних та результативних форм, технологій, методів, прийомів, засобів освітнього процесу, які сприятимуть умотивованості молодших школярів до*

навчання, підвищенню рівня їхніх знань та сформованості практичних умінь і навичок.

На перконання С. Максимець, Є. Старушко, подолання неуспішності є найважливішою задачею сучасної початкової школи, вирішення якої можливе завдяки популяризації передового досвіду й впровадження в шкільну практику результатів педагогічних досліджень [8, с. 159].

Поділяємо думку О. Васильєвої в тому, що подолання неуспішності молодших школярів можливе «за умови побудови такої системи наскрізного супроводу дитини, яка максимально сприятиме розвитку здібностей, можливостей, індивідуально-психологічних утворень, зниженню в дітей невпевненості в своїх інтелектуальних здібностях, напруженості, дискомфорту, страхів, переживання стресу; навчання батьків розуміючому ставленню та адекватному сприйняттю можливостей своїх дітей і школи; переорієнтації вчителів на особистісну модель взаємодії та співпраці з дітьми; використання сильних сторін освітнього середовища при нейтралізації його несприятливих факторів» [2, с. 67].

З огляду на це, важливим для нашого дослідження є, виокремлені І. Зайченком, засоби усунення дидактичних причин неуспішності, зокрема, такі:

– педагогічна діагностика – своєчасне виявлення прогалин, систематичний контроль та оцінка результатів навчання (спостереження за важковиховуваним учнем та фіксація даних у щоденнику вчителя; бесіда вчителя з учнями, батьками; анкетування, тестування; аналіз та узагальнення результатів), проведення педагогічного консиліуму – наради вчителів для аналізу і розв’язання навчальних проблем невстигаючих учнів;

– педагогічна профілактика – пошук ефективних педагогічних систем, використання інноваційних форм, педагогічних технологій програмованого і проблемного навчання, методів;

– педагогічна терапія – використання засобів усунення відставань у навчанні, зокрема, додаткових занять, груп вирівнювання – проведення спеціальними вчителями занять, на основі діагностики, з добром індивідуальних та групових засобів навчання;

– виховний вплив – проведення з невстигаючими учнями індивідуально спланованої виховної роботи, яка включає також роботу з сім’єю учня [4, с. 247].

Акцентуємо увагу й на психологічних аспектах оптимізації навчання, запропонованих М. Токаревою:

– врахування індивідуальних та вікових особливостей школярів під час мотивування та організації освітнього процесу;

– диференційований підхід;

– орієнтація на «зону найближчого розвитку»;

– продумана організація та контроль освітнього процесу з використанням прийомів розвивального навчання, проблемного навчання тощо;

– врахування особливостей найбільш сприятливих – сензитивних періодів – для формування та розвитку психічних функцій [9, с. 95].

Організація індивідуальної роботи з неуспішними дітьми, на переконання В. Кутішенко, має передбачати наступні аспекти:

1. Удосконалення виховної роботи з колективом класу (створення позитивної атмосфери; корекція взаємостосунків учителя з учнем; гуманізація міжособистісних взаємин у класному колективі).

2. Вплив на виховання дитини в сім'ї (надання консультативної психолого-педагогічної допомоги батькам; контроль за організацією та дотриманням нормального режиму дня; допомога в організації навчальної діяльності дитини).

3. Допомога дитині в особистісному розвитку (індивідуальна робота з усунення недоліків моральної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфери; вивчення особистості дитини; залучення дитини до активної діяльності з урахуванням її інтересів, здібностей, нахилів, бажань; формування позитивної мотивації учіння) [7, с. 70].

Отже, неуспішність молодших школярів є складною психолого-педагогічною проблемою, зумовленою сукупністю психологічних, педагогічних і соціальних чинників. Її подолання потребує своєчасного виявлення причин навчальних труднощів, урахування індивідуальних особливостей дітей, формування позитивної навчальної мотивації та забезпечення належної підтримки з боку вчителів і батьків. Важливе значення має створення сприятливого освітнього середовища, у якому кожна дитина матиме можливість розвивати свої здібності, підвищувати впевненість у власних силах і досягати успіхів у навчанні.

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Васильєва О. А. Роль соціально-психологічної служби в подоланні неуспішності молодших школярів. *Advances of science* : Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 5 April 2019. С. 59–68.

3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.

4. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл., 2-е вид. Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.

5. Кондратенко Л. О. Первинна шкільна неуспішність з точки зору психології. *Economy and education: modern tendencies. Gospodarka i edukacja: nowoczesne tendencje : Volume of Scientific Papers.* С. 153–159.

6. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 488 с.

7. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

8. Старушко Є., Максимець С. Психологічні причини шкільної неуспішності та шляхи її подолання. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць.* 2015. С. 157–161.

9. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

10. Фіцула М. М. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. пед. закл. осв. Київ : Видавничий цент «Академія», 2002. 528 с.

Світлана БОНДАРЄВА,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ

Глибокі соціально-педагогічні трансформації в суспільстві та нові державні стандарти, зокрема концепція Нової української школи, яка орієнтована на формування ключових компетентностей, творчого й критичного мислення, ініціативності, самостійності та здатності продуктивно працювати в команді вже з найперших днів навчання,

обумовили сьогодні актуальність питання використання дидактичної гри в процесі підготовки дошкільників до школи. Водночас традиційні, занадто жорстко регламентовані, бюрократизовані чи авторитарні методи підготовки часто перебувають у різкій суперечці з психологічною природою дитини-дошкільника, викликаючи у неї перенапруження, тривожність, психосоматичні розлади та швидку стомлюванність, що фатально призводить до стійкої втрати інтересу до будь-якого пізнання.

Перехід дошкільника до систематичного шкільного навчання є надзвичайно відповідальним, якісно новим і водночас критичним етапом у житті кожної дитини, що неминуче супроводжується кардинальною зміною соціальної позиції, зміною звичного середовища та значним зростанням вимог до рівня його психічного, емоційного, інтелектуального та фізичного розвитку. У сучасній педагогічній та психологічній науці сформувалося чітке розуміння того, що психологічна готовність до школи аж ніяк не зводиться виключно до накопиченого механічного запасу знань, умінь і навичок рахувати, читати чи писати. Натомість вона постає як цілісний, багатокомпонентний та складний психологічний феномен, що охоплює мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову, комунікативну та психофізіологічну готовність дитини до нових умов життєдіяльності та виконання соціальної ролі учня [5].

Психологічні особливості готовності дитини до школи, ефективні методики формування пізнавальної активності дошкільника, теоретичні засади та практичні аспекти використання дидактичної гри у підготовці дитини до школи вивчали А. Богуш, Л. Божович, В. Бондар, Л. Козак, А. Колупаєва, В. Лубська, Т. Пироженко, Т. Поніманська, Т. Степанова та Г. Яворинська та ін.

Дидактична гра є унікальним багатокомпонентним психолого-педагогічним методом, який цілеспрямовано створюється дорослим для навчання й виховання, органічно поєднуючи навчальну мету та привабливу для дитини ігрову форму.

Оскільки природною, домінуючою та провідною діяльністю дитини впродовж усього дошкільного віку є гра, а зі вступним порогом до школи на зміну їй неминуче приходить навчальна праця, у педагогічній практиці завжди гостро постає проблема пошуку та створення ефективного перехідного містка між цими двома етапами. Таким універсальним, незамінним і високоефективним педагогічним інструментом виступає саме дидактична гра, яка дозволяє органічно задовольнити вікову, біологічно зумовлену потребу дитини в активності, емоційній залученості, яскравих враженнях та вільному спілкуванні. Водночас дидактична гра майстерно

спрямовує цей стихійний пізнавальний потенціал на засвоєння тих базових знань і компетенцій, які стануть надійним фундаментом успішного навчання в школі [3, 5].

Дидактична гра забезпечує суворе та неухильне дотримання базових принципів природовідповідності у вихованні, дозволяючи опановувати складний навчальний матеріал через власний практичний досвід, яскраве емоційне переживання та внутрішню мотивацію успіху, що надійно запобігає передчасній, шкідливій та травматичній «школяризації» дошкілля [1, 4].

Окрім того, саме у процесі ретельно організованої дидактичної гри дитина має змогу успішно і безболісно подолати складну кризу семи років, усвідомити свої нові соціальні обов'язки та статус, інтенсивно розвинути довільність поведінки, самоконтроль, здатність узгоджувати власні бажання з інтересами колективу. Це сприяє швидкому формуванню внутрішньої позиції школяра, яка виступає головним психологічним критерієм готовності дитини до самостійного шкільного життя та запорукою її подальшої успішності [2, 4].

Будь-яка класична дидактична гра має чітку внутрішню структуру, яка охоплює обов'язкове дидактичне завдання, захопливий ігровий задум, чіткі ігрові правила та активні ігрові дії, завдяки чому складний процес засвоєння наукових чи життєвих знань відбувається для дитини непомітно, природно і з максимальним рівнем внутрішньої зацікавленості.

У контексті безпосередньої підготовки до школи дидактична гра здійснює потужний, комплексний та багатовекторний вплив на всі ключові сфери розвитку майбутнього першокласника, починаючи від пізнавальної сфери і закінчуючи соціальною адаптацією.

В інтелектуальній сфері дидактична гра активно стимулює і розвиває вищі психічні функції: забезпечує високу стійкість, концентрацію та легке переключення уваги, сприяє переведенню мимовільної пам'яті в довільну, а також стрімко вдосконалює розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації об'єктів.

Ці завдання успішно вирішуються через спеціальні серії ігрових вправ, наприклад, на порівняння геометричних форм, пошук закономірностей, виявлення зайвого елемента або складання цілого з частин, що готує мозок дитини до майбутньої аналітичної роботи на уроках математики та логіки [3-4].

У мовленнєвій сфері особливу роль відіграють різноманітні словесні дидактичні ігри, які ефективно збагачують активний і пасивний

словниковий запас дитини, вдосконалюють звукову культуру мовлення, розвивають фонематичний слух і зв'язне мовлення.

Наявність розвиненого фонематичного слуху та здатності чітко артикулювати звуки є абсолютною, фундаментальною базою для успішного опанування навичок читання, правильного письма та грамоти в умовах початкової школи, що мінімізує ризик виникнення дислексії чи дисграфії [1-2, 4].

В емоційно-вольовій сфері дидактична гра виконує найголовнішу місію – загартовує довільність поведінки; суворо дотримуючись правил гри, дитина вчиться керувати собою, стримувати сильні імпульсивні бажання, підпорядковувати власні інтереси загальній меті, чекати на свою чергу і гідно сприймати поразки.

Ці вироблені в ігровій діяльності навички самоконтролю та вольової саморегуляції є критично необхідними для того, щоб дитина могла спокійно висиджувати тривалі шкільні уроки, слухати пояснення вчителя та сумлінно виконувати навчальні завдання без зайвого напруження [2, 5].

У соціальній сфері колективні дидактичні ігри створюють ідеальні умови для формування комунікативних навичок, уміння конструктивно домовлятися з однолітками, працювати в парах і міні-групах, вислуховувати чужу думку та мирно розв'язувати конфлікти.

Практична реалізація всіх цих завдань досягається завдяки використанню широкого арсеналу ігрових засобів, серед яких чітко виділяють ігри з предметами та природним матеріалом, що вдосконалюють дрібну моторику рук і сенсорні еталони.

Важливе місце також займають настільно-друковані ігри, які чудово тренують просторову орієнтацію на аркуші паперу, логіку та наполегливість, а також словесні ігри, спрямовані на швидку мовленнєву реакцію, слухову увагу і кмітливість [4].

Отже, дидактична гра виступає базовою, фундаментальною та універсальною умовою гармонійного розвитку старшого дошкільника та аж ніяк не є другорядним, випадковим чи виключно розважальним елементом насиченого дошкільного життя. Систематичне впровадження дидактичних ігор у щоденний педагогічний процес дозволяє сформувати високий рівень стійкої пізнавальної мотивації, розвинути необхідні психологічні функції та забезпечити міцну базу знань.

Правильно організоване, насичене ігровим матеріалом середовище стає надійною гарантією того, що складний перехід від безтурботного дитячого садка до вимогливої школи відбудеться м'яко, природно, радісно та безболісно. Це забезпечує не лише легку соціальну адаптацію, але й

високі академічні досягнення дитини впродовж усього подальшого навчання в початковій школі, закладаючи міцний фундамент для її майбутнього особистісного та інтелектуального зростання.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному віці : підруч. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 328 с.
2. Божович Л. І. Особистість та її формування в дитячому віці. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2018. 280 с.
3. Козак Л. В. Дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників. Київ : Освіта України, 2018. 184 с.
4. Пироженко Т. О. Особистість дошкільника : перспективи розвитку : монографія. Київ : Генеза, 2019. 264 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., виправл. Київ : Академвидав, 2015. 452 с.

Ірина БОРЕЙКО,
вчитель початкових класів
Кам'янець-Подільського ліцею №9 ім. А.М. Трояна Хмельницької області

СУЧАСНИЙ УРОК МАТЕМАТИКИ В НУШ: ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ЗАСТОСОВУВАТИ МАТЕМАТИЧНІ ЗНАННЯ В ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Сучасна парадигма початкової освіти в Україні під впливом концептуальних засад Нової української школи зазнала глибоких трансформацій, перемістивши фокус із процесу простого накопичення здобувачами освіти предметних знань на формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації та життєдіяльності в динамічному суспільстві. Початкова математична освіта виступає базовим фундаментом, на якому будується критичне мислення, логіка, здатність аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення в повсякденному житті. Формування математичної грамотності передбачає не лише засвоєння алгоритмів обчислень, розв'язання типових рівнянь чи заучування геометричних формул, а передусім розвиток спроможності бачити математику у навколишньому світі, розпізнавати проблеми, які можна розв'язати математичними методами, та ефективно застосовувати набутий інструментарій у різноманітних життєвих ситуаціях.

Проблема формування математичної грамотності та практичного спрямування навчання математики перебуває в центрі уваги вітчизняного педагогічного загалу впродовж багатьох десятиліть. Теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в початковій школі розробляли такі видатні українські науковці, як О. Савченко, Н. Бібік, О. Локшина. Вагомий внесок у концептуалізацію та методичне забезпечення початкової математичної освіти зробили методисти й дослідники М. Богданович, М. Беденко, С. Скворцова, О. Онопрієнко, Н. Листопад, Л. Оляницька, В. Шпакова та інші. Розвиток логічного мислення та математичних здібностей молодших школярів висвітлено у працях В. Тадеєва, Г. Лишенка, С. Логачевської. Водночас у сучасному міжнародному освітньому просторі фундаментальними є орієнтири дослідження PISA (програма міжнародного оцінювання учнів), де математичну грамотність визначають як здатність особистості мислити математично, формулювати, застосовувати й інтерпретувати математику для розв'язання проблем у різноманітних контекстах реального світу [10]. Аналіз доробку зазначених фахівців засвідчує, що математичні знання набувають для дитини особистісного сенсу лише тоді, коли вони виступають засобом пізнання довкілля та інструментом подолання практичних труднощів.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена наявним розривом між високим рівнем теоретичних знань, які учні демонструють під час виконання академічних вправ, та їхньою безпорадністю за необхідності застосувати ці ж знання в побутових, соціальних чи практичних ситуаціях (наприклад, підрахунок решти в магазині, розрахунок часу для поїздки, визначення необхідної кількості матеріалів для ремонту, орієнтування за розкладом чи схемою). Сучасна дитина живе в насиченому інформаційному просторі, де математика присутня на кожному кроці – від фінансових розрахунків і вимірювання витрат ресурсів до аналізу графіків, діаграм та таблиць у цифрових пристроях. У зв'язку з цим виникає гостра потреба переосмислення методичного інструментарію вчителя початкових класів щодо побудови уроку математики, який має втратити характер відстороненої академічності та перетворитися на майстерню здобуття життєвого досвіду.

Метою цієї статті є цілісний аналіз нормативно-правових засад формування математичної компетентності в НУШ, критичний огляд сучасного підручникового забезпечення з математики для початкової школи на предмет наявності практико-орієнтованого контенту, а також систематизація та розробка дієвого банку дидактичних вправ, сюжетних

ситуаційних завдань і практичних робіт, спрямованих на формування у молодших школярів уміння ефективно застосовувати математичні знання в реальному житті.

Нормативно-правовою основою реалізації такого підходу є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та відповідні Типові освітні програми для 1–2 та 3–4 класів (розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна). У Державному стандарті математична освітня галузь визначена як така, що має на меті формування математичної та інших ключових компетентностей, розвиток здатності логічно міркувати, виконувати математичні розрахунки, математично оцінювати дійсність, відкривати нові знання і способи дій через розв’язання практичних задач. Дотримання вимог стандарту передбачає досягнення обов’язкових результатів навчання, серед яких чітко виокремлено: здатність критично мислити, застосовувати досвід математичної діяльності в життєвих ситуаціях, здійснювати вимірювання та моделювання, оперувати грошовими одиницями, орієнтуватися у просторі та часі [3]. Типові освітні програми акцентують увагу на тому, що ключовим засобом досягнення цих результатів є сюжетні задачі з реалістичними даними, практичні роботи з реальними об’єктами, елементи фінансової грамотності, вимірювальні процедури та дослідницька діяльність безпосередньо в освітньому середовищі класу чи шкільного подвір’я [8,9].

Аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення з математики для 1–4 класів (підручники авторів С. Скворцової та О. Онопрієнко, Н. Листопад, Л. Оляницької, В. Бевз та Д. Васильєвої, М. Козак та О. Корчевської) засвідчує суттєвий прогрес у бік практико-орієнтованості порівняно з підручниками попередніх поколінь. Навчальні видання, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для НУШ, містять значну кількість сюжетних задач, побудованих на реальних життєвих сценаріях: відвідування супермаркету, кафе, зоопарку, планування маршруту подорожі, розрахунок вартості квитків, аналіз чеків, вимірювання і порівняння зросту, маси, місткості, часу.

У підручниках С. Скворцової та О. Онопрієнко [7] чітко простежується системне введення математичного моделювання реальних ситуацій через схематичні рисунки та графічні моделі. Авторки пропонують дітям не просто обчислити вираз, а зіставити його з конкретною життєвою ситуацією або самостійно скласти задачу за малюнком з реальними об'єктами. Підручники Н. Листопад [4,5] насичені візуалізованим матеріалом, який ілюструє побутову діяльність людини:

випікання за рецептом (де слід розрахувати масу інгредієнтів), визначення часу за аналоговими та цифровими годинниками, роботу з календарем та таблицями розкладу руху транспорту. Окремо слід відзначити підручники В. Бевз та Д. Васильєвої [1], де яскраво виражена наскрізна лінія фінансової грамотності, екологічного виховання та здорового способу життя (розрахунок калорійності їжі, аналіз витрат води, обчислення площі для висаджування дерев).

Проте аналіз практичного використання підручників показує, що навіть найстійкіший підручниковий контент потребує методичної адаптації з боку вчителя. Досить часто ілюстративні задачі в підручниках сприймаються учнями як суто текстуальні вправи, якщо учитель не трансформує їх у діяльнісну площину. Формальне розв'язання задачі у зошиті не гарантує, що дитина зможе застосувати цю дію на практиці. Для подолання цього бар'єру педагог має систематично доповнювати підручниковий матеріал інтерактивними завданнями, рольовими іграми, інтегрованими ситуаціями та проєктною діяльністю.

Формування вміння застосовувати математичні знання у життєвих ситуаціях вимагає впровадження розробленого комплексу практико-орієнтованих вправ та завдань, які охоплюють усі змістові лінії математичної освітньої галузі: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження».

Першою важливою групою є ситуаційні задачі з елементами фінансової грамотності та розрахункових операцій («Ситуативний математичний магазин»). На етапі вивчення арифметичних дій додавання, віднімання, множення та ділення замість сухих прикладів пропонується організація навчальної гри. Учням надається імпровізований каталог товарів із реальними цінами або ігрові чеки. Наприклад, завдання для 2 класу: «У тебе є банкнота номіналом 100 гривень. Тобі потрібно купити в шкільному буфеті яблуко за 12 гривень, булочку за 18 гривень і сік за 25 гривень. Склади вираз, щоб дізнатися: 1) яка загальна вартість твоєї покупки; 2) яку решту ти маєш отримати. Чи вистачить тобі коштів, щоб купити ще одну булочку для друга?».

Змоделюємо завдання для 3–4 класів (з урахуванням знижок та акцій): «Родина з чотирьох осіб (двоє дорослих і двоє дітей) планує відвідати кінотеатр. Дорослий квиток коштує 150 гривень, а дитячий – удвічі дешевший. У кінотеатрі діє акція: при купівлі трьох квитків четвертий – у подарунок (безкоштовно). Обчисли найвигіднішу суму, яку витратить родина на квитки». Для розв'язання цієї задачі дитина повинна не лише

виконати арифметичні дії, а й проаналізувати умови акції та вибрати оптимальний алгоритм дій.

Друга група завдань спрямована на формування часової та просторової орієнтації, а також вміння планувати власну діяльність («Математика часу та маршрутів»). Уміння орієнтуватися за годинником і календарем є однією з найважливіших побутових навичок. Наприклад, завдання для 2–3 класів: «Заняття у секції плавання розпочинаються о 15:30 і тривають 45 хвилин. Дорога від закладу освіти до басейну займає 20 хвилин. О котрій годині закінчиться заняття? О котрій годині щонайпізніше учень має вийти зі школи, щоб не запізнитися на тренування? Познач цей час на макеті аналогового годинника».

Завдання на роботу з розкладом транспорту (3–4 клас): «Учням необхідно доїхати з мікрорайону до дитячого театру. У таблиці подано розклад руху автобуса № 5: відправлення від зупинки "Школа" о 10:15, 10:35, 10:55, 11:15. Тривалість поїздки становить 25 хвилин. Вистава розпочинається об 11:30. Яким рейсом автобуса мають скористатися учні, щоб прибути до театру за 10 хвилин до початку вистави?».

Третя група охоплює практично-вимірювальні завдання з оперуванням величинами (довжина, маса, місткість/об'єм, площа) безпосередньо у шкільному середовищі. Замість вимірювання намальованих у підручнику відрізків дітям пропонуються реальні об'єкти. Наприклад, вправи «Шкільний дизайнер» (3–4 клас): «Учні мають визначити, скільки метрів бордюрної стрічки потрібно придбати для огородження прямокутної клумби на шкільному подвір’ї. Інструменти: рулетка. Завдання: виміряти довжину та ширину клумби в метрах, обчислити периметр. Додаткове завдання: якщо 1 метр стрічки коштує 35 гривень, скільки коштуватиме вся покупка?».

Вправа «Рецепт здорового напою» (2–3 клас): «Для приготування 1 літра лимонаду за рецептом потрібно 800 мл води, 100 мл лимонного соку та 100 мл цукрового сиропу. Скільки мілілітрів кожного інгредієнта знадобиться, щоб приготувати 3 літри лимонаду для всього класу? Скільки це буде в літрах?».

Четверта група передбачає завдання з аналізу, інтерпретації та графічного подання даних, що формують елементи інформаційної грамотності («Математична статистика навколо нас»). Сучасна людина щодня зіштовхується з діаграмами, графіками та таблицями.

Змоделюємо приклад дослідницького проєкту для 3–4 класів «Екологія нашого класу»: «Протягом тижня учні фіксують у таблиці кількість використаних аркушів паперу або пластикових стаканчиків. За

результатами спостережень діти будують стовпчасту діаграму (за допомогою клітинок у зошиті або електронних таблиць). Запитання для аналізу: У який день тижня витрати паперу були найбільшими? На скільки аркушів менше витратили у п'ятницю, ніж у понеділок? Як математичні розрахунки можуть допомогти класу зменшити використання паперу та зберегти дерева?».

П'ята група – це комплексні STEAM-проєкти та ситуаційні завдання міжпредметного характеру, які об'єднують математику з Я досліджую світ, образотворчим мистецтвом та технологіями. Наприклад, інтегроване завдання «Плануємо пікнік»: «Клас готується до одноденного екскурсійного виходу. Учням об'єднуються у групи, кожна з яких отримує своє практичне математичне завдання:

1. Група «Кулінари»: розрахувати кількість продуктів (хліб, сир, яблука, вода) на 20 осіб, виходячи з порційних норм на одну дитину.

2. Група «Логісти»: визначити загальну масу рюкзаків та розподілити вантаж порівну між учасниками.

3. Група «Фінансисти»: порахувати кошторис поїздки та визначити суму внеску для кожного учасника.

4. Група «Аналітики»: розрахувати довжину пішохідного маршруту за картою-схемою, враховуючи масштаб, та час зупинок для відпочинку».

Реалізація таких вправ і завдань вимагає від учителя застосування сучасних інтерактивних форм організації освітнього процесу: роботи в малих групах, методів навчальних проєктів, математичних кейсів, концепції «навчання через гру» (LEGO-конструювання для моделювання площ та об'ємів, використання настільних математичних ігор, цифрових застосунків для моделювання). Суттєву роль відіграє формувальне оцінювання, під час якого оцінюється не лише кінцева цифрова відповідь, а й передусім логіка міркувань дитини, здатність обґрунтувати обраний шлях розв'язання практичної проблеми, критично оцінити реалістичність отриманого результату (наприклад, якщо у результаті розрахунку маса яблука вийшла 150 кг, дитина має усвідомити помилку на основі життєвого досвіду) [2].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що формування у молодших школярів уміння застосовувати математичні знання в життєвих ситуаціях є фундаментальним завданням сучасної початкової освіти в умовах реалізації Концепції НУШ. Нормативно-правова база початкової школи створює всі необхідні передумови для реалізації компетентнісного та практико-орієнтованого підходів. Сучасне підручникове забезпечення з математики містить вагомий потенціал для розвитку математичної

грамотності, проте його ефективність напряму залежить від методичної майстерності педагога, його здатності вийти за межі академічного викладання і трансформувати навчальний матеріал у живі, життєво значущі практичні ситуації. Систематичне використання на уроках математики розглянутого комплексу ситуаційних задач, фінансово-розрахункових ігор, вимірювальних робіт на місцевості, завдань з інтерпретації даних та STEAM-проєктів сприяє зняттю математичної тривожності у дітей, підвищує внутрішню мотивацію до навчання, формує критичне та логічне мислення. Перспективи подальших науково-методичних розробок у даному напрямі полягають у створенні цілісних дидактичних практикумів із математичної грамотності для початкової школи та створенні цифрових інтерактивних симуляцій реальних життєвих ситуацій для розширення освітніх можливостей молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бевз В. Г., Васильєва Д. В. Математика : підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х ч.). Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 144 с.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів: теоретичні засади та практика реалізації. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 1–5.

3. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови КМУ від 24 липня 2019 р. № 688). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 16.10.2026).

4. Листопад Н. П. Математика : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Оріон, 2019. 160 с.

5. Листопад Н. П. Методична система навчання математики в початковій школі : практичний посібник. Київ : УОВЦ «Оріон», 2021. 160 с.

6. Онопрієнко О. В. Формування математичної предметної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2016. № 4. С. 12–16.

7. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Методика навчання математики в початковій школі : навч. посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 448 с.

8. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом О. Я. Савченко. 1–2 класи / за ред. О. Я. Савченко. Київ : ТД «Освіта-Центр», 2018. 240 с.

9. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Р. Б. Шияна. 3–4 класи / Міністерство освіти і науки України. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.

10. Шляйхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Яновської. Київ : Pabulum, 2018. 296 с.

***Ірина ГЕРАСИМЧУК*,**
учитель початкових класів Старокостянтинівського НВК
Хмельницької області

САМООЦІНЮВАННЯ ТА ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування початкової освіти в Україні у контексті реалізації концептуальних засад Нової української школи докорінно змінило філософію оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Сучасне оцінювання втратило функцію карального чи виключно контролюючого інструменту і набуло характеру формувального процесу, орієнтованого на підтримку, мотивацію та відстеження індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини. Фундаментальним ядром формувального оцінювання є розвиток рефлексивних умінь молодших школярів – здатності усвідомлювати власні освітні потреби, аналізувати хід і результати навчально-пізнавальної діяльності, виявляти прогалини та визначати шляхи їх подолання. Здатність до самоаналізу та рефлексії не є вродженою якостю особистості; вона потребує цілеспрямованого, системного та методично вивіреного формування з перших днів перебування дитини в закладі загальної середньої освіти. Основними та найбільш ефективними інструментами розвитку рефлексивних умінь у початковій школі виступають процедури самооцінювання та взаємооцінювання.

Дослідженням проблеми розвитку рефлексивності, формувального оцінювання та запровадження процедур само- і взаємооцінювання у початковій школі присвячено численні праці провідних українських науковців та методистів. Теоретичні підстави суб’єкт-суб’єктної взаємодії та формування рефлексивних якостей особистості розкрили О. Савченко, Н. Бібік, О. Локшина. Методологію формувального оцінювання та методику застосування самооцінювання і взаємооцінювання у процесі

навчання молодших школярів ґрунтовно розробили О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова, О. Большакова, М. Приходько, О. Промська. Розвиток мислення та метакогнітивних здібностей учнів досліджували В. Тадеєв та Г. Лишенко. У світовому освітньому просторі фундаментальними концептами оцінювання для навчання (Assessment for Learning) є розробки Пола Блека та Ділана Віліама, чиї праці лягли в основу сучасної європейської методики суб'єктивного оцінювання, а також дослідження Джона Гетті (John Hattie) щодо впливу зворотного зв'язку та самооцінювання учнів на ефективність навчання. Аналіз зазначених джерел свідчить, що самооцінювання та взаємооцінювання є ключовими суб'єктними важелями, які перетворюють учня з пасивного об'єкта вчительського впливу на активного співтворця освітнього процесу.

Актуальність окресленої проблеми зумовлена наявною суперечністю між задекларованими пріоритетами Нової української школи щодо суб’єктності учня та збереженням у практичній діяльності багатьох педагогів стереотипних підходів, за яких оцінювання залишається виключною прерогативою вчителя. Досить часто на уроках у початковій школі елементи рефлексії зводяться до формального підняття емоційних смайликів чи сигнальних карток наприкінці заняття, що не відображає глибинних когнітивних процесів осмислення навчального матеріалу. Учні молодшого шкільного віку зазвичай схильні або до завищення власних навчальних досягнень через неусвідомленість критеріїв, або до сліпого копіювання оцінок педагога. Виникає нагальна потреба подолати цей формалізм і перетворити самооцінювання та взаємооцінювання на дієвий, щоденний інструмент аналізу навчального поступу, який формує відповідальність, самостійність та критичне мислення дитини.

Метою цієї статті є аналіз нормативно-правового забезпечення впровадження формувального оцінювання в НУШ, критична оцінка висвітлення процедур само- та взаємооцінювання у сучасних підручниках і навчальних посібниках для початкової школи, а також обґрунтування, розробка та систематизація банку практично-орієнтованих вправ, методів і дидактичних інструментів, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь молодших школярів.

Нормативно-правовим фундаментом впровадження процедур само- та взаємооцінювання є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів

закладів загальної середньої освіти» (№813 від 13.07.2021 р.). У цих документах чітко зафіксовано, що оцінювання є невід'ємною частиною освітнього процесу, а його основними функціями є формувальна та діагностична. Методичні рекомендації МОН України наголошують на тому, що формувальне оцінювання передбачає залучення учнів до самооцінювання та взаємооцінювання, що сприяє розвитку їхньої самостійності, формуванню адекватної самооцінки, критеріального мислення та уміння будувати конструктивний зворотний зв'язок. У Типових освітніх програмах (розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна) наскрізною змістовою лінією проходить формування уміння вчитися впродовж життя, що неможливо без здатності дитини самостійно оцінювати власні результати та корегувати власні дії.

Аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення для 1–4 класів (підручники з української мови, математики, курсу «Я досліджую світ» авторів К. Пономарьової, М. Вашуленка, О. Волощенко, І. Андрусенко, С. Скворцової, Н. Листопад, О. Гільберг) засвідчує, що автори сучасних видань намагаються системно інтегрувати у структури уроків спеціальні рефлексивні блоки та орієнтири для самоконтролю. Майже у кожному підручнику НУШ наприкінці розділу чи окремого уроку наявні рубрики «Перевір себе», «Мої успіхи», «Оціни свою роботу», які супроводжуються умовними позначками, графічними шкалами, завданнями для самоперевірки за ключем або вказівками щодо роботи в парах.

У підручниках з української мови К. Пономарьової та М. Вашуленка міститься велика кількість завдань, орієнтованих на взаємоперевірку письмових робіт у парах за поданими алгоритмами або пам'ятками (наприклад, перевірка дотримання абзаців, орфографічних правил, наявності розділових знаків). У підручниках курсу «Я досліджую світ» (О. Волощенко, О. Гільберг) рефлексивні завдання часто мають вигляд підсумкових кілець або матриць самооцінювання, де учням пропонується вибрати твердження, яке найкраще описує їхній внесок у груповий проєкт чи дослідження. Водночас аналіз педагогічної практики демонструє, що друкованого контенту підручника недостатньо: підручник подає лише орієнтовну рамку, тоді як саму методику критеріального самооцінювання вчитель має будувати безпосередньо у живій взаємодії на уроці. Для того щоб самооцінювання та взаємооцінювання не перетворювалися на механічне виставлення значків, педагог повинен навчити дітей оперувати чіткими, зрозумілими та відкритими критеріями.

У педагогічній технології формування рефлексивних умінь молодших школярів доцільно виокремити три послідовні етапи: підготовчий (навчання розумінню та співрозробці критеріїв), основний (застосування інструментів самооцінювання та взаємооцінювання у стандартних ситуаціях) та підсумково-аналітичний (повноцінний рефлексивний аналіз власного навчального поступу) [3].



Картки самооцінювання роботи на уроці. Джерело: Всеосвіта

Першою важливою групою є інструменти та вправи для формування вміння самооцінювання на основі чітких критеріїв. Вихідним правилом НУШ є те, що дитина оцінює не свою особистість («я хороший/поганий»), а результат своєї діяльності та прикладені зусилля за відношенні до чіткого зразка чи критерію [2].

Метод «Лінієчки навчальних досягнень» (1–2 клас). Під час виконання письмового завдання (наприклад, каліграфічного написання букв чи розв'язання виразу) на полях зошита учень креслить вертикальну лінієчку. Разом із учителем визначається один конкретний критерій (наприклад, «нахил букв» або «правильність обчислення»). Дитина ставить позначку (хрестик) на лінієчці: угорі – виконано ідеально, посередині – є незначні огріхи, внизу – виникли суттєві труднощі. Після цього роботу перевіряє вчитель і ставить свою позначку. Якщо позначки дитини та вчителя збігаються, це свідчить про формування адекватної самооцінки.

Інструмент «Світлофор успіху / Картки самоконтролю» (1–4 класи). Учні виконують самостійне завдання і на поля зошита чи на спеціальні картки викладають кольоровий кружечок: зелений – «Працював самостійно, труднощів не виникало»; жовтий – «Працював самостійно, але виникали сумніви / припустився 1–2 помилок»; червоний – «Потребував допомоги вчителя або товариша». Важливо, щоб червоний колір не сприймався як покарання чи «погана оцінка», а був сигналом для вчителя про необхідність надання своєчасної консультативної допомоги.

Метод «Картка критеріального самооцінювання письмової роботи / есе» (3–4 клас). Перед виконанням творчої роботи (наприклад, написання тексту-міркування з української мови чи звіту про спостереження з курсу «Я досліджую світ») дитина отримує чек-лист із критеріями:

1. Текст відповідає заданій темі (Так / Частково / Ні);

2. Дотримано структури: зачин, основна частина, кінцівка (Так / Частково / Ні);

3. Використано виражальні засоби мови (Так / Частково / Ні);

4. Роботу виконано охайно, без орфографічних помилок (Так / Частково / Ні). Заповнюючи чек-лист після завершення роботи, учень вчиться бачити свій текст критично, як редактор, і відразу корегувати виявлені недоліки до здачі роботи на перевірку.

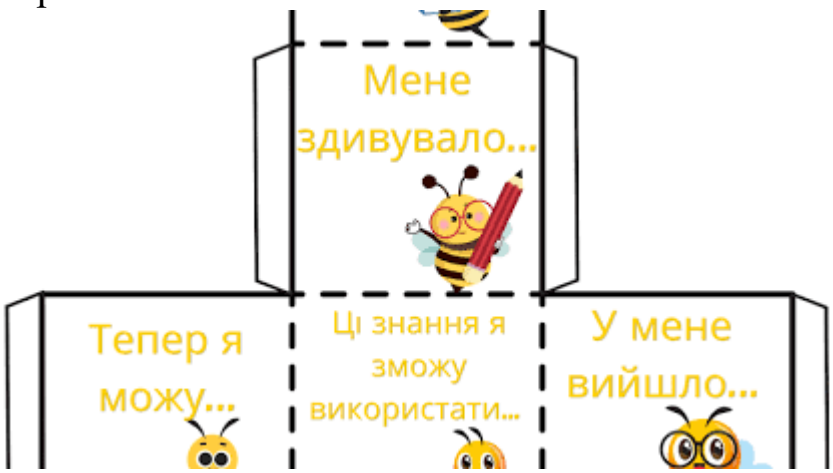
Другою групою є прийоми та вправи для організації об'єктивного та доброзичливого взаємооцінювання в парах та малих групах. Взаємооцінювання є складнішим процесом, оскільки вимагає від молодшого школяра не лише розуміння критеріїв, а й прояву емпатії, тактовності, здатності надавати конструктивну критику та сприймати зауваження від однокласників без образ [1].

Метод «Дві зірки і одне побажання» (2–4 класи). Під час перевірки виконаної роботи партнера по парі (наприклад, виразного читання вірша, розв’язання математичної задачі чи малюнка) учень має сформулювати королівський зворотний зв'язок за формулою: зазначити два конкретні позитивні моменти, які вдалися партнеру найперше («зірки»), та внести одну дружню пораду щодо покращення роботи («побажання»). Наприклад: «Мені дуже сподобалося, що ти читав гучно і робив правильні паузи на розділових знаках (дві зірки). Але пораджу тобі наступного разу читати трохи повільніше, щоб виразити емоції персонажа (побажання)».

Прийом «Спідбек / Експертна група» (3–4 класи). Під час виконання групових проєктів діти обмінюються проміжними результатами. Представник однієї групи презентує чернетку іншій групі. Група-«експерт» аналізує виступ за двома чіткими запитаннями: «Що з представленого є найбільш переконливим?» та «Який елемент варто допрацювати або уточнити?». Завдяки цьому учні вчаться бачити сильні та слабкі сторони роботи на етапі її створення.

Вправа «Кольорові поля» (2–4 класи). Під час письмової роботи дитина, яка сумнівається у правильності виконання певного абзацу чи виразу, підкреслює його зеленим олівцем і звертається до сусіда по парті з проханням: «Перевір, будь ласка, тільки цей рядок, бо я не впевнений».

Таким чином, взаємооцінювання стає адресою точковою допомогою, а не суцільним контролем.



Кубик Блума як інструмент рефлексії

Третьою групою є методи підсумкової когнітивної та емоційно-діяльнісної рефлексії наприкінці уроку або вивченого модуля («Рефлексивне осмислення»). Рефлексія наприкінці уроку має підбивати підсумок не просто емоційному стану («сподобалося / не сподобалося»), а власне когнітивному приросту дитини.

Метод «Кубик Блума / Рефлексивний кубик» (1–4 класи). На гранях кубика розміщено початку фраз, які учень вибирає шляхом кидання: «Я дізнався...», «Я навчився...», «Мені було складно, коли...», «Я зрозумів, що...», «Тепер я можу...», «Мене здивувало...». Такий підхід стимулює дитину до розгорнутого аналітичного висловлювання, розвиває мовлення та вміння формулювати власні думки.

Інструмент «Рефлексивна мішень» (2–4 класи). На дошці чи на аркуші зображено мішень, розділену на чотири сектори: «Моя робота на уроці», «Робота моєї групи», «Зрозумілість матеріалу», «Допомога вчителя/партнера». Учні ставлять свої наліпки чи позначки ближче до центра мішені (чим вища оцінка відповідного аспекту, тим ближче до центру). Це дозволяє вчителю за лічені секунди побачити загальну аналітичну картину сприйняття уроку класом.

Метод «Щоденник вражень / Листок самопрогресу» (3–4 класи). Учні ведуть короткі щотижневі записи, де відповідають на запитання: «Чого я навчився цього тижня, чого не вмів раніше?», «Яка помилка допомогла мені зрозуміти нове правило?», «Над чим мені потрібно попрацювати наступного тижня?». Це забезпечує наступність формувального оцінювання та наочно демонструє дитині її особистий академічний зрост.

Практичне впровадження окреслених методів вимагає від учителя дотримання певних педагогічних умов: створення атмосфери психологічної безпеки та довіри у класі, де помилка сприймається не як

привід для покарання, а як природний і цінний етап навчання; систематичність та регулярність застосування процедур само- та взаємооцінювання; поступовість ускладнення критеріїв (від 1–2 простих критеріїв у 1 класі до багаторівневих чек-листів у 4 класі); особистий приклад вчителя у демонстрації толерантного, аргументованого та конструктивного зворотного зв'язку.

Запровадження формувального оцінювання та системне використання само- і взаємооцінювання забезпечують суттєве зменшення шкільної тривожності у дітей, зростання пізнавальної мотивації, підвищення здатності до самоорганізації та ефективної співпраці у колективі.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що самооцінювання та взаємооцінювання є надзвичайно потужними та дієвими засобами розвитку рефлексивних умінь молодших школярів у сучасній початковій школі. Вони забезпечують трансформацію навчального процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, критеріальної прозорості та усвідомленості. Нормативно-правове забезпечення НУШ та сучасний підручниковий контент створюють сприятливе підґрунтя для реалізації формувального оцінювання, проте вирішальною ланкою залишається готова методична система педагога, спрямована на поетапне навчання дітей аналізу власної діяльності. Систематичне застосування розглянутих методів («Лінієчки навчальних досягнень», «Світлофор успіху», «Дві зірки і одне побажання», «Чек-листи критеріїв», «Кубик Блума», «Рефлексивні мішені») сприяє формуванню адекватної самооцінки, критичного мислення, навичок конструктивної комунікації та ключової компетентності – уміння вчитися впродовж життя. Перспективи подальших науково-практичних пошуків полягають у розробці цифрових інструментів та інтерактивних додатків для онлайн-рефлексії та автофіксації навчальних досягнень молодших школярів в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Пеньковська Н. Роль самооцінки у формуванні особистості дитини. *Початкова школа*. 2002. №10. С.16-22.

2. Предик А.А. Самооцінювання та взаємооцінювання як компонент навчально- пізнавальної діяльності молодших школярів. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2023 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. С.132-134.

URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11256

3. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : «Магістр - S», 1997. С.166-171.

4. Система оцінювання і самооцінювання досягнень учнів / Упоряд. Ж. Сташко. Київ: Вид.дім «Шкільний світ» : Вид. Л.Галіци на, 2006. 128 с.

5. Шиловська О.М. Розвиток рефлексії як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України*: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (17 листопада 2021 року) до 75-річчя з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО). Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2022. С. 306-310.

***Тетяна ГОРДІЄНКО*,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРІЯ ТА ДОСВІД НІЖИНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

Сучасна парадигма вищої педагогічної освіти України орієнтована на підготовку фахівців і фахівчинь, які володіють не лише фундаментальними психолого-педагогічними знаннями та фаховими методиками, а й здатні ефективно адаптувати освітній процес до соціокультурного, історичного та природничо-екологічного середовища конкретного регіону. У контексті реалізації концепції НУШ, де особлива увага приділяється дослідницькій діяльності, краєзнавчому напряму та формуванню цілісної картини світу дітей молодшого шкільного віку, регіональний компонент професійної підготовки набуває статусу ключового чинника формування професійно-педагогічної компетентності.

У науково-педагогічному дискурсі поняття *«регіональний компонент у змісті освіти»* є багатовимірним утворенням. Сучасна педагогічна наука розглядає його через призму кількох взаємопов'язаних методологічних підходів.

З позицій *культурологічного (етнопедагогічного) підходу* регіональний компонент виступає як засіб трансляції та збереження

локальної культурної спадщини, народних традицій, мовно-діалектних особливостей та духовного досвіду конкретного регіону. У цьому контексті він спрямований на залучення здобувачів і здобувачок освіти до цінностей «малої Батьківщини», що є необхідним підґрунтям для формування цілісної національно-культурної ідентичності [4, с. 206].

У межах *соціокультурного (середовищного) підходу* регіональний компонент трактується як педагогічно адаптований соціокультурний простір, у якому відбувається соціалізація особистості. Навчання розглядається не ізольовано, а в безпосередній взаємодії закладу освіти з місцевою громадою, музейними установами, архівами, закладами культури та природоохоронними об'єктами конкретної території, що сприяє активній інтеграції молоді в життя регіону [4, с. 206].

З точки зору *діяльнісно-компетентнісного підходу* регіональний компонент визначається не просто як додатковий масив знань про край, а як специфічне дидактичне середовище та практико-орієнтований інструментарій. Краєзнавчий матеріал постає засобом формування дослідницьких, пошукових та критичних умінь через проведення екскурсій, спостережень та проєктної діяльності. Це повністю відповідає ідеології Нової української школи, де пізнання будується за принципом «від близького до далекого» [4, с. 207].

Системно-інтеграційний підхід визначає регіональний компонент як наскрізну змістову лінію, що пронизує весь освітній процес - як варіативну, так і інваріантну його складові. Він передбачає органічне включення матеріалу про природні, історичні та культурні особливості краю в зміст фундаментальних дисциплін мовно-літературної, природничої, громадянської та мистецької галузей [4, с. 207].

Нарешті, у межах *аксіологічного (ціннісного) підходу* регіональний компонент розглядається як простір формування емоційно-ціннісного ставлення до рідного краю. Дослідження та осмислення локальної історії та культури виступає першим і найважливішим ступенем до формування дієвого, свідомого патріотизму та громадянської відповідальності [4, с. 207].

У структурі фахової підготовки до педагогічної діяльності в початковій школі регіоналізація виконує кілька функцій:

- *аксиологічна (ціннісна):* виховання любові до «малої Батьківщини», формування національно-культурної ідентичності через локальний контекст;

- *гносеологічна (пізнавальна):* поглиблення теоретичних знань шляхом дослідження конкретних місцевих об'єктів, явищ та історичних постатей.

- *праксиологічна (діяльнісна):* опрацювання практичних методик проведення дидактичних екскурсій, польових досліджень, краєзнавчих

проектів та інтегрованих уроків у початковій школі [3, с. 61].

Питання регіоналізації освіти та застосування краєзнавчо-регіонального підходу розробляли вітчизняні науковці і науковиці: дослідження *О. Сухомлинської*, *М. Євтуха*, *В. Кременя* розглядають регіоналізацію як фундаментальний принцип реформування системи освіти України; праці *П. Тронька*, *В. Костриці*, *О. Омельченка* обґрунтовують краєзнавство як дієвий засіб національно-патріотичного виховання молоді; питання включення регіонального матеріалу в методику викладання освітніх галузей НУШ розкривали *О. Савченко*, *Т. Байбара*, *Н. Бібік*, а також науковці і науковиці регіональних педагогічних шкіл (*Н. Лисенко*, *В. Рогозіна* та ін.) [2, с. 21].

Наукова спільнота одностайна в думці: регіональний компонент не повинен зводитися до механічного додавання фактів про рідний край, а має виступати системоутворювальним чинником формування професійної готовності вчительства до роботи в конкретному освітньому середовищі.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя - один із найстаріших закладів вищої освіти України зі сформованими науково-педагогічними традиціями. Чернігівсько-Сіверський край, у якому розташований ЗВО, має багату історико-культурну спадщину, що створює унікальний підґрунтя для впровадження регіонального компонента.

Ми окреслили такі практичні шляхи реалізації регіонального компонента в НДУ:

- інтеграція в освітньо-професійні програми, включення вибіркових та нормативних дисциплін краєзнавчого спрямування. Системоутворювальну роль у цьому процесі відіграє вибіркова дисципліна *«Основи краєзнавства в початковій школі»*. Зміст цього курсу спрямований не лише на поглиблення й систематизацію знань здобувачок і здобувачів про історію, природу, культурні надбання, етнографію та мовні особливості Чернігівсько-Сіверського краю, а й на формування методичної готовності майбутніх вчителів і вчительок до використання регіонального матеріалу в освітньому процесі початкової школи.

У процесі опанування дисципліни *«Основи краєзнавства в початковій школі»* здобувачки і здобувачі вищої освіти засвоюють методичні прийоми інтеграції краєзнавчого матеріалу у зміст ключових освітніх галузей Нової української школи, зокрема до інтегрованого курсу «Я досліджую світ», мовно-літературної, громадянської та мистецької галузей. Студентки і студенти вчаться конструювати авторські дидактичні матеріали (краєзнавчі картки, онлайн-вікторини, інтерактивні карти Ніжина та Чернігівщини) та проєктувати позаурочну й виховну діяльність, розробляючи сценарії краєзнавчих квестів, навчальних екскурсій та дослідницьких проєктів. Значна увага приділяється освоєнню етнопедагогічного потенціалу регіону,

вивченню дитячого фольклору, народних ігор, традицій та ремесел Сіверського краю з метою їх подальшої адаптації для уроків технологій та мистецтва в початкових класах.

- *музейно-екскурсійна та музейно-педагогічна база:* університет володіє унікальним музейним комплексом, який є потужним освітнім та соціокультурним середовищем для музейно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

База університету охоплює кілька унікальних структурних осередків. Музей рідкісної книги імені Г. П. Васильківського володіє стародруками та рідкісними виданнями XVI–XIX століть, на матеріалах яких студенти вчаться розробляти уроки про еволюцію писемності та книги для мовно-літературної галузі НУШ. Картинна галерея НДУ презентує твори українського й європейського живопису, слугуючи майданчиком для музейних уроків з мистецької галузі та розвитку візуальної грамотності дітей. Музей історії університету висвітлює розвиток освіти Сіверщини та спадщину видатних постатей (М. Гоголя, Є. Гребінки, Л. Глібова – видатних випускників закладу), надаючи матеріал для виховних заходів і уроків курсу «Я досліджую світ». Наочність для вивчення побуту, традицій, флори та фауни Чернігівського краю забезпечують етнографічні та природничо-наукові колекції. Опановуючи музейну педагогіку, здобувачки і здобувачі вчаться адаптувати експозиції для дітей 6-10 років: розробляють інтерактивні музейні уроки, квести, дидактичні матеріали та сценарії навчально-пізнавальних екскурсій Ніжином. Це перетворює музейну базу ЗВО на практичну лабораторію для підготовки вчительства до середовищного та діяльнісного навчання.

- *практико-орієнтований вектор реалізації регіонального компонента у природничо-науковій підготовці.* Практична складова реалізації регіонального компонента цілеспрямовано здійснюється в межах освітнього компонента «Теорія і методика навчання природничої освітньої галузі в початковій школі». Під час виконання лабораторних, практичних завдань та польових спостережень здобувачки і здобувачі вищої освіти опановують методику організації дослідницької діяльності молодших школярів на місцевому матеріалі. Студенти формують гербарії місцевої флори, збирають колекції природних об'єктів Чернігівсько-Сіверського краю, розробляють дидактичні картки для спостережень у природі та конструюють навчально-пізнавальні екскурсійні маршрути екологічними стежками Ніжинщини для подальшого використання у викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [2, с. 23].

- *науково-дослідний вектор краєзнавчої підготовки майбутніх учителів.* Важливим складником фахового зростання майбутніх учителів початкової школи є їх залучення до науково-дослідної роботи краєзнавчої

спрямованості. У межах написання курсових робіт та наукових публікацій здобувачки і здобувачі вищої освіти досліджують методичні аспекти використання регіонального матеріалу в освітньому процесі початкової школи. Науковий пошук студентів охоплює вивчення літературної спадщини митців та мисткинь рідного краю, дослідження історії розвитку шкільництва та просвітництва Ніжинщини, а також інтеграцію народних промислів і ремесел Сіверського краю в зміст уроків мистецької галузі.

Окремим перспективним напрямом науково-методичних розробок студентів є впровадження сучасних цифрових технологій для візуалізації та популяризації локальної культурної спадщини. Зокрема, значна увага приділяється дослідженню потенціалу цифрового сторітелінгу як інструменту візуалізації краєзнавчого фольклору в початковій школі. Майбутні педагоги та педагогині опрацьовують методику трансформації місцевих легенд, переказів та казок Чернігівщини в інтерактивні цифрові історії, анімаційні проєкти, ментальні карти та мультимедійні презентації, що дозволяє робити процес ознайомлення учнів та учениць початкових класів із фольклорною спадщиною рідного краю сучасним, наочним та емоційно насиченим [1, с. 193].

Впровадження регіонального компонента в систему підготовки вчителів і вчительок початкової школи надає низку беззаперечних переваг:

Сфера впливу	**Переваги та результати**
Професійна готовність	Здобувачки і здобувачі вищої освіти отримують готові методичні кейси та конструктори уроків, адаптовані до місцевого контексту, що полегшує їхню адаптацію під час педагогічної практики та подальшого працевлаштування.
Психолого-педагогічний ефект	Реалізується принцип наочності та доступності у навчанні дітей початкової школи, навчання будується за принципом «від близького до далекого», «від рідного порога - до світу».
Конкурентоспроможність фахівця	Випускниці і випускники НДУ володіють навичками розробки авторських краєзнавчих гуртків, екскурсійних програм та проектної діяльності, що затребувано у територіальних громадах.
Патріотичне виховання	Формується глибинний, а не декларативний патріотизм, що базується на знанні історії, культури та екології свого рідного краю.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що регіональний компонент у системі професійної підготовки майбутніх учителів і учительок початкової школи виступає не просто додатковим

освітнім модулем чи сумою локальних відомостей, а фундаментальним методологічним та праксиологічним орієнтиром. Він забезпечує контекстуалізацію педагогічної освіти, перетворюючи абстрактні психолого-педагогічні концепції на живий, практико-орієнтований інструментарій, зрозумілий і близький здобувачам і здобувачкам початкової освіти.

У контексті вимог Нової української школи впровадження регіонального виміру дозволяє реалізувати ключовий дидактичний принцип від відомого до невідомого, від малого дитячого досвіду спілкування з близьким довкіллям до цілісного сприйняття світу. Вчитель початкових класів, який володіє методикою інтеграції регіонального матеріалу, здатний формувати в учнів ключові та предметні компетентності не деструктивним шляхом заучування фактів, а через живий дослідницький пошук, екскурсійну діяльність, проектну роботу та проектне осмислення рідного краю. Це створює міцне підґрунтя для формування глибинної патріотичної свідомості та національно-культурної ідентичності, що ґрунтується на повазі до історичної та природної спадщини своєї громади.

Досвід Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя є виразним прикладом системного та синергетичного підходу до реалізації регіонального компонента. Розташування закладу в історико-культурному центрі Сіверщини, наявність потужної музейної бази, а також усталені науково-педагогічні традиції створюють унікальне освітнє середовище. Реалізація регіонального аспекту в НДУ відбуваються комплексно: через наскрізне включення краєзнавчих дисциплін до варіативної частини освітньо-професійних програм, організацію природознавчих практик, залучення студентства до академічних досліджень локальної історії та етнопедагогіки.

Завдяки цьому майбутні вчителі та вчительки здобувають не лише теоретичні знання, а й формують високий рівень методичної гнучкості, готовність до створення авторських освітніх ресурсів, адаптованих під запити конкретних територіальних громад. Отже, регіоналізація професійної підготовки майбутніх учителів та вчительок початкової школи в НДУ імені Миколи Гоголя доводить свою ефективність як чинник підвищення якості вищої педагогічної освіти, забезпечуючи освітній простір конкурентоспроможними фахівцями й фахівчинями, здатними якісно відповідати викликам реформування Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Білоусова Н.В., Гордієнко Т.В. Діяльнісний підхід (на прикладі моделювання) на уроках з ЯДС у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана*

Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 43. Том 1. С. 192-197. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-1-28

2. Білоусова Н.В., Гордієнко Т.В. (2023). Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках із «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*), (2), 20-25. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-2-20-25

3. Гордієнко, Т. В., Білоусова, Н. В., & Долматова, М. П. (2026). Настільна гра-подорож як інноваційний краєзнавчий проєкт у методиці навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (1), 59-67. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-59-67

4. Гордієнко Т. Педагогічний потенціал регіонального компонента у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 11-12 червня 2026 р.) /Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2026. с.206-210

5. Словник вчителя початкових класів: навч. посіб. / авт.-укл.: Н.В. Білоусова, А. А. Бобро, Т. В. Гордієнко, О. С. Філоненко, С. С. Шефер. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. с.115

Соломія ГОРДІЙ,
магістрантка Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка
Науковий керівник – ***Іван ВАСИЛИКІВ***,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова школа орієнтується на формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для навчання, спілкування та діяльності в інформаційному суспільстві. Однією з них є інформаційно-

комунікаційна компетентність, що передбачає здатність учня знаходити, опрацьовувати, створювати й передавати інформацію, доцільно використовувати цифрові засоби, дотримуватися правил безпечної та відповідальної поведінки в інформаційному середовищі. У зв'язку з цим актуальним є пошук таких форм організації навчання, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й активну практичну діяльність молодших школярів. Одним із ефективних засобів реалізації цього завдання є проєктна діяльність.

Проєктний підхід ґрунтується на самостійній або спільній діяльності учнів, спрямованій на розв'язання певної навчальної чи практично значущої проблеми та створення конкретного результату. У навчанні інформатики проєктна діяльність особливо цінна тим, що передбачає застосування цифрових інструментів у реальній діяльнісній ситуації. Н. Морзе, О. Барна, В. Вембер та О. Кузьмінська підкреслюють, що робота над навчальними проєктами створює умови для формування ІКТ-компетентності учнів через практичне використання інформаційних технологій, планування діяльності та представлення отриманого результату [3, с. 52–59].

У початковій школі проєктна діяльність має враховувати вікові особливості молодших школярів. Учні цього віку потребують чітко сформульованої мети, зрозумілої послідовності дій, наочної підтримки та регулярного супроводу з боку вчителя. Тому навчальний проєкт доцільно будувати як систему невеликих, логічно пов'язаних завдань. Кожен етап має бути посильним для дитини та приводити до створення конкретного продукту: презентації, цифрового малюнка, електронної листівки, інформаційного плаката, невеликої таблиці, добірки матеріалів або іншого цифрового об'єкта.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у процесі проєктної діяльності відбувається комплексно. Передусім учні вчаться здійснювати пошук інформації відповідно до поставленої мети, відбирати необхідні відомості, порівнювати їх та використовувати для виконання завдання. Водночас вони набувають досвіду роботи з текстовою, графічною та мультимедійною інформацією, опановують елементарні прийоми створення власного цифрового контенту. Такі дії відповідають компетентнісній спрямованості сучасного навчання інформатики, що передбачає формування здатності використовувати цифрові технології для розв'язання навчальних і життєвих завдань [4].

Важливим складником проєктної діяльності є комунікація. Під час виконання групових або парних проєктів молодші школярі домовляються

про розподіл обов’язків, обмінюються інформацією, обговорюють варіанти виконання завдання та спільно приймають рішення. У такій діяльності цифрові засоби виконують не лише технічну, а й комунікативну функцію. Учні поступово набувають досвіду співпраці в цифровому середовищі, навчаються коректно висловлювати думки, поважати внесок інших учасників і відповідально ставитися до спільного результату.

Проєктна діяльність створює сприятливі умови для інтеграції змісту інформатики з іншими освітніми галузями. Наприклад, під час створення цифрової презентації про природні об’єкти учень одночасно використовує знання з інформатики та курсу «Я досліджую світ»; у процесі підготовки електронної книжечки або плаката поєднуються мовно-літературні та технологічні вміння. Така інтеграція робить навчання змістовнішим і показує практичне призначення цифрових технологій.

Особливе значення має правильна організація етапів навчального проєкту. На підготовчому етапі визначаються тема, мета та очікуваний результат; далі учні планують послідовність роботи та розподіляють завдання. На практичному етапі здійснюється пошук і опрацювання інформації, створення цифрового продукту, перевірка та вдосконалення результату. Завершальним етапом є презентація проєкту та рефлексія. Саме послідовне проходження цих етапів сприяє розвитку не лише технічних умінь, а й навичок планування, самоконтролю та оцінювання власної діяльності.

Під час організації проєктної діяльності на уроках інформатики роль учителя змінюється. Педагог виступає не лише джерелом інформації, а й організатором, консультантом і координатором діяльності учнів. Він допомагає сформулювати проблему, визначити посильні завдання, добрати відповідні цифрові інструменти, забезпечує дотримання правил безпечної роботи та підтримує учнів у разі труднощів. Такий підхід сприяє поступовому зростанню самостійності молодших школярів.

Доцільно використовувати короткотривалі проєкти, які можуть бути реалізовані протягом одного або кількох уроків. Для молодших школярів це дає можливість зберігати інтерес до діяльності та бачити результат власної роботи в межах відносно короткого часу. Прикладами можуть бути проєкти «Моя безпечна поведінка в Інтернеті», «Цифрова листівка до свята», «Мій клас у цифрах», «Віртуальна подорож Україною», «Правила роботи за комп’ютером». У кожному з них учні можуть виконувати пошук інформації, створювати цифрові матеріали, презентувати результат і взаємодіяти з однокласниками.

Важливою умовою формування інформаційно-комунікаційної

компетентності є систематичність використання проєктних завдань. Поодинокий проєкт має обмежений вплив, тоді як послідовне включення проєктної діяльності до навчання дає змогу поступово ускладнювати завдання, розширювати набір цифрових інструментів і збільшувати самостійність учнів. За такого підходу проєкт стає не разовою творчою роботою, а складником методичної системи навчання інформатики.

Необхідною складовою проєктної роботи є оцінювання. Воно має враховувати не лише кінцевий продукт, а й процес виконання завдання: участь учня в плануванні, уміння працювати з інформацією, використання цифрових інструментів, здатність співпрацювати та презентувати результат. Для молодших школярів доцільно застосовувати прості й зрозумілі критерії, елементи самооцінювання та взаємооцінювання. Це допомагає учням усвідомлювати власний прогрес і поступово формує відповідальність за результати навчальної діяльності.

Водночас організація проєктної діяльності потребує дотримання вимог інформаційної безпеки. Під час пошуку матеріалів і використання цифрових сервісів учитель має систематично звертати увагу на захист персональних даних, культуру онлайн-спілкування, дотримання авторського права та критичне ставлення до інформації. Формування таких навичок є важливою частиною інформаційно-комунікаційної компетентності й має відбуватися одночасно з опануванням технічних прийомів роботи.

Отже, проєктна діяльність є дієвим засобом формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів, оскільки поєднує засвоєння знань із практичним застосуванням цифрових технологій. У процесі виконання навчальних проєктів учні вчаться шукати та опрацьовувати інформацію, створювати цифровий контент, комунікувати, співпрацювати, планувати діяльність і презентувати її результати. Ефективність такого підходу залежить від систематичності використання проєктних завдань, їх відповідності віковим особливостям дітей, чіткої організації етапів роботи та педагогічного супроводу. Перспективним напрямом подальшого дослідження є розроблення комплексу проєктних завдань для уроків інформатики в початковій школі та перевірка їх впливу на рівень сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності учнів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

2. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Формування інформатичних компетентностей учнів середньої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 3.

3. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П., Кузьмінська О. Г. Проектна діяльність як засіб формування ІКТ-компетентності учнів. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 3 (51). С. 52–59.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

5. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

Наталія ГУДИМА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЧЕРЕЗ ТВОРИ СУЧАСНИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Сучасний етап розбудови української держави висуває надзвичайно високі вимоги до ціннісно-світоглядного виховання молодого покоління. Становлення національно свідомого громадянина розпочинається саме в початковій школі, оскільки молодший шкільний вік є сенситивним періодом для закладання морально-етичних орієнтирів, емоційного сприйняття рідного слова та усвідомлення власної приналежності до українського народу.

У загальній системі освітніх галузей початкової ланки ключова роль у формуванні національної свідомості належить мовно-літературній освіті. Через занурення у художній текст дитина засвоює етнокультурні коди, розвиває емпатію та формує ціннісне ставлення до України. Особливо потужний виховний ресурс має сучасна дитяча література. Твори сучасних українських письменників відкривають перед молодшими школярами живу, естетично багату українську мову, порушують актуальні життєві теми та висвітлюють поняття патріотизму через близькі й зрозумілі дитині образи.

Теоретико-методологічні засади патріотичного виховання розкрито у

працях В. Сухомлинського, О. Вишневського, П. Ігнатенка. Психологічні аспекти розвитку національної самосвідомості обґрунтовано в дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, М. Савчин. Лінгводидактичні основи опрацювання художніх творів у початкових класах висвітлено у працях О. Савченко, В. Мартиненко, Н. Богданець-Білоскаленко, А. Ткаченко. Потенціал сучасної дитячої прози та поезії розкрито в працях Т. Качак.

Попри наявні наукові розвідки, залишається потреба у систематизації методичного інструментарію викладання літературного читання за підручниками НУШ із залученням нового художнього контенту сучасних авторів. *Метою статті* є теоретично обґрунтувати та методична розробити систему завдань для формування національної свідомості молодших школярів на матеріалі творів сучасних українських письменників у 2–4 класах.

Законодавчу основу виховання національної свідомості становить Закон України «Про освіту» (зокрема ст. 6, 12) [7], де чітко закріплено вимоги щодо формування патріотизму, поваги до державної мови, державних символів та культурної спадщини України. Концепція «Нова українська школа» [1] визначає виховання на цінностях як наскрізний процес, що пронизує всі елементи шкільного життя. Державним стандартом початкової освіти [6] передбачено формування позитивного ставлення до української мови та здатності аналізувати художній текст як носій національно-культурних смислів.

Формування національної свідомості базується на чотирьох провідних підходах:

1. *Аксіологічному* – орієнтованому на присвоєння дитиною базових цінностей (мова, родина, історія, Батьківщина).

2. *Культурологічному* – спрямованому на осягнення традицій та духовного спадку свого народу.

3. *Діяльнісному* – що передбачає перетворення патріотичних знань на власні практичні дії та вчинки.

4. *Компетентнісному* – орієнтованому на готовність застосовувати мовні й громадянські вміння у реальних життєвих ситуаціях.

Виділяють три основні критерії сформованості національної свідомості:

- *когнітивно-знаннєвий* (знання про мову, символіку, видатних українців та обряди);

- *емоційно-ціннісний* (почуття любові до України, замилування мовою, гордість за свій народ);

- *діяльнісно-поведінковий* (вживання української мови в повсякденні,

дотримання етичних норм, участь у корисних проєктах).

Аналіз чинних підручників «Українська мова та читання» для 2, 3 та 4 класів [10] засвідчує наявність високохудожніх творів сучасних українських авторів, які дозволяють будувати ефективну роботу з формування національної свідомості.

Розглянемо практичні методичні прийоми опрацювання конкретних творів із підручників:

1. Опрацювання поетичного слова про мову та Україну (3 клас). У підручнику «Українська мова та читання» для 3 класу (авт. О. Савченко) вміщено вірш Анатолія Костецького «Про свободу» та поезію Анатолія Качана «Заповіт Богдана». Для розвитку *когнітивного та емоційного критеріїв* застосовуємо прийом **«Асоціативний дзеркальний куб»**. Учні аналізують, якими епітетами автор збагачує образ рідної землі, та складають власні асоціативні ланцюжки: *Україна, вільна, співуча, Дніпрова, неозора*. Це сприяє глибшому усвідомленню естетичної краси та сили українського слова.

2. Формування родинно-національних цінностей (2 клас). У підручнику для 2 класу (авт. О. Савченко) наведено оповідання Анатолія Григорука «Що край, то звичай». Текст розкриває значення народного етикету та родинних традицій. Методичним інструментом виступає вправа «Етнографічна майстерня»: школярі досліджують висловлювання та традиції привітання, описані в творі, зіставляють їх із звичаями власних родин та укладають «Словничок ґречності українця». Це зміцнює зв'язок між поколіннями та виховує повагу до народного етикету.

3. Осягнення народних символів та природи рідного краю (3 клас). У підручнику для 3 класу (авт. І. Большакова, І. Хворостяний) опрацьовується твір Лесі Воронини «Слон на ім'я Ґудзик» та прозові казки Марини Павленко про рідний край. Для формування емоційно-ціннісного ставлення застосовується прийом «Картографування вражень». Після читання опису українських краєвидів учні малюють «Словесний пейзаж Батьківщини», добираючи з тексту художні засоби (метафори, порівняння), які передають любов авторів до української природи.

4. Історична пам'ять та патріотизм (4 клас). У підручнику для 4 класу (авт. О. Савченко) вміщено оповідання Оксани Караванської з книги «Стильна книжка про відродження текстури» та оповідання Олександра Дерманського про історію українського свята. Для роботи з цим матеріалом застосовуємо прийом критичного мислення «Шість капелюхів мислення». Обговорюючи прочитане, діти аналізують факти про минуле України («білий капелюх»), висловлюють почуття гордості за українських майстрів

(«червоний капелюх») та пропонують, як зберегти традиції у сучасному житті («зелений капелюх»).

5. Діяльнісний патріотизм та екологічна свідомість (4 клас). У підручнику для 4 класу (авт. Г. Остапенко) вивчається оповідання Лариси Ніцой «Ярик і дракон» та тексти сучасного дитячого письменника Василя Тибеля. Опрацювання спрямовується на розвиток *діяльнісно-поведінкового критерію* через прийом «Дерево добрих справ для України». Учні визначають, які вчинки персонажів є виявом турботи про свій дім і країну, та розробляють власний чек-лист патріотичних дій (збереження природи, допомога літнім людям, розмовна українська мова в побуті).

Систематизацію опрацьованого педагогічного інструментарію представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Матриця використання творів сучасних письменників у початковій школі

Клас / Підручник	**Автор та назва твору**	**Методичний прийом**	**Виховний та лінгводидактичний результат**
2 клас (авт. О. Савченко)	А. Григорук «Що край, то звичай»	«Етнографічна майстерня»	Засвоєння норм українського мовленнєвого етикету та родинних звичаїв.
3 клас (авт. О. Савченко)	А. Качан «Заповіт Богдана»	«Асоціативний дзеркальний куб»	Збагачення словника, замилування співучістю та красою української мови.
3 клас (авт. І. Большакова)	М. Павленко (прозові казки)	«Картографування вражень»	Формування естетичного сприйняття природи України, поетизація рідного краю.
4 клас (авт. О. Савченко)	О. Караванська (історичні нариси)	«Шість капелюхів мислення»	Розвиток когнітивного критерію, повага до історії та культурного спадку.
4 клас (авт. Г. Остапенко)	В. Тибель (екологічна проза)	«Дерево добрих справ»	Переведення патріотичних знань у діяльнісну громадянську позицію.

Отже, формування національної свідомості молодших школярів засобами творів сучасних українських письменників є цілісним, системним процесом, що спирається на нормативні вимоги Державного стандарту

НУШ та сучасні методичні підходи.

Залучення якісного текстового контенту підручників з читання для 2–4 класів (творів А. Костецького, А. Качана, А. Григорука, М. Павленко, О. Караванської, В. Тибеля) у поєднанні з інтерактивними методичними прийомами («Етнографічна майстерня», «Асоціативний куб», «Картографування вражень», «Дерево добрих справ») забезпечує комплексний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери дитини. Це дозволяє формувати не лише знання про Україну, а й свідому патріотичну позицію сучасного молодшого школяра. Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні інтерактивних медіаматеріалів до творів сучасних дитячих авторів.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л., Елькін О., Карандій М. та ін. Концепція «Нова українська школа»: стратегічний документ реформування початкової освіти / за заг. ред. М. Грищенка. Київ: МОН України, 2016. 40 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 342 с.

3. Богданець-Білоскаленко Н. І. Формування національно-мовного естетичного ідеалу молодших школярів засобами дитячої літератури. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24. С. 112–117.

4. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.

5. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., доп. Дрогобич: Коло, 2008. 568 с.

6. Держава. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі змінами). *Офіційний вісник України*. 2018. № 20. Ст. 662.

7. Україна. Закони. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

8. Ігнатенко П. Р., Поплавський Ю. В., Семенов М. І. Виховання громадянина: психолого-педагогічний текст. Київ: ІЗМН, 1997. 252 с.

9. Мартиненко В. О. Формування читацької самостійності молодших школярів: метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.

10. Качак Т. Б. Українська дитяча література: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 320 с.

11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

12. Савчин М. В. Психологія відповідальності особистості: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 464 с.

Олена ДОВГАНЬ,
асистент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

МОЖЛИВОСТІ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасна початкова школа постає перед подвійним викликом: з одного боку, нам необхідно забезпечити глибоке засвоєння складних природничих і наукових концептів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ», а з іншого – створити психологічно безпечне середовище для дітей, які навчаються в умовах підвищеного стресу та тривожності.

Однією з важливих складових сучасної початкової освіти є інтегрований курс «Я досліджую світ», зміст якого спрямований на формування в молодших школярів цілісного уявлення про людину, природу, суспільство та взаємозв'язки між ними [2]. Специфіка курсу передбачає активне залучення учнів до спостереження, дослідження, експериментування, моделювання, практичної діяльності, комунікації та рефлексії. Це зумовлює необхідність використання таких методів і технологій навчання, які відповідають віковим особливостям дітей та забезпечують різноманітність способів пізнання. Особливого значення в цьому контексті набувають технології, що поєднують пізнавальну діяльність із творчим самовираженням дитини. Одними із таких є арттерапевтичні технології.

Аналіз потенціалу творчої діяльності в освітньому процесі початкової школи вимагає чіткого з'ясування понятійно-категоріального апарату дослідження. Теоретико-методологічне підґрунтя застосування художньо-творчих засобів у роботі з молодшими школярами базується на розмежуванні та змістовому уточненні базових дефініцій, зокрема: «арттерапія», «арттерапевтичні технології», «арттерапевтичні техніки» та «арт педагогіка». Необхідність їх однозначного тлумачення зумовлена тим, що в науковій літературі ці поняття нерідко використовуються як синонімічні, хоча вони відображають різні рівні систематизації, опосередкування та практичної реалізації корекційно-розвивального й освітнього процесів. Розглянемо сутність кожної з дефініцій детальніше.

Термін «арттерапія» (англ. art therapy) визначає міждисциплінарний феномен на перетині мистецтва, психології, психотерапії та педагогіки,

спрямований на гармонізацію, психокорекцію та особистісний розвиток. У науковому дискурсі розрізняють «вузьке» (використання образотворчого мистецтва у психотерапевтичному контексті) та «широке» значення поняття (сукупність усіх видів терапії мистецтвом: музико-, казко-, драматерапія тощо).

Американська асоціація арттерапії розглядає її як підхід у сфері ментального здоров'я, що інтегрує процес творення мистецтва та психологічну теорію [12]. Британська асоціація акцентує на візуальній комунікації та вираженні складних переживань без вимог до художніх навичок [13]. Всеукраїнська арттерапевтична асоціація підкреслює ресурсно-зцілювальний потенціал напряму, що активує внутрішні механізми саморегуляції [8].

У науково-психологічному та педагогічному дискурсі поняття «арттерапевтична техніка» та «арттерапевтична технологія» співвідносяться як частина та ціле: техніка виступає локальним інструментом (прийомом), тоді як технологія — системним, науково обґрунтованим процесом.

Арттерапевтична технологія являє собою цілісну систему концептуальних підходів, методів, умов та етапів взаємодії, спрямовану на досягнення прогнозованого психокорекційного, адаптаційного чи терапевтичного результату. До її визначальних характеристик належать: системність і комплексність (поєднання різних засобів та форм роботи), процесуальність (послідовна зміна діагностичного, мотиваційного, основного та рефлексивного етапів), наявність діагностично-оціночного апарату (метрики моніторингу динаміки змін) та відтворюваність у практиці інших фахівців. Прикладами слугують технології арттерапевтичного супроводу дітей із тривожними розладами, відновлення особистісного ресурсу чи формування емоційного інтелекту.

Натомість арттерапевтична техніка – це окремий прийом або вправа з чітким алгоритмом, спрямована на розв'язання локального психологічного чи корекційно-розвивального завдання. Вона характеризується локальністю (оперативна дія на окремий симптом чи стан), інструментальністю (регламентація роботи з конкретними матеріалами) та алгоритмічністю (наявність покрокової інструкції). До поширених технік належать «Монотипія», «Малювання пальцями», «Створення групового колажу», «Малювання мандали» та «Каракулі» (скрибблінг Д. Віннікотта).

Водночас у контексті початкової освіти важливо розмежовувати власне психотерапевтичну арттерапію та використання окремих арттерапевтичних технологій у педагогічному процесі. Для нашого

дослідження принциповим є саме педагогічний аспект використання арттерапевтичних технологій. Тому ми арттерапевтичні технології трактуватимемо як сукупність організаційно-методичних способів використання мистецької та творчої діяльності в освітньому процесі початкової школи для досягнення визначених навчальних, розвивальних і виховних результатів. Таке розуміння дає можливість розглядати арттерапевтичні технології не як самостійну заміну традиційним методам навчання, а як додатковий методичний ресурс, який може інтегруватися в структуру уроку відповідно до його мети, змісту та очікуваних результатів.

У науково-педагогічній літературі «артпедагогіка» трактується як міждисциплінарна галузь педагогічної науки (на перетині педагогіки, мистецтвознавства та психології), що вивчає закономірності навчання, виховання, розвитку, соціалізації та психоемоційної підтримки особистості засобами різних видів мистецтва. На відміну від арттерапії, яка має першочергово психокорекційну чи клінічну спрямованість, артпедагогіка вирішує освітньо-виховні, розвивальні та адаптаційні завдання в умовах стандартного освітнього процесу.

Зокрема, О. Таранова розуміє під артпедагогікою галузь педагогічної науки про специфіку інтеграційного впливу занять мистецтвом на систему соціальних зв’язків і поведінкових стратегій особистості [11, с. 14]. Водночас О. Романовська наголошує, що артпедагогіка є моделлю особистісно орієнтованої освіти, яка стимулює перехід від виховання до самовиховання засобами художньо-творчої самореалізації [9, с. 40]. У свою чергу, Р. Павлюк та Л. Котова підкреслюють, що артпедагогічний підхід синтезує виховні й розвивальні можливості художньо-творчої діяльності для полегшення адаптації дітей до дитячого колективу, опанування ними практичних художніх умінь та формування соціокультурної компетентності [6, с. 14]

Питання використання арттерапії у роботі зі здобувачами досліджували багато науковців, а саме: питанням змісту та особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання елементів арттерапії на уроках «Дизайн і технології», а також застосуванню лялькотерапії як методу навчання, виховання та розвитку молодших школярів присвячені праці Д. Огієнка [5;4]. Арттерапію як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи досліджує О. Сорока [10]. У свою чергу, Т. Коваль, О. Демченко та О. Граб розглядають реалізацію освітніх і розвивальних функцій арттерапії та формування «ситуації успіху». С. Потюк розглядає арттерапію як здоров'язбережувальну технологію для роботи зі здобувачами освіти молодшого шкільного віку в

умовах Нової української школи, що забезпечує комфортне психологічно безпечне середовище для індивідуально-творчого розвитку дитини [7]. На імплементації арттерапевтичних методів у систему НУШ як ефективного засобу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів наголошують А. Лесик і К. Сапранкова [3]. Водночас О. Вишник та Д. Вишник висвітлюють можливості використання арттерапевтичних методів для формування національно-мовної особистості здобувачів початкової освіти на уроках «Дизайн і технології» та «Інформатика» в умовах дистанційного навчання [1].

З'ясування сутності, функцій та змістового наповнення понятійно-категоріального апарату арттерапевтичних технологій створює необхідне теоретичне підґрунтя для їх практичної реалізації в початковій освіті. Однак ефективне застосування цього інструментарію в освітньому процесі вимагає від педагога чіткого розуміння системної структури арттерапевтичних засобів. З огляду на це виникає потреба в детальному аналізі, класифікації та характеристиці конкретних арттерапевтичних технік із обов'язковим урахуванням психофізіологічних та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Для систематизації арттерапевтичних технологій у початковій освіті доцільно звернутися до їх класифікації за провідним видом творчої діяльності. У педагогічній практиці найчастіше використовуються образотворчі, музичні, рухові, театрально-рольові, казкотерапевтичні та інші творчі засоби. Для уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» найбільш методично доступними є ті технології, які легко поєднуються зі спостереженням, дослідженням, моделюванням, роботою з інформацією та рефлексією. Найбільший потенціал для цього мають ізотерапевтичні, колажні, аплікаційні, драматерапевтичні та окремі казкотерапевтичні технології, оскільки їх можна безпосередньо пов'язати зі змістом навчальних тем, дослідницькими завданнями, моделюванням та практичною діяльністю. Коротко зупинимось на їх особливостях.

Арттерапевтичні технології є ефективним інструментом інтегрованого навчання молодших школярів (зокрема на уроках «Я досліджую світ»), оскільки відповідають їхнім віковим та психоемоційним особливостям. Застосування ізотерапевтичних засобів (малювання, колажування, аплікації) сприяє розвитку пізнавальної діяльності, класифікації інформації та навичкам співпраці. Казкотерапія та драматерапія дають змогу моделювати й опрацьовувати соціально-етичні, безпекові й екологічні ситуації через аналіз сюжетів і рольову поведінку. Музичні, рухові та фототерапевтичні засоби виступають додатковим

ресурсом для підтримання динаміки уроку, емоційної актуалізації та розвитку аналітично-візуального мислення учнів.

Важливим є також розподіл арттерапевтичних технологій за провідною методичною функцією. Для початкової школи можна виокремити такі функціональні групи: мотиваційні – використовуються для створення емоційного та пізнавального інтересу до теми; пізнавально-візуалізаційні – допомагають представити навчальний матеріал у доступній образній формі; моделювальні – забезпечують створення образів, схем і моделей об'єктів або явищ; комунікативні – спрямовані на взаємодію та спільне створення творчого продукту; рефлексивні – допомагають учням усвідомити власний досвід і результати навчальної діяльності. Такий функціональний підхід є особливо важливим для методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», оскільки дозволяє визначати не лише яку технологію використовувати, а й для чого саме вона застосовується на конкретному етапі уроку. Вибір арттерапевтичної технології має здійснюватися з урахуванням кількох взаємопов'язаних чинників: віку учнів, змісту навчального матеріалу, очікуваних результатів навчання, етапу уроку, форми організації діяльності, доступності матеріалів та часу, необхідного для виконання завдання. Ми переконані, що вікова специфіка визначається не стільки самим видом технології, скільки складністю завдання, рівнем самостійності учня, характером інструкції та способом подальшого осмислення результату. Окремо необхідно наголосити на принципі добровільності та психологічної безпеки. Використання творчих технік у початковій школі не повинно передбачати примусового розкриття особистих переживань учня або психологічної інтерпретації його малюнків учителем. Творча робота має використовуватися насамперед для досягнення освітньої мети, а її обговорення повинно здійснюватися з повагою до індивідуальності дитини.

Отже, арттерапевтичні технології в контексті початкової освіти можна розглядати як методично організовані способи залучення учнів до різних видів творчої діяльності, що доповнюють традиційні та інноваційні методи навчання і сприяють досягненню навчальних, розвивальних та виховних результатів.

Таким чином, здійснена класифікація створює теоретико-методичне підґрунтя для подальшого визначення можливостей арттерапевтичних технологій у реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

В основі нашого підходу лежить триєдність:

1. Зміст курсу «ЯДС» – це академічні поняття, системне мислення та точні природничі знання.

2. Арттерапія – зниження тривожності, формування емоційного комфорту й відчуття безпеки.

3. Сенсорна інтеграція – розвиток дрібної моторики, просторового прийняття та матеріалізація того, що дитина не може побачити наочно.

На перетині цих трьох сфер виникає головне – тактильне «проживання» складних концептів. Коли абстрактна наукова теорія стає чимось, що можна торкнутися руками, відчути фактуру та форму, процес навчання перетворюється на природне відкриття. Розглянемо конкретні приклади реалізації цієї філософії на практиці.

При вивченні теми «Космос» ми пропонуємо використовувати техніку асамбляжу. Замість пасивного розглядання схеми Сонячної системи, діти моделюють її за допомогою ґудзиків та фурнітури різного розміру й фактури. Порівнюючи ґудзик-Юпітер із ґудзиком-Землею, дитина тактильно відчуває масштаб, а розміщення об'єктів на орбітах закріплює геліоцентричну модель на рівні просторової орієнтації.

Коли ж ми досліджуємо екосистеми та гідросферу, на допомогу приходить ниткографія. Напрямок та вигини ниток передають течію річки та рельєф, формуючи розуміння межі між живою та неживою природою не лише візуально, а й кінестетично.

Ми часто стикаємося з тим, що мікроскопічна будова рослин є занадто абстрактною для розуміння учнів початкових класів. Завдяки бісероплетінню концентричні кола бісеру ідеально відтворюють клітинну структуру стебла – від епідерми до камбію та кори. Сам процес нанизування бісеру вимагає високої концентрації, діючи як практика майндфулнес (mindfulness), що знімає емоційне напруження й водночас закріплює мікроскопічну термінологію. А під час вивчення анатомії квітки та плоду ми застосовуємо ліплення. Трансформація пластилінової форми дозволяє дитині «прожити» еволюцію від пуп'янка до плоду різного типу – будь то ягода, горіх чи насінина.

Особливої уваги заслуговують об'єкти мікросвіту (бактерії, віруси, цвілеві гриби), які, нерідко, викликають у дітей страх або огиду. Завдяки паперопластиці (квілінгу) та ліпленню з м'яких пластичних мас, невидимі й «страшні» мікроорганізми перетворюються на яскравий, безпечний і керований об'єкт дослідження. Створення моделей коків, бацил чи спірил забезпечує кінестетичне запам'ятовування їхньої морфології, виконуючи важливу психотерапевтичну функцію – десенсибілізацію (зменшення чи усунення негативної реакції на подразник) дитячих страхів.

Ми пропонуємо інтегрувати такі арттехнології, які мають подвійний ефект у курсі «Я досліджую світ»: ліплення – розвиває об'ємно-просторове

мислення та забезпечує глибоке зняття м'язової напруги; асамбляж – тренує сенсорну диференціацію за розміром, вагою та фактурою; ниткографія – формує розуміння меж об'єктів та стимулює міжпівкульну взаємодію; бісероплетіння – розвиває дрібну моторику, посидючість та фокус уваги; паперопластика (квілінг) – виховує точність рухів та розуміння структурної міцності; природні матеріали – відновлюють тактильну автентичність та емоційний зв'язок дитини з природою.

Таким чином, використання арт терапевтичних технологій у інтегрованому курсі «Я досліджую світ» перетворюють дитину з пасивного спостерігача на активного творця власних знань. Кожне складне наукове поняття перестає бути лише словом у підручнику – його можна торкнутися, змінити й насправді зрозуміти.

Список використаних джерел

1. Вишник О., Вишник Д. Формування національно-мовної особистості здобувачів початкової освіти засобами арттерапії на уроках «Дизайн і технології», «Інформатика» в умовах дистанційного навчання. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 1 (102). С. 113–127.

2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025 (дата звернення: 19.09.2026).

3. Лесик А. С., Сапранкова К. І. Імплементація арттерапевтичних методів у систему Нової української школи як ефективних засобів розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2024. №5 (225). С. 101–102.

4. Огієнко Д. П. Лялькотерапія як метод навчання, виховання та розвитку молодших школярів. *Стратегії та практика організації освітнього процесу в умовах невизначеності: нові виклики та перспективи реалізації*: матеріали ІІ Всеукраїнської онлайн-конференції з міжнародною участю. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2025. С. 17–19.

5. Огієнко Д. П. Підготовка майбутніх педагогів до використання елементів арттерапії у роботі з учнями. *Сучасна освіта в умовах глобалізованого світу: реалії, виклики, перспективи*: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції до 65-річчя факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2024. С. 69–71.

6. Павлюк Р. О. Артпедагогіка як інноваційна складова новітнього педагогічного процесу. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка*. 2017. С. 12–16.

7. Потюк С. В. Використання арт-терапевтичних технологій при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 118–122.

8. Простір арт-терапії: гармонізація та зцілення / за ред. А.П. Чуприкова, О. Л. Вознесенської. Київ: ВГО «Всеукраїнська арт-терапевтична асоціація», 2018. 180 с.

9. Романовська О. Артпедагогіка як засіб гуманізації освітнього простору в закладах освіти. *Педагогіка та психологія*. 2021. Вип. 3. С. 38–43.

10. Сорока О. В. Арттерапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 64. С. 145–151.

11. Таранова О. В. Артпедагогіка в системі підготовки майбутніх педагогів: теоретико-методичний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 178. С. 13–18.

12. American Art Therapy Association (AATA). *About Art Therapy*. 2017. URL: https://arttherapy.org/about-art-therapy/ (дата звернення: 23.10.2026).

13. British Association of Art Therapists (BAAT). What is Art Therapy? 2020.URL:[https://www.baat.org/About-Art-herapy](https://www.baat.org/About-Art-Therapy) (дата звернення: 23.10.2026).

Ірина ДОРОЖ,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

МІЖГАЛУЗЕВА ІНТЕГРАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Питання збереження довкілля, здоров’я, безпеки та соціальної згуртованості дедалі менше вкладаються в межі окремих тем і потребують від початкової школи цілісної освітньої відповіді. Оновлений Державний стандарт початкової освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України наприкінці 2025 р. [1], продовжує реформу, започатковану Концепцією «Нова українська школа» [7]. За повідомленням уряду, перелік освітніх

галузей у ньому не змінено, посилено увагу до безпеки, добробуту та вікових особливостей молодших школярів, а першокласники розпочнуть навчання за цим стандартом з 1 вересня 2028 р. [9].

Закон України «Про освіту» [6] визначає метою освіти всебічний розвиток людини як особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей, а Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року [8] є орієнтирами для розроблення програмних документів з огляду на збалансованість економічного, соціального та екологічного вимірів розвитку. Серед напрямів Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі названо розвиток фізичної культури та посилення рухової активності учнів [5]. У рамковому документі ЮНЕСКО освіту для сталого розвитку подано як складник якісної освіти й чинник досягнення цілей сталого розвитку, а серед пріоритетних напрямів її розбудови виокремлено освітні середовища та дії на місцевому рівні [17]. Для початкової школи звідси випливає практичне запитання: у який спосіб освітні галузі, які зазвичай реалізуються окремо, можуть спільно формувати в дітей здатність діяти відповідально щодо себе, інших людей і довкілля.

В українській педагогіці освіту для сталого розвитку (ОСР) в початковій школі розглянуто, зокрема, Г. Чайковською, яка обґрунтувала педагогічні умови реалізації її цілей у навчанні молодших школярів, наголосила на потребі оновлення змісту типових освітніх програм контентом сталого розвитку в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна галузі) і визначила педагогіку емпауерменту й партнерство основою взаємодії вчителя та учнів [10]. Інтеграцію в початковій школі О. Муращенко трактує як багаторівневе явище – міжпредметне, внутрішньопредметне, міжособистісне та внутрішньоособистісне – і пов'язує її успішність із принципами діяльності, рефлексії та діалогу, зверненням до реальних життєвих ситуацій [3]. Цілепокладання в галузі «Фізична культура» у контексті вимог Нової української школи проаналізовано І. Омельяненко, яка виявила дисонанс між метами початкової освіти у стандарті цієї галузі та у відповідних типових освітніх програмах [4].

Зарубіжні дослідження свідчать, що зв'язок між фізичним вихованням і сталим розвитком лише формується. У систематичному пошуку А. Фрьоберга і С. Лундвала з п'яти баз даних було виявлено близько 4300 публікацій 2015–2021 рр., з яких критеріям відбору відповідали лише три; автори дійшли висновку, що Порядок денний до 2030 року в цій галузі

значною мірою не досліджено [13]. У критичному огляді С. Баена-Моралеса зі співавторами обґрунтовано, що 24 із 169 завдань цілей сталого розвитку (14 %) можуть опрацьовуватися на заняттях із фізичного виховання, найчастіше – через зміст навчальної програми, кооперативне навчання та модель особистої й соціальної відповідальності [11]. Фізична грамотність розглядається як основа якісного фізичного виховання, узгодженого з ціллю сталого розвитку щодо якісної освіти [12]; описано також програму партнерства університету та школи, у межах якої майбутні вчителі проводили заняття з фізичного виховання для учнів сільської місцевості з низьким соціально-економічним рівнем [15]. Водночас ці праці мають переважно оглядовий або проєктний характер, і про емпірично підтверджену ефективність інтегрованих підходів у початковій школі говорити зарано. У розглянутих українських публікаціях з ОСР специфічний внесок фізкультурної галузі не є предметом окремого аналізу, що й визначає мету цієї статті.

Мета статті – обґрунтувати педагогічний потенціал міжгалузевої інтеграції фізкультурної освітньої галузі в реалізації освіти для сталого розвитку молодших школярів і окреслити змістові та методичні можливості поєднання рухової активності з формуванням екологічної свідомості, соціальної відповідальності, здоров'язбережувальної поведінки та готовності дітей до практичних дій.

Для подальшого викладу необхідно розмежувати поняття. Освіту для сталого розвитку розуміємо, услід за ЮНЕСКО [17], як підхід, що спрямовує зміст, методи й освітнє середовище на формування знань, умінь, цінностей і готовності діяти заради збалансованого розвитку. Фізкультурна освітня галузь – це змістовий і організаційний простір, основним компонентом якого є рухова активність; її оздоровча спрямованість реалізується через поліпшення фізичного розвитку, фізичної підготовленості, працездатності та психологічного благополуччя [2]. Рухова активність не тотожна галузі: вона становить її змістову основу і водночас є засобом, який може використовуватися за межами уроку фізичної культури. Всесвітня організація охорони здоров'я рекомендує дітям віком 5–17 років у середньому щонайменше 60 хвилин на день помірної та інтенсивної активності [18], тож урок фізичної культури не може задовольнити цю потребу самостійно, а організація активності впродовж дня, зокрема в межах інших галузей, набуває окремого значення.

Компетентнісними результатами називаємо здатність дитини діяти в конкретній ситуації, поєднуючи знання, вміння й ставлення; саме вони, а не обсяг засвоєних відомостей, є очікуваним підсумком інтегрованої

діяльності. Міжгалузеву інтеграцію не зводимо до механічного поєднання завдань із різних предметів (наприклад, до додавання питання про переробку відходів до естафети). Йдеться про проєктування єдиної діяльності навколо спільної проблеми, у якій зміст кількох галузей взаємно зумовлений, а результат неможливо отримати без внеску кожної з них. Використовуючи розрізнення видів інтеграції, запропоноване О. Муращенко [3], вважаємо, що така діяльність поєднує міжпредметний рівень (зміст і способи дій різних галузей), міжособистісний (співпраця, розподіл ролей) і внутрішньоособистісний (єдність тілесного досвіду, емоцій і ціннісного ставлення).

Внесок фізкультурної галузі полягає не в «додаванні» екологічної тематики до уроку фізичної культури, а в тому, що вона створює особливий тип освітнього досвіду. По-перше, рухова діяльність відбувається в реальному просторі – на подвір'ї, у залі, у парку, – що дає змогу досліджувати шкільне середовище, а не лише говорити про нього. По-друге, рухливі ігри, естафети й командні завдання мають правила та взаємозалежність ролей, тому є природним контекстом для чесної гри, взаємодопомоги й відповідальності за результат команди; саме на кооперативному навчанні та моделі особистої й соціальної відповідальності ґрунтуються пропозиції щодо зв'язку фізичного виховання з цілями сталого розвитку [11]. Особистісний і соціальний розвиток розглядається в оглядових дослідженнях як один із напрямів освітнього потенціалу фізичного виховання та спорту [16]. По-третє, у фізичному вихованні здоров'я часто трактується біомедично, тоді як його зв'язок із довкіллям залишається малодослідженим [13]; інтеграція дає змогу зробити цей зв'язок предметом діяльності учнів – йдеться про безпечний простір, якість середовища, активне пересування. Таке бачення узгоджується з положенням ВООЗ про те, що ходьба, велосипедний рух, активне дозвілля й гра можуть безпосередньо сприяти досягненню багатьох цілей сталого розвитку [14]. Усі ці положення маємо розглядати як теоретично обґрунтовані можливості, а не як підтверджені результати.

Наведені нижче варіанти інтегрованої діяльності є методичними пропозиціями, виведеними з аналізу нормативних і наукових джерел, а не результатами педагогічного експерименту. Для кожного з них важливо визначити, що саме інтегрується, як діють учні, які компетентнісні результати передбачаються і в чому полягає внесок фізкультурної галузі:

– з природничою та математичною галузями – «Екологічна стежка школи». Учні в групах долають маршрут шкільним подвір'ям і найближчим сквером: на станціях виконують рухові завдання (подолання перешкод, біг-

човник, орієнтування за схемою) і водночас спостерігають за станом рослин і ґрунту, підраховують сміття, фіксують дані в простих таблицях та порівнюють їх між групами. Інтегруються способи орієнтування й безпечної поведінки на відкритому повітрі, спостереження та порівняння. Передбачається, що дитина описує стан місця, у якому грає, пов'язує його з діяльністю людей і дотримується правил безпеки; фізкультурна галузь забезпечує рухову основу діяльності, орієнтування в просторі та безпечну організацію групи;

– з громадянською та історичною галуззю – «Ігри нашого краю». Діти з'ясовують у рідних і за доступними джерелами правила традиційних рухливих ігор, добирають ті, що придатні для невеликого простору, відтворюють їх і навчають молодших учнів. Інтегруються правила й спільні норми гри та уявлення про культурну спадщину громади. Результатом є вміння домовлятися про правила, дотримуватися їх і пояснювати, чому гра важлива для спільноти; внесок фізкультурної галузі – рухова реалізація, адаптація гри до умов і досвід чесної гри;

– із соціальною та здоров'язбережувальною галуззю – «Безпечний шлях і активна перерва». Клас складає схему шляхів до школи, позначає небезпечні місця, обговорює переваги пересування пішки, а потім розробляє «меню» активних перерв для різної погоди й простору з огляду на можливості всіх дітей. Інтегруються безпечна поведінка, піклування про здоров'я та різновиди рухової активності. Очікується, що учень добирає й обґрунтовує види активності, враховує потреби інших і пропонує зміни, які можна втілити в шкільному житті; внесок фізкультурної галузі – добір вправ та ігор, спостереження за власним самопочуттям до й після активності;

– з технологічною галуззю – «Інвентар із другого життя». Учні проходять етапи технологічної діяльності – генерування задумів, планування, виготовлення, оцінювання – і створюють із вторинних матеріалів безпечний інвентар для ігор (мішечки для метання, маркери для ліній, кеглі), випробовують його в русі та вдосконалюють. Самостійне виготовлення матеріалів належить до практик, які пов'язують фізичне виховання зі сталою поведінкою [11]. Інтегруються проєктно-технологічні вміння та зважене ставлення до ресурсів; внесок фізкультурної галузі полягає в тому, що саме рухове випробування дає критерії оцінювання виробу – безпеку, міцність, зручність.

Підсумковою формою може бути командний квест, станції якого пов'язано спільною проблемою, наприклад: «Як зробити наш шкільний двір кращим для гри й безпечнішим для довкілля». Кожна станція вимагає рухового завдання й розв'язання пов'язаної з ним задачі (виміряти, зібрати

дані, домовитися про правила, виготовити), а завершується квест спільною ініціативою на користь громади: прибиранням ділянки, підготовкою активної перерви для молодших класів або презентацією результатів батькам. Саме таку дію, а не кількість засвоєних понять, розглядаємо як ознаку переходу від знань про сталий розвиток до практики.

Перехід від засвоєння знань до практичних дій залежить від умов, за яких організовано діяльність. На основі проаналізованих джерел виділяємо такі умови, які розглядаємо як гіпотетичні й такі, що потребують емпіричної перевірки:

– опора на проблему з реального середовища школи чи громади, яку діти бачать і можуть змінити, що відповідає принципові звернення до життєвих ситуацій, у яких потрібно діяти [3];

– спільний результат і розподіл ролей («картограф», «організатор гри», «спостерігач-еколог», «відповідальний за безпеку»), за якого внесок кожної галузі й кожної дитини є очевидним, а діти з різними фізичними можливостями беруть участь на рівних; оновлений стандарт уточнює підходи до індивідуалізації навчання та інклюзії [9];

– партнерська, суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя й учнів, що спирається на педагогіку емпауерменту – мотивації та натхнення до дії [10];

– рефлексія й діалог після рухової частини діяльності (що ми помітили, що можемо змінити, хто що зробить) [3]; без цього діяльність ризикує залишитися лише грою;

– безпечність і формувальне оцінювання: безпека та добробут дітей є одним зі стрижневих орієнтирів стандарту [9] і Національної стратегії [5]; оцінювати доцільно участь, співпрацю, дотримання правил і внесок у спільну дію, а не порівнювати фізичні можливості дітей, оскільки фізичне виховання, зорієнтоване на спортивні досягнення, може маргіналізувати частину учнів [13].

Окремої уваги потребує узгодженість роботи вчителів. Дослідники зазначають, що поки неясно, як питання сталості представлено в підготовці вчителів фізичної культури [13]. Для початкової школи це означає потребу в спільному плануванні вчителя початкових класів і вчителя фізичної культури та в підготовці майбутніх педагогів до проєктування інтегрованої діяльності.

Таким чином, міжгалузева інтеграція фізкультурної освітньої галузі в контексті освіти для сталого розвитку – це не додавання екологічної тематики до уроків фізичної культури, а проєктування спільної діяльності учнів навколо реальної проблеми школи чи громади, у якій рухова активність є і змістом, і способом дії, і контекстом формування відповідального ставлення до себе, інших людей і довкілля. Внесок

фізкультурної галузі полягає в можливості досліджувати реальне середовище, набувати досвіду співпраці за правилами, пов'язувати здоров'я з якістю довкілля та користуватися безпечними й доступними формами активності. Для природничої, математичної, громадянської та історичної, соціальної та здоров'язбережувальної й технологічної галузей визначено змістові точки інтеграції та очікувані компетентнісні результати.

Запропоновані положення є теоретично обґрунтованими методичними пропозиціями; емпіричних даних про їх ефективність у початковій школі України наразі немає. Перспективами подальших досліджень вважаємо розроблення критеріїв і показників компетентнісних результатів, педагогічний експеримент з апробації наведених моделей, а також вивчення готовності вчителів і підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування інтегрованої діяльності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text

2. Концептуальні засади освітньої галузі «Фізична культура». Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-osvitnoyi-galuzi-fizicna-kultura.pdf

3. Муращенко О. Реалізація інтеграційного підходу навчання молодших школярів в освітньому просторі Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2022. № 2 (116). С. 46–56. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.02/046-056

4. Омельяненко І. О. Цілепокладання в галузі «Фізична культура» у контексті вимог Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2025. Вип. 9 (196). С. 158–165. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.09(196).31

5. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі : Указ Президента України від 25 трав. 2020 р. № 195/2020. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789

6. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

8. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 верес. 2019 р. № 722/2019. URL: https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825

9. Уряд затвердив оновлений Державний стандарт початкової освіти: що саме змінюється. Кабінет Міністрів України : вебсайт. 30 груд. 2025 р. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-onovlenyi-derzhavnyi-standart-pochatkovoi-osvity-shcho-same-zminiuietsia

10. Чайковська Г. Б. Освіта для сталого розвитку в сучасній початковій школі: умови впровадження. *Педагогічний альманах*. 2021. Вип. 47. С. 50–57. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi47.154

11. Baena-Morales S., Jerez-Mayorga D., Delgado-Floody P., Martínez-Martínez J. Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 2021. Vol. 18, No. 4. Art. 2129. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18042129

12. Dudley D., Cairney J. Physical literacy: Answering the call for quality education and sustainable development. *Prospects.* 2021. Vol. 50. P. 5–11. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09512-y

13. Fröberg A., Lundvall S. The Distinct Role of Physical Education in the Context of Agenda 2030 and Sustainable Development Goals: An Explorative Review and Suggestions for Future Work. *Sustainability.* 2021. Vol. 13, No. 21. Art. 11900. DOI: https://doi.org/10.3390/su132111900

14. Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world. Geneva : World Health Organization, 2018.

15. Lynch T. United Nations Sustainable Development Goals: Promoting health and well-being through physical education partnerships. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3, No. 1. Art. 1188469. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1188469

16. Opstoel K., Chapelle L., Prins F. J., De Meester A., Haerens L., van Tartwijk J., De Martelaer K. Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review.* 2020. Vol. 26. P. 797–813. DOI: https://doi.org/10.1177/1356336X19882054

17. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris : UNESCO, 2020. 66 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

18. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva : World Health Organization, 2020. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK566046/

Максим ЄРЕМЕЄК,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А1 Освітні науки
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Науковий керівник: ***Оксана ГОРБАТЮК,***
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ЦИФРОВІ ДАШБОРДИ В СИСТЕМІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Сучасні умови розвитку загальної середньої освіти, зокрема впровадження НУШ, зумовлюють необхідність до моніторингу якості освіти на рівні територіальних громад. Зростання обсягів освітніх даних потребує впровадження цифровізації з метою оперативного збирання даних, аналізу та візуалізації. Одним із таких інструментів є цифрові дашборди, які забезпечують наочне представлення ключових аспектів освітніх показників та дають змогу відстежувати їх динаміку. Використання інформаційно-аналітичних панелей сприяє своєчасному виявленню проблемних тенденцій і підвищує ефективність управлінських рішень на місцевому рівні. Водночас питання впровадження цифрових дашбордів у систему моніторингу якості освіти на рівні територіальної громади потребує подальшого дослідження, що і зумовлює актуальність обраної тематики.

Зважаючи на актуальність дослідження, мета публікації полягає у визначенні місця й ролі цифрових дашбордів у системі моніторингу якості загальної середньої освіти в територіальній громаді.

Для загального розуміння проблеми, варто витлумачити зміст дефініції «моніторинг якості освіти». Законодавче підґрунтя цього поняття визначено статтею 48 Закону України «Про освіту», де йдеться про те, що моніторинг якості освіти – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей [4].

У науковому дискурсі існують інші визначення цього поняття. Так, Т. Лукіна вважає, що моніторинг якості загальної середньої освіти – це

спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан ЗСО, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціювання освітньої галузі [2, с. 34].

У такий спосіб наведені підходи дають змогу розглядати моніторинг якості освіти не лише як процес систематичного збирання інформації про стан освітньої системи, а як комплексну інформаційно-аналітичну діяльність, спрямовану на виявлення тенденцій, визначення проблем й обґрунтування подальших управлінських рішень. Важливою особливістю моніторингу є не тільки факт отримання освітніх даних, а ще й можливість їх подальшого аналізу та використання для оцінювання поточного стану й визначення напрямів розвитку освіти. Саме тому в умовах цифровізації управління особливого значення набувають інноваційні інструменти опрацювання моніторингової інформації – цифрові дашборди (інформаційно-аналітична панель).

За загальним визначенням, цифровий дашборд – це візуалізація даних, яка забезпечує спрощення аналізу ключових показників розвитку [3, с. 142]. Інформаційно-аналітична панель може містити графіки, діаграми, метрики, які можуть надати користувачеві детальну інформацію, на основі якої можна прийняти виважене й ефективне управлінське рішення.

Практичне застосування цифрових дашбордів у сфері освіти представлено на офіційному вебресурсі Міністерства освіти і науки України у вигляді інформаційно-аналітичної панелі «Освітні індикатори» [1]. Саме там міститься інформація про освітню систему територіальних громад, що дає змогу аналізувати показники на національному, регіональному й місцевому рівнях. Користувачі мають змогу аналізувати освітній профіль територіальної громади, здійснювати порівняння рівня освіти в громадах, досліджувати бюджетні видатки, а також кореляцію між освітніми показниками. Система використовує дані з бази ПАК «АІКОМ» Міністерства освіти і науки України, бази даних Державної казначейської служби і порталу «Open Budget» Міністерства фінансів України.

Зміст представлених у дашборді показників може бути співвіднесений з основними рівнями оцінювання якості загальної середньої освіти. На рівні освітньої системи територіальної громади доцільно аналізувати показники доступності освіти, контингенту учнів, мережі закладів і фінансового забезпечення, які характеризують створені громадою умови для здобуття якісної освіти.

На рівні закладу загальної середньої освіти важливими є показники кадрового, матеріально-технічного та ресурсного забезпечення, які відображають спроможність закладу забезпечувати належні умови освітнього процесу. На рівні освітнього процесу і його результатів можуть використовуватися дані про результати навчання учнів та інші показники результативності, що безпосередньо характеризують ефективність освітньої діяльності. Тож поєднання показників різних рівнів дає змогу перейти від аналізу окремих статистичних даних до комплексного моніторингу якості освіти в територіальній громаді та виявлення напрямів її вдосконалення.

Водночас використання цифрових дашбордів має певні обмеження, які зумовлено достовірністю аналітичних висновків, що залежать від повноти, актуальності та зіставності вихідних даних. Варто зауважити й на тому, що кількісні показники не завжди дають змогу повною мірою оцінити характеристики якості освітнього процесу. Саме тому вважаємо, що результати аналізу дашбордів доцільно доповнювати іншими методами оцінювання якості освіти, зокрема самооцінюванням діяльності закладів загальної середньої освіти і якісним аналізом освітнього процесу.

Отже, цифрові дашборди є інструментом візуалізації й аналітичного опрацювання даних, що розширює можливості моніторингу якості загальної середньої освіти на рівні територіальної громади. Їх використання дає змогу систематизувати освітні показники, відстежувати їхню динаміку, зіставляти дані за різними параметрами й визначати напрями розвитку, що потребують особливої уваги. Практична цінність інформаційно-аналітичних панелей полягає в забезпеченні інформаційної основи для планування розвитку освітньої мережі, визначення ресурсних потреб закладів освіти й обґрунтування управлінських рішень. Водночас комплексний моніторинг якості освіти потребує поєднання кількісних показників із якісним аналізом освітнього процесу і врахування контексту функціювання закладів освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробленні освітніх індикаторів для комплексного оцінювання якості загальної середньої освіти на рівні територіальної громади й визначенні підходів до використання даних цифрових дашбордів у процесі ухвалення й оцінювання управлінських рішень.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Освітні індикатори (Дашборд). URL : https://mon.gov.ua/osvitni-indikatori-dashbord (дата звернення: 29.09.2026).

2. Моніторинг та оцінювання якості освіти : навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І. В. Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 141 с.

3. Підвищення інформаційної прозорості використання коштів цільових субвенцій закладами освіти в Україні [Електронний ресурс] / за ред. С.Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2023. 330 с.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20210423#Text (дата звернення: 27.09.2026).

Ольга ЗМИТРОВИЧ,
учитель української мови в початковій школі,
КЗЗСО «Гімназія №24 Хмельницької міської ради»

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна військова агресія проти України зумовила радикальну та тривалу трансформацію архітектури національної освітньої системи. Сфера загальної середньої освіти, а особливо її початкова ланка, опинилася в епіцентрі кризового реагування та постійної адаптації. Порушення, спричинені війною, також призводять до втрати освітніх можливостей для незліченної кількості людей, особливо дітей та молоді. Вимушене переміщення, розлука з сім'єю та психологічні травми – все це призводить до переривання безперервності навчання. Багато учнів залишаються без доступу до якісної освіти, яка має важливе значення для їхніх майбутніх перспектив. На територіях, що постраждали від конфлікту, надання якісної освіти стає значним викликом. Обмеженість ресурсів, нестача кваліфікованих вчителів і зруйнована інфраструктура—все це сприяє погіршенню стану системи освіти. У цих умовах неперервна освіта трансформувалася з класичного дидактичного принципу на базову умову збереження людського та інтелектуального капіталу держави. Початкова школа є критично важливим етапом освітнього генезу, оскільки саме тут закладаються основи соціалізації, критичного мислення та первинної навчальної мотивації. Неперервність навчання на цьому етапі виступає гарантом того, що майбутнє покоління не зазнає системних навчальних втрат. Забезпечення безперервності навчання для учнів 1-4 класів у поточному 2026 році вимагає від держави та регіональних органів

управління обґрунтування принципово нових підходів до змін форм навчання, діджиталізації освітнього простору, посилення безпекової інфраструктури та раціоналізації наявної мережі закладів загальної середньої освіти. Інноваційні підходи, такі як програми дистанційного навчання та мобільні класи, використовуються для того, щоб учні могли продовжувати навчання навіть у складних умовах.

Проблематику функціонування освіти в кризових умовах та підходи до модернізації Нової української школи (НУШ) досліджували провідні науковці Інституту педагогіки НАПН України (О. Топузов, Т. Засєкіна), фахівці Державної служби якості освіти України, а також сучасні дослідники (І. Гаврилюк, С. Шелестова). Питання подолання навчальних розривів у початкових класах аналізуються у звітах профільних громадських та аналітичних організацій, зокрема «Teach For Ukraine» [3, с. 14—16].

Організація освітнього процесу в початковій школі має виражений гібридний та адаптаційний характер. Головним завданням залишається поєднання безпекового фактору із дотриманням права дітей на якісну та безперервну освіту. Серед основних деструктивних чинників воєнного часу, що безпосередньо дестабілізують початкову школу, слід виділити безпекові загрози (необхідність переривання занять під час повітряних тривог); значні освітні втрати (learning losses), зумовлені вимушеним переміщенням учасників освітнього процесу; високий рівень психоемоційного напруження як серед учнів, так і серед педагогічного колективу [2, с. 42—45].

Аналіз статистичних даних Міністерства освіти і науки України унаочнює глибину демографічних та інфраструктурних змін. На початку 2026/2027 навчального року загальна кількість здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти України становить понад 3,5 мільйона школярів [4, с. 2]. Проте демографічна ситуація демонструє стрімке скорочення контингенту наймолодших учнів. Так, у 2026 році до перших класів пішли 243 398 учнів, що майже на 10% менше порівняно з попередніми роками та відображає довгострокові наслідки міграційних процесів і падіння народжуваності [5, с. 112]. Загальна кількість діючих закладів загальної середньої освіти в Україні на теперішній час становить 11 940 шкіл. Розподіл шкіл за форматами функціонування у 2026 році є таким: очний формат (за наявності облаштованих сховищ)— понад 8 000 закладів освіти; змішаний формат (поєднання аудиторних занять та дистанційних технологій)— 2 211 шкіл; дистанційний формат—1 306 шкіл.

На регіональному рівні, зокрема в Хмельницькій області, на початку 2026/2027 навчального року загальна кількість здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти становить майже 127,8 тисячі учнів. У школах Хмельницької області нині функціонує 728 захисних споруд та облаштованих укриттів, які розраховані на 180,6 тисячі осіб.

На сьогодні освітні втрати (learning losses) в Україні досягли критичних показників і мають виражену кумулятивну природу. Для учнів початкових класів дистанційне навчання та постійні переривання занять є найменш ефективними через особливості їхнього психофізіологічного розвитку. Дослідження «Teach For Ukraine» (2026 р.) доводять, що тривале перебування на онлайн-навчанні в 1-4 класів формує значний дефіцит базових інструментальних навичок, насамперед читання із розумінням, усного рахунку та письма [3, с. 22—25]. На відміну від учнів середньої чи старшої школи, які втрачають переважно предметний контент (факти та теоретичні відомості), учні початкової школи через брак стабільного очного контакту втрачають сам інструмент пізнання та навчання. Несформована навичка швидкого декодування тексту та розуміння прочитаного в другому класі трансформується у хронічну неуспішність у п’ятому класі з математики, історії чи природничих дисциплін, оскільки дитина фізично не може засвоїти ускладнений матеріал підручника.

Зафіксовано суттєві розриви у знаннях між учнями міських та сільських шкіл, які поглиблюються через нерівномірний доступ до якісного швидкісного інтернету та гаджетів в умовах криз [2, с. 118]. Крім навчальних втрат, гостро постає проблема десоціалізації молодших школярів. Діти, які навчаються виключно в онлайн- або гібридному режимі, мають знижений рівень концентрації уваги, підвищену тривожність та незасвоєні навички групової взаємодії та комунікації з однолітками [5, с. 115].

Саме тому концепт неперервної освіти в умовах кризи сьогодні реалізується у двох паралельних вимірах: учнівському та педагогічному. Учнівський вимір передбачає забезпечення «безшовності» переходу між різними форматами навчання протягом одного дня (аудиторія—укриття—асинхронний онлайн-режим). Важливу роль відіграє використання єдиного цифрового середовища та мобільних додатків для самостійного навчання, що допомагає мінімізувати когнітивні розриви під час вимушених перерв. Педагогічний вимір вимагає безперервного професійного розвитку вчителів початкових класів. Професійний стандарт вчителя зазнав суттєвих змін: педагог перестав бути виключно транслятором знань, перебравши на себе функції психоемоційного фасилітатора та менеджера безпеки [1, с. 68].

Сучасні програми підвищення кваліфікації вчителів у 2026 році обов'язково включають модулі із соціально-емоційного навчання (SEL), психологічної стійкості (resilience) та smart-дидактики.

Аналізуючи перспективи розвитку неперервної освіти в контексті початкової школи, слід виділити кілька стратегічних інноваційних моделей, що активно впроваджуються. По-перше, це трансформація мережі ЗЗСО. Створення потужних опорних шкіл із розгалуженою мережею початкових філій дозволяє акумулювати ресурси освітньої субвенції та забезпечувати високу якість навчання навіть у невеликих громадах. По-друге, впроваджується адаптивна smart-дидактика—застосування інтерактивних платформ із елементами штучного інтелекту для індивідуалізації навчання учнів 1-4 класів. Штучний інтелект дозволяє автоматично виявляти прогалини у знаннях конкретної дитини та пропонувати гейміфіковані завдання для їх швидкого усунення. По-третє, формується нова екосистема партнерства «Школа–Батьки». В умовах затяжної війни батьки молодших школярів вимушено стають активними суб'єктами освітнього процесу.

Збереження керованості і безперервності освітнього процесу, розширення безпекової інфраструктури та цифровізація засобів компенсації освітніх втрат є ключовими пріоритетами для стабільного формування фундаментальних навичок молодших школярів в процесі неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк Т. В. Інноваційні підходи до організації навчання учнів початкової школи в умовах змішаного формату. *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти в умовах воєнного стану*. Тернопіль : ЗУНУ, 2026. С. 63–69.

2. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови : методичні рекомендації / за заг. ред. О. Топузова, Т. Засєкіної. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України ; Видавничий дім «Освіта», 2022. 296 с.

3. Освітні втрати в початковій школі: ГО «Навчай для України» починає новий напрям роботи. *Офіційний сайт Teach For Ukraine*. 2026. URL: https://teachforukraine.org/t4u-news/osvitni-vtraty-v-pochatkovij-shkoli-go-navchaj-dlya-ukrayiny-pochynaye-novyj-napryam-roboty/ (дата звернення: 26.10.2026).

4. Понад 3,5 млн учнів розпочали навчальний рік: як працюють школи в Україні 1 вересня. *Нова українська школа*. 2026. URL: https://nus.org.ua/2026/09/01/ponad-3-5-mln-uchniv-rozpochaly-navchalnyj-

rik-yak-pratsyuyut-shkoly-v-ukrayini-1-veresnya/ (дата звернення: 26.10.2026).

5. Шелестова Л. В. Освіта в умовах воєнного стану та в повоєнний період: виклики, ресурси та шляхи компенсації. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Київ : НАПН України, 2023. С. 110–116.

Дар'я КАРТАШОВА,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ДАВНЬОГРЕЦЬКІ МІФИ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Підготовка дитини до школи не зводиться лише до того, наскільки добре вона знає літери, уміє рахувати або читати прості слова. Не менш важливими є вміння слухати дорослого, зосереджуватися на певному завданні, запам'ятовувати почуту інформацію, висловлювати власну думку, ставити запитання та взаємодіяти з іншими дітьми. Тому в роботі з дошкільнятами важливо використовувати такий матеріал, який не тільки має навчальну цінність, а й викликає зацікавлення. Одним із таких матеріалів можуть бути давньогрецькі міфи. У них є незвичайні герої, пригоди, випробування, подорожі та загадкові події, тому дитині легше зосередитися на розповіді й захотіти дізнатися, що відбудеться далі.

Питання використання казки та міфу як її варіанту у роботі з школярами та дошкільниками були у центрі наукових розвідок таких вчених, як Н. Гавриш, Г. Васьківська. О. Вознюк, М. Луцюк, І. Костюк, С. Карпенко, Т. Піроженко, І. Швед тощо.

Міфологічні історії несуть в собі значний виховний потенціал. Але слід підкреслити, що під час використання міфів потрібно враховувати вікові особливості дітей. Не всі давньогрецькі сюжети можна читати

дошкільнятам у первісному вигляді. У міфах зустрічаються сцени насильства, смерті, покарання, помсти та складні моральні ситуації, які можуть бути незрозумілими або емоційно важкими для маленької дитини. Тому педагогові слід добирати адаптовані тексти та окремі епізоди, які відповідають віку дітей.

Знайомство з міфологічними історіями позитивно впливає на розвиток уваги та пам'яті. Під час слухання дитині потрібно стежити за перебігом подій, запам'ятовувати персонажів, помічати важливі деталі й розуміти зв'язок між окремими епізодами. Після читання, повертаючись до змісту розповіді, доцільно з'ясувати з дітьми, хто був головним героєм, що з ним сталося, які труднощі виникли на його шляху, як він намагався їх подолати тощо.

Давньогрецькі сюжети добре підходять і для розвитку мовлення. Після знайомства з історією про Геракла дітям можна запропонувати описати цього героя: яким вони його уявляють, як він виглядає, які риси характеру йому притаманні. Іншим завданням може стати придумування продовження відомої історії. Дитина має вирішити, що могло статися з персонажем далі, підібрати потрібні слова та побудувати невелику розповідь. У процесі такого заняття розвивається не тільки словниковий запас, а й уміння послідовно передавати власну думку.

Міфологічні історії можна пов'язувати і з елементарними математичними завданнями. Наприклад, дванадцять подвигів Геракла дають можливість потренувати лічбу, порівняти кількість виконаних і невиконаних завдань або визначити, скільки випробувань залишилося.

Після читання діти можуть намалювати героя, зобразити місце подій, створити власний лабіринт або виготовити прості атрибути для театралізованої гри. Наприклад, після знайомства з історією Дедала та Ікара можна поговорити про те, якими могли бути крила, а потім запропонувати дітям зробити власний варіант із паперу чи іншого доступного матеріалу.

Спільна творча діяльність створює ситуації, у яких дошкільнятам потрібно домовлятися між собою, чекати своєї черги, ділитися матеріалами та враховувати думку товаришів. У цьому сенсі міф може стати не лише матеріалом для розповіді, а й приводом для спільної гри та спілкування. Наприклад, під час невеликої театралізованої сценки кожній дитині можна доручити певну роль. Хтось буде героєм, хтось – оповідачем, а інші діти можуть створювати звуковий або руховий супровід.

Дошкільнятам можна запропонувати висловити власне ставлення до певної ситуації: чи правильно вчинив персонаж, чому він прийняв саме таке рішення, що могло б відбутися за інших обставин. Наприклад, під час

розмови про Дедала та Ікара доречно поговорити про те, чому батько попереджав сина та що сталося через непослух. Дитині слід дати можливість пояснити свою думку й почути відповіді інших. Так формується розуміння зв'язку між вчинками та їхніми наслідками.

Міфи відкривають широкі можливості і для розвитку уяви. Дошкільнятам можна запропонувати змінити знайомий сюжет: придумати інший кінець, додати нового персонажа або перенести героя в сучасний світ. Наприклад, цікаво запитати, яким міг би бути Геракл, якби жив у наш час. Які завдання він виконував би? З якими труднощами йому довелося б зустрітися? Відповіді можуть бути зовсім різними, і саме це робить таку вправу цікавою. Дитина вчиться фантазувати, будувати припущення та створювати невеликі власні розповіді.

Цікавою формою роботи може стати квест за мотивами певного міфу. Наприклад, подорож Одіссея можна побудувати як кілька послідовних станцій (заочна подорож). На кожній із них дитина або група дітей виконує певне завдання: відгадує загадку, знаходить потрібну картинку, рахує предмети, проходить невеликий лабіринт або складає коротку розповідь.

Знайомство з давньогрецькою міфологією має і культурне значення. Дитина поступово дізнається, що люди в давнину по-своєму пояснювали походження природних явищ, життя богів і героїв, виникнення різних подій. Водночас педагог може провести просте порівняння із сучасними уявленнями. Це дозволяє поступово формувати у дитини розуміння того, що уявлення людей змінювалися з часом.

Для дошкільника поняття «давнина» є досить абстрактним. Він ще не може повною мірою уявити, наскільки давно існувала Стародавня Греція. Тому міфологічні історії можуть стати приводом для першої розмови про минуле. Педагог може показати зображення давньогрецьких будинків, одягу, кораблів, предметів побуту та запропонувати порівняти їх із сучасними. Наприклад, дітям можна поставити просте запитання: «Чим пересувалися люди тоді і чим ми користуємося зараз?» Такі порівняння допомагають зробити далеке минуле більш зрозумілим.

Міфологічний матеріал можна використовувати і для формування вміння передбачати розвиток подій. У певний момент педагог може зупинити розповідь і запитати дітей, що, на їхню думку, станеться далі. Наприклад, під час історії про Одіссея можна запропонувати припустити, як герой діятиме після появи нової перешкоди. Дошкільник не просто буде пригадувати вже почуте, а вчитися робити припущення та обґрунтовувати їх.

Після ознайомлення з кількома міфами дітям можна запропонувати розподілити персонажів на богів, героїв, фантастичних істот і звичайних людей. Так само можна групувати предмети, які зустрічаються в історіях: зброю, одяг, транспорт, предмети побуту. Таке завдання сприяє розвитку вміння знаходити спільні характеристики та встановлювати відмінності.

Міфи можуть бути корисними й у формуванні навичок уважного слухання. Педагог читає невеликий уривок, а потім ставить запитання, які стосуються не лише загального змісту, а й окремих деталей. Наприклад, дитину можна запитати, чому герой прийняв певне рішення, яку пораду він отримав або що сталося перед конкретною подією.

Цікаво змінити й сам принцип роботи із запитаннями. Замість того щоб постійно відповідати на запитання педагога, дітям можна запропонувати придумати власні. Одна дитина ставить запитання про героя чи подію, а інша намагається відповісти на нього. Щоб придумати цікаве запитання, потрібно ще раз пригадати зміст історії та визначити, яка інформація є важливою. Крім того, така форма роботи заохочує дітей уважніше слухати відповіді одне одного.

Подібним чином можна працювати і з аплікацією або конструюванням. Педагог може запропонувати дітям створити нескладну композицію за мотивами міфу, але виконувати роботу потрібно в певній послідовності. Спочатку слід підготувати матеріали, потім вирізати окремі деталі, розкласти їх на аркуші, продумати розташування і лише після цього приклеювати. Для дошкільника це проста послідовність, але саме такі дії поступово формують звичку спочатку вислухати інструкцію, спланувати роботу, а вже потім переходити до її виконання.

Цікавим прийомом є також порівняння різних варіантів одного сюжету. Якщо дітям уже відома певна казка або сучасна історія, педагог може звернути увагу на те, чим її герої та події відрізняються від міфологічних. Порівнювати краще за конкретними ознаками, зрозумілими дошкільникам: зовнішність персонажів, їхні вчинки, стосунки з іншими героями, місце подій. Так дитина вчиться не лише помічати відмінності, а й знаходити спільне.

Поступово робота з міфами може сприяти і розвитку самостійності. Після спільного обговорення дитині можна доручити невелике завдання, яке вона виконує без постійної допомоги дорослого: намалювати улюблений епізод, придумати ім’я для нового героя, скласти коротке продовження історії або самостійно намалювати простий лабіринт. Якщо виникають труднощі, педагог може поставити навідне запитання, але не

давати готового рішення. Такий підхід залишає дитині простір для власної ініціативи.

Під час знайомства з міфом педагог може звертати увагу дітей на ілюстрації, пропонувати знайти потрібний епізод, визначити, яка картинка відповідає певній частині розповіді, або порівняти зображення одного героя в різних книжках. У результаті дитина поступово звикає до того, що інформацію можна отримувати не тільки зі слів дорослого, а й із тексту, малюнків та інших елементів книги. Це може стати одним із перших кроків до більш самостійної роботи з навчальним матеріалом.

Можна звернути увагу на символи та атрибути міфологічних персонажів. Дітям цікаво не просто запам'ятовувати імена богів, а пов'язувати їх із характерними предметами. Наприклад, Зевса можна впізнати за блискавкою, Посейдона – за тризубом, Афіну – за щитом. Педагог може показати кілька зображень і запропонувати дітям визначити, кому належить кожен атрибут. Таке завдання одночасно тренує зорову пам'ять і допомагає краще запам'ятати персонажів.

Давньогрецький міф може стати своєрідною основою для різних видів дитячої діяльності. Одна й та сама історія не обов'язково повинна закінчуватися переказом її змісту. Після читання можна перейти до бесіди, малювання, лічби, конструювання, рухливої гри або невеликого творчого завдання. Важливо лише, щоб ці види діяльності не існували окремо, а були пов'язані зі змістом історії. Тоді дитина не сприймає заняття як набір різних вправ, а залишається всередині знайомого сюжету.

Отже, давньогрецькі міфи можуть розглядатися як один із засобів підготовки дошкільнят до шкільного навчання. Вони дають змогу одночасно працювати над розвитком мовлення, уваги, пам'яті, уяви, елементарних математичних умінь, навичок слухання, взаємодії з іншими тощо. Відповідно, міфи найбільш доцільно використовувати як основу для різноманітної діяльності. Ефективність міфу значною мірою залежить від того, як саме педагог організовує роботу: чи ставить запитання, чи дає дитині можливість висловитися, чи залучає її до гри та творчості.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г. Міф як першоджерело пізнання світу і людини. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 4. С. 39–41.

2. Вознюк О. В. Казка як наріжний науково-філософський ресурс розвитку дитини. *Філософія для дітей: сучасний стан і перспективи розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., Київ, 25–26 трав. 2021 р. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 41–48.

3. Гавриш Н. В., Піроженко Т. О. Поліфункціональні можливості казки в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 10 (44). С. 850–862.

4. Костюк І. Міф як соціокультурний феномен: функціональне навантаження. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2010. Вип. 21. С. 367–378.

Ольга КОВАЛЬЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В умовах сучасної початкової освіти актуалізується проблема розвитку емоційної стійкості молодших школярів як здатності адаптивно реагувати на емоційно значущі ситуації, долати труднощі та відновлювати продуктивну навчальну діяльність. Особливого значення цей процес набуває в ситуаціях оцінювання навчальних досягнень, взаємодії з однолітками й подолання навчальних труднощів.

Емоційна стійкість не означає відсутності негативних емоцій або незмінності емоційного стану. Вона передбачає здатність дитини розпізнавати власні переживання, поступово опановувати способи саморегуляції та обирати прийнятні форми поведінки відповідно до ситуації. Формування цих здатностей відбувається не ізольовано, а в процесі взаємодії з учителями, однолітками та іншими значущими дорослими.

Аналіз наукових досліджень українських науковців Басюк Н., Зобенько Н., Котик Т., Комар Т., Шістка О. засвідчує особливу значущості молодшого шкільного віку для розвитку емоційно-вольової сфери особистості. Саме в цей період закладаються основи емоційної саморегуляції, емпатії, відповідальності та конструктивної взаємодії з оточенням. Цілеспрямована педагогічна підтримка розвитку емоційного інтелекту сприяє формуванню в дітей здатності усвідомлювати й регулювати власні емоції, розуміти почуття інших, налагоджувати взаємини та долати складні життєві ситуації [1; 3; 4; 5].

Емоційну стійкість молодшого школяра доцільно розглядати як здатність адаптивно реагувати на емоційно значущі ситуації, відновлювати рівновагу після переживання труднощів і використовувати доступні способи регуляції власних станів та поведінки. Її розвиток пов'язаний із формуванням емоційної обізнаності, когнітивного оцінювання, навичок саморегуляції, довільного контролю та здатності звертатися по допомогу.

Водночас, емоційну стійкість не слід ототожнювати із саморегуляцією. Саморегуляція є одним із механізмів, що сприяє її становленню, тоді як емоційна стійкість охоплює ширшу здатність дитини адаптуватися до труднощів і відновлювати продуктивну діяльність. Її прояви залежать не лише від індивідуальних особливостей дитини, а й від характеру освітнього середовища та доступності підтримки.

Як зазначає Чекстере О., емоційну стійкість є динамічним процесом, що формується у взаємодії індивідуальних особливостей дитини, її емоційних і когнітивних ресурсів та соціального оточення. Вона виявляється у здатності усвідомлювати й регулювати власні емоції, конструктивно реагувати на стресові ситуації, долати труднощі та відновлювати емоційну рівновагу після пережитих потрясінь. В умовах війни особливого значення набувають підтримувальні взаємини в сім'ї та шкільному колективі, відчуття безпеки, прийняття й довіри до дорослих. Саме тому розвиток емоційної стійкості потребує створення сприятливого освітнього середовища, у якому дитина матиме можливість розвивати навички саморегуляції, отримувати емоційну підтримку та набувати досвіду конструктивного подолання складних життєвих ситуацій [9].

У дослідженні Н. Одарук, І. Хмельової емоційна стійкість молодших школярів тісно пов'язана з розвитком емоційного інтелекту, що передбачає здатність розпізнавати й усвідомлювати власні емоції, розуміти переживання інших людей і регулювати емоційні реакції. Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку цих здатностей, оскільки діти активно пізнають власний внутрішній світ, набувають досвіду емоційного реагування та формують навички взаємодії з оточенням. Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, яке забезпечує емоційну підтримку, відчуття прийняття та психологічної безпеки. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту за допомогою ігрових методів, арттерапії, обговорення життєвих ситуацій, рефлексії та вправ на саморегуляцію створює передумови для формування емоційної стійкості, допомагаючи дітям конструктивно долати труднощі, адаптуватися до змін і підтримувати емоційну рівновагу в умовах невизначеності [8].

Таким чином, емоційна стійкість молодшого школяра є інтегративною характеристикою, що забезпечує адаптивне реагування на емоційно значущі ситуації, подолання труднощів і відновлення продуктивної діяльності. Її становлення передбачає розвиток взаємопов'язаних емоційних, когнітивних і поведінкових механізмів та залежить як від індивідуальних можливостей дитини, так і від характеру освітньої взаємодії й доступності підтримки з боку дорослих. Для наукового обґрунтування шляхів розвитку емоційної стійкості важливо розкрити механізми виникнення емоційних реакцій, їхні основні складові та особливості взаємозв'язку, оскільки саме вони визначають, як дитина сприймає емоційно значущі події, реагує на них і регулює власний стан.

Емоційна реакція виникає внаслідок взаємодії фізіологічних процесів, оцінювання значущості ситуації та поведінкових тенденцій. Фізіологічне збудження може супроводжуватися змінами дихання, серцебиття й м'язового напруження; когнітивне оцінювання впливає на те, як дитина інтерпретує подію; поведінкова реакція відображає спосіб відповіді на ситуацію.

Ці складники взаємопов'язані й не обов'язково реалізуються в суворій послідовності. Їхнє розуміння дає змогу пояснити, чому в ситуації невдачі одна дитина може припинити виконання завдання, інша – звернутися по допомогу, а ще інша – спробувати інший спосіб розв'язання.

Важливу роль у регуляції поведінки відіграють виконавчі функції, зокрема гальмування імпульсивної реакції, робоча пам'ять і когнітивна гнучкість. У молодшому шкільному віці ці функції продовжують розвиватися, тому дитині нерідко потрібні зовнішні опори: чіткі правила, словесні підказки, допомога дорослого та можливість обговорити пережиту ситуацію.

Отже, педагогічна підтримка має бути спрямована не на придушення емоцій, а на допомогу дитині в їх розпізнаванні, осмисленні та регулюванні поведінки.

Розвиток емоційної стійкості відбувається в соціальному контексті. Учитель створює умови, у яких дитина навчається розуміти власні переживання, приймати помилки як частину навчання, конструктивно взаємодіяти з іншими та використовувати доступні способи подолання труднощів.

Педагогічні умови розвитку емоційної стійкості молодших школярів доцільно розглядати як сукупність організаційних, психологічних і методичних чинників освітнього процесу, що сприяють формуванню в дітей здатності усвідомлювати власні емоційні стани, регулювати

поведінку, конструктивно реагувати на труднощі та відновлювати емоційну рівновагу.

Особливого значення набувають психологічна безпека освітнього середовища, емоційно підтримувальна взаємодія між учителем та учнями, послідовність педагогічних вимог, урахування індивідуальних особливостей дітей і цілеспрямоване формування навичок саморегуляції. Ці умови мають реалізовуватися комплексно, оскільки емоційна стійкість розвивається не лише завдяки засвоєнню певних прийомів подолання стресу, а й через повсякденний досвід взаємодії з дорослими та однолітками.

Важливість створення психологічно безпечного освітнього середовища обґрунтовує Л. Дзюбко, яка наголошує на значенні атмосфери захищеності, довіри, взаємоповаги та безпечної взаємодії між учителем і учнями. Дослідниця пов'язує відчуття безпеки зі зниженням емоційної напруженості й створенням умов для повноцінного розвитку особистості. Важливими принципами такої взаємодії є врахування індивідуальних особливостей дитини, орієнтація на її особистий прогрес і підтримка потенційних можливостей розвитку [2].

Розвиваючи цю думку стосовно емоційної стійкості молодших школярів, можна виокремити кілька взаємопов'язаних педагогічних умов.

Психологічна безпека освітнього середовища. Вона передбачає створення атмосфери, у якій дитина не боїться помилитися, висловити власну думку, звернутися по допомогу або повідомити про свої переживання. Особливого значення це набуває в умовах війни, коли діти можуть мати досвід тривоги, втрати звичного середовища та невизначеності. Відчуття захищеності й належності до шкільної спільноти створює передумови для емоційного благополуччя та адаптації. Подібні положення представлені також у дослідженні О. Ковальчук про соціально-психологічні умови збереження і зміцнення психічного здоров'я молодших школярів [7].

Емоційно підтримувальне педагогічне спілкування. Учитель має не лише передавати знання й організовувати навчальну діяльність, а й допомагати учням усвідомлювати емоційні стани та знаходити прийнятні способи їх вираження. Визнання почуттів дитини, уважне слухання, доброзичливий тон і готовність допомогти у складній ситуації сприяють формуванню довіри та навичок емоційної саморегуляції. На важливості підтримувального зворотного зв'язку, емпатійного спілкування й розвитку саморегуляції наголошують М. Криловець та А. Конончук у дослідженні

педагогічних стратегій розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку [6].

Послідовність і передбачуваність педагогічних вимог. Чіткі правила, зрозумілі очікування, стабільні навчальні ритуали та справедливе ставлення до учнів допомагають дитині орієнтуватися в освітньому середовищі й зменшують невизначеність. Водночас послідовність не означає надмірної суворості: педагогічні вимоги мають відповідати віковим можливостям учнів, ураховувати їхній емоційний стан і передбачати необхідну допомогу. Такий підхід узгоджується з принципами дитиноцентризму та безпечної педагогічної взаємодії, висвітленими Л. Дзюбко [2].

Врахування індивідуальних відмінностей учнів. Молодші школярі різняться рівнем емоційної чутливості, здатністю розпізнавати власні переживання, способом реагування на невдачі та потребою в підтримці дорослого. Тому розвиток емоційної стійкості передбачає відмову від порівняння дітей між собою й орієнтацію на індивідуальний поступ кожного учня. Важливо оцінювати не лише кінцевий результат, а й докладені зусилля, здатність дитини долати труднощі та використовувати нові способи реагування. Такий підхід дає змогу підтримувати впевненість у власних можливостях і готовність діяти в складних ситуаціях.

Систематичне навчання стратегій емоційної саморегуляції. Формування емоційної стійкості потребує цілеспрямованого навчання дітей розпізнавати й називати емоції, розуміти причини їх виникнення, помічати власні тілесні реакції та добирати відповідні способи зниження напруження. Для цього можуть використовуватися дихальні й релаксаційні вправи, ігрові ситуації, арттерапевтичні методи, обговорення літературних персонажів, рефлексивні запитання та моделювання способів розв’язання конфліктів. М. Криловець та А. Конончук наголошують на доцільності поєднання емоційно безпечного середовища, соціальної взаємодії та практик саморегуляції у розвитку емоційної компетентності дітей [6].

Окремої уваги потребує характер педагогічного зворотного зв’язку. Замість осуду, негативних ярликів і порівняння з іншими дітьми доцільно використовувати конструктивне обговорення ситуації: допомогти учневі зрозуміти, що сталося, які емоції він пережив, до яких наслідків призвели його дії та як можна вчинити наступного разу. Такий підхід не виключає встановлення меж і відповідальності за поведінку, проте дає змогу поєднати їх із повагою до гідності дитини. Орієнтація на розв’язання проблем, відновлення взаємин і навчання навичок саморегуляції відповідає

принципам підтримувальної дисципліни, представленим у рекомендаціях CASEL [10].

Таким чином, розвиток емоційної стійкості молодших школярів потребує системної організації педагогічної взаємодії, у якій психологічна безпека, емоційна підтримка, передбачуваність вимог, індивідуалізація навчання та формування навичок саморегуляції взаємно доповнюють одна одну. Їх реалізація допомагає дитині не лише долати емоційні труднощі, а й поступово розвивати впевненість у власних силах, самостійність, відповідальність і здатність конструктивно взаємодіяти з іншими.

Практична реалізація цих умов передбачає використання рефлексивних бесід, моделювання проблемних ситуацій, кооперативного навчання, обговорення способів розв'язання конфліктів, вправ на розпізнавання емоцій і практик усвідомленого переключення уваги. Важливо, щоб такі методи застосовувалися систематично та відповідали віковим можливостям дітей.

На основі розглянутих положень пропонуємо розглядати розвиток емоційної стійкості учнів початкової школи через три взаємопов'язані блоки.

Перший блок – педагогічні умови. Він передбачає створення психологічно безпечного освітнього середовища, підтримувальну взаємодію вчителя й учнів, зрозумілі правила, конструктивний зворотний зв'язок і можливості для співпраці.

Другий блок – процеси емоційної саморегуляції. Він охоплює розпізнавання власного емоційного стану, осмислення ситуації, добір можливих способів реагування, регулювання поведінки та подальшу рефлексію. Ці процеси не варто трактувати як жорстко послідовні етапи: залежно від обставин дитина може повертатися до попередніх кроків або потребувати додаткової допомоги дорослого.

Третій блок – очікувані прояви розвитку емоційної стійкості. До них належать краще розуміння власних переживань, здатність використовувати доступні стратегії саморегуляції, конструктивніше реагування на помилки й конфлікти, гнучкість у пошуку рішень та поступове зростання самостійності у складних ситуаціях.

Взаємозв'язок блоків відображає логіку педагогічного впливу: підтримувальне середовище створює можливості для засвоєння регулятивних способів дії, а їх систематичне використання сприяє становленню більш адаптивної поведінки. Водночас очікувані результати залежать від віку дитини, її індивідуальних особливостей, попереднього досвіду та характеру освітньої взаємодії.

Отже, емоційна стійкість молодших школярів формується у взаємозв'язку індивідуальних регулятивних можливостей дитини та освітнього середовища. Обґрунтована концептуальна модель поєднує педагогічні умови, процеси емоційної саморегуляції та очікувані прояви розвитку емоційної стійкості. Її практична цінність полягає в можливості використовувати визначені компоненти для планування освітньої взаємодії, спрямованої на підтримку емоційного розвитку дітей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з уточненням критеріїв і показників емоційної стійкості молодших школярів, розробленням діагностичного інструментарію та емпіричною перевіркою ефективності педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с. URL: https://tinyurl.com/baak6fbn (дата звернення: 20.10.2026).
2. Дзюбко Л. Психологічна безпека суб'єктів освітнього середовища школи : нові акценти в освітніх інноваціях. Технології формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 30 квітня 2020 р.) *Вісник психології і педагогіки.* Випуск 26. 2020. С. 35-40. URL: http://www.psyh.kiev.ua/ (дата звернення: 21.10.2026).
3. Зобенько Н. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога.* 2023. №2 (209). С. 99–107. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-1074 (дата звернення: 21.10.2026).
4. Котик Т. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Тернопіль : Астон. 2020. 192 с. URL: https://vseosvita.ua/blogs/navchalno-metodychnyi-posibnyk-nova-ukrainska-shkola-teoriia-i-praktyka-formuvannia-emotsiinoho-intelektu-v-uchniv-pochatkovoi-shkoly-avt-kotyk-tm-43481.html (дата звернення: 24.10.2026).
5. Комар Т., Шістка О. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Психологічні травелоги.* 2023. № 4. С. 70–77.
6. Криловець М., Конончук А. Педагогічні стратегії розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки».* 2026. №

1. С. 79–86. URL: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-1-79-86 (дата звернення: 18.09.2026).

7. Ковальчук О. Соціально-психологічні умови збереження та зміцнення психічного здоров'я молодших школярів. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. 2026. Вип. XXIII. С. 246–254. URL: https://doi.org/10.32626/2309-7086.2026-23.246-254 (дата звернення: 21.10.2026).

8. Одарчук Н., Хмельова І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2023. № 3. С. 68–73. URL: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11 (дата звернення: 21.10.2026).

9. Чекстере О. Діагностика резильєнтності молодших школярів: формування, динаміка розвитку. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 23 серпня 2024 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 31–40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743008 (дата звернення: 22.10.2026).

10. The CASEL Guide to SCHOOLWIDE SEL. Third Edition, June 2021. 84 p. URL: https://schoolguide.casel.org/essentials/ (дата звернення: 22.10.2026).

Наталія КОЛОТИЛО,
учитель початкових класів Старокостянтинівського НВК
Хмельницької області

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ КЛАСУ ЯК ЧИННИК ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування вітчизняної початкової освіти в умовах реалізації концептуальних засад Нової української школи та сучасних суспільно-політичних викликів суттєво актуалізувало проблему забезпечення психологічного благополуччя та емоційної безпеки здобувачів освіти. Вступ до школи, зміна провідного виду діяльності, високі вимоги до самоорганізації, а також зовнішні стресогенні чинники, пов'язані з умовами воєнного стану, зумовлюють зростання рівня школогенної та загальної тривожності молодших школярів. Шкільна тривожність виступає деструктивним дезорганізатором навчальної діяльності, знижує

пізнавальну активність, порушує процес соціалізації та негативно позначається на фізичному й психічному здоров'ї дитини. У цьому контексті освітнє середовище класу перестає сприйматися як суто матеріально-технічний простір для розміщення парт і дошки; воно перетворюється на важливий психопедагогічний інструмент, здатний моделювати емоційний стан учнів, забезпечувати почуття захищеності, сприяти релаксації та зниженню рівня тривожності.

Дослідженням проблеми впливу освітнього середовища на розвиток особистості, емоційне благополуччя дитини та зниження шкільної тривожності присвячено праці багатьох провідних українських науковців та методистів. Теоретико-методологічні засади створення якісного, безпечного та розвивального освітнього середовища в НУШ висвітлено у працях О. Савченко, Н. Бібік, О. Локшиної. Особливості шкільної адаптації, психологічного супроводу та профілактики тривожності молодших школярів досліджували В. Татенко, М. Приходько, О. Онопрієнко, Н. Максимова, О. Скрипченко. Інклюзивний та психозберігаючий потенціал фізичного простору класу аналізували А. Колупаєва та О. Таранченко. У зарубіжній науковій думці фундаментальними є концепції середовищного підходу та вивчення впливу просторової організації навчального приміщення на поведінку і метакогнітивні процеси дитини, розроблені Лерісом Лорісом (Loris Malaguzzi – концепція «середовище як третій учитель» у Реджіо-педагогіці) та висвітлені у працях Андреаса Шляйхера (Andreas Schleicher) у контексті формування сприятливого шкільного клімату [5]. Аналіз наукового доробку зазначених фахівців засвідчує, що гнучкий, зонований та ергономічно трансформований простір виступає ефективним амортизатором емоційного напруження та сприяє збереженню ментального здоров'я молодших школярів.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена наявною суперечністю між високим рівнем тривожності сучасних молодших школярів, зумовленим як адаптаційними труднощами, так і хронічним психологічним стресом, та збереженням у практичній діяльності багатьох закладах початкової освіти статичного, жорстко регламентованого «фронтального» простору класу. Традиційна розстановка меблів за схемою «затилок у затилок» підсилює авторитаризм навчального процесу, обмежує рухову активність дітей, перешкоджає вільній комунікації та підвищує страх припуститися помилки перед усім закладом. Виникає гостра потреба переосмислення просторово-предметного облаштування класного приміщення, перетворення його на гнучке, функціональне та психологічно

комфортне середовище, яке дає дитині можливість саморегуляції, вільного вибору виду діяльності та періодичного усамітнення для відновлення емоційного ресурсу.

Метою цієї статті є аналіз нормативно-правових вимог до організації освітнього простору в початковій школі, оцінка висвітлення середовищного підходу в сучасних навчально-методичних комплексах НУШ, а також обґрунтування, розробка та систематизація комплексу практичних заходів, методів та зонінгових трансформацій освітнього простору класу, спрямованих на профілактику та зниження рівня тривожності молодших школярів.

Нормативно-правовою основою реалізації середовищного підходу є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи (затверджені Наказом МОН України № 283). У цих документах наголошується, що освітній простір класу має бути безпечним, функціональним, безбар'єрним, мотивуючим та трансформованим. Нормативно зафіксовано обов'язковість поділу класного приміщення на навчальні та осередкові зони (зокрема, осередок відпочинку, навчально-пізнавальний осередок, осередок досліджень, мистецький осередок, класна бібліотека, осередок вчителя). Типові освітні програми (під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна) розглядають освітнє середовище як наскрізний фактор реалізації компетентнісного підходу, де кожна зона класу має власне психопедагогічне навантаження, орієнтоване на зниження тривожності, формування почуття належності до спільноти та розвиток самостійності.

Аналіз сучасних підручників та навчально-методичних посібників для 1–4 класів (інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Українська мова та читання», «Математика» авторів О. Волощенко, І. Андрусенко, О. Гільберг, К. Пономарьової, С. Скворцової, Н. Листопад) засвідчує, що змістовий контент підручників НУШ тісно інтегрований із середовищним контекстом. Навчальні видання містять численні вказівки щодо виконання завдань безпосередньо у відповідних осередках класу: проведення експериментів в осередку досліджень, читання на килимі чи пуфах в осередку читання, виконання групових проєктів у зонах із рухомими меблями.

У підручниках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (О. Волощенко, О. Гільберг) наявні спеціальні тематичні блоки («Я і моя школа», «Як подолати страх і тривогу», «Безпечна і дружня школа»), які пропонують дітям дослідити власний клас, визначити затишні куточки,

створити карти правил класу та куточки емоцій. Проте аналіз практичного досвіду показує, що наявність методичних вказівок у підручнику не гарантує автоматичного зниження тривожності учнів, якщо трансформація простору має суто декоративний характер. Для досягнення реального психотерапевтичного та профілактичного ефекту вчитель повинен перетворити предметний простір на дієвий алгоритм щоденної підтримки самопочуття дитини.

Трансформація освітнього простору як чинник зниження шкільної тривожності охоплює розробку та впровадження кількох взаємопов'язаних практичних блоків та зонінгових рішень у класі [1].

Першим важливим блоком є організація «Осередку усамітнення та сенсорного розвантаження» (куточок спокою/тиші). Учні молодшого шкільного віку в умовах високої інтенсивності шумів, великої кількості соціальних контактів та постійної візуальної стимуляції швидко перевтомлюються, що виражається у зростанні тривожності, дратівливості або руховому занепокоєнні.

Осередок усамітнення облаштовується у найменш прохідній частині класу за допомогою м'якої ширми, намету-вігваму або стелажів. Наповнення осередку включає: м'які безкаркасні крісла-пуфи, подушки-антистрес із різними наповнювачами (для сенсорної насиченості), важку ковдру або плед (надання почуття безпеки за принципом глибинного тиску), навушники із захистом від шуму, тактильні мішечки, кінетичний пісок, масажні м'ячики, а також «пляшечки спокою» (ємності з рідиною та блискітками для медитативного спостереження) [2].

Правила використання осередку розробляються спільно з дітьми: кожен учень має право перебувати там 5–10 хвилин, коли відчуває втому, роздратування чи тривогу, без необхідності публічно пояснювати свої причини вчителю. Це формує у дитини навичку саморефлексії та розпізнавання власних емоційних потреб.

Другим блоком є трансформація навчальної зони на засадах мобільності, динамічності та відсутності суворої ієрархії. Традиційне розташування парт у три ряди стимулює оцінювальний страх та острах перед контролем [4].

Реорганізація передбачає використання одномісних та двомісних трапецієподібних чи модульних парт, які легко перегруповуються залежно від навчального завдання: у велике коло чи півколо (для «Ранкового кола» та загальних обговорень), у підгрупи по 4–6 осіб (для роботи в малих групах та виконання проєктів), або у звивисті лінії для парної співпраці. Можливість зміни робочого місця та відсутність фіксованого «поганого»

чи «хорошого» місця у класі знімає психологічний тиск. Крім того, впровадження технології «динамічної зміни поз» (наявність у класі конторки для роботи стоячи, килима з балансувальними подушками для роботи сидячи) дозволяє задовольнити природну потребу молодшого школяра у русі, запобігаючи фізичному затиску, який прямо пов'язаний із психологічною тривожністю.

Третім блоком виступає створення «Осередку емоційного моніторингу та візуальної підтримки» (куточок настрою та формувального оцінювання). Невизначеність та страх перед невідомим або незрозумілим є основними джерелами дитячої тривоги.

Осередок облаштовується інтерактивним «Екраном настрою» або «Деревом емоцій». Щоранку під час Ранкового кола учні фіксують свій емоційний стан за допомогою приплічок зі своїм ім'ям або кольорових картка-символів (наприклад, сонечко – радісний, хмарка – сумний, грозова тучка – стривожений/злий). Це дозволяє вчителю негайно побачити дітей, які перебувають у стані емоційного неспокою, і м'яко скоригувати взаємодію з ними.

До цього ж блоку належить «Стіна успіху та зростання», на якій оприлюднюються не лише ідеально виконані роботи, а й проміжні досягнення та індивідуальний прогрес кожного учня. Порівняння дитини робиться виключно із її власними вчорашніми результатами, а не з успіхами інших учнів, що повністю знімає фактор конкурентної тривожності. Додатково у даному осередку розміщується «Скринька довіри» або «Скринька страхів», куди дитина може опустити анонімний чи підписаний малюнок/записку із описом того, що її хвилює.

Четвертим блоком є формування психотерапевтичного зорового та сенсорно-естетичного середовища класу. Кольорова гама, освітлення та наочне оформлення приміщення прямо впливають на стан нервової системи.

Трансформація передбачає відмову від візуального шуму (надмірної кількості яскравих, строкатих плакатів, купованих роздруківок, які перевантажують зоровий аналізатор і викликають астенізацію). Перевага надається пастельним, природним відтінкам (м'ятний, бежевий, ніжно-блакитний, приглушений зелений). Стіни оформлюються за принципом «живого простору», де більшість матеріалів створено руками самих дітей (правила класу, малюнки, картографічні схеми). Важливим елементом зниження тривожності є наявність фіто-зони (кімнатні рослини, догляд за якими виступає методом гарденоїтерапії) та зона природного освітлення з можливістю затінення.

Практичне застосування трансформації освітнього простору вимагає від вчителя дотримання низки педагогічних умов: послідовність та передбачуваність просторових змін (усі трансформації меблів пояснюються дітям заздалегідь); залучення учнів до спільного проектування та облаштування класу (дитина, яка власноруч створювала куточок відпочинку чи правила його використання, почувається господаркою простору, що кардинально знижує рівень тривоги); дотримання балансу між колективною діяльністю та можливістю індивідуального захисту особистісних кордонів.

Результати практичного впровадження трансформованого освітнього середовища свідчать про суттєве зниження рівня шкільної тривожності за основними факторами (страх ситуації перевірки знань, страх самовираження, страх не відповідати сподіванням оточуючих), зменшення проявів рухової розгальмованості та агресивності, зростання рівня емоційного комфорту та покращення показників навчальної адаптованості молодших школярів.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що трансформація освітнього простору класу є потужним і дієвим психолого-педагогічним чинником зниження рівня тривожності молодших школярів у сучасному закладі початкової освіти. Перехід від статичної, фронтальної організації приміщення до гнучкого, зонованого та сенсорно збалансованого середовища відповідає базовим вимогам Концепції НУШ та принципам психозберігаючої педагогіки. Нормативно-правове забезпечення та сучасний підручниковий контент створюють сприятливе підґрунтя для реалізації даного підходу, проте його успішність визначається системністю методичної роботи вчителя. Практичне впровадження осередків усамітнення, мобільного трансформаційного меблювання, інструментів емоційного моніторингу та зорового розвантаження забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки, сприяє емоційній саморегуляції дитини та знижує ризики дезадаптації. Перспективи подальших науково-методичних розробок у даному напрямі полягають у дослідженні специфіки трансформації простору безпеки (укриттів та бомбосховищ) як чинника збереження психологічного здоров'я учнів початкової школи під час повітряних тривог та надзвичайних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Аландаренко Ю. Шляхи подолання: семінар-тренінг для вчителів молодших класів. *Шкільному психологу*. Усе для роботи: науково-методичний журнал. 2014. №9. С. 26-30.

2. Бабарикіна І. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. *Вісник харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Серія: психологія. 2011. №45. С.18-20.

3. Батлер Дж. Подолати соціальну тривогу/ пер. зангл. Д.Бусько; Наук. ред. К. Явна. Львів: Вид-во Укр. катол. ун-ту: Свічадо, 2014. 96 с.

4. Богучарова О. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання завдяки поведінці опанування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №5. С. 1-3. URL:https://scholar.
google.com/scholar?cluster=6937369281413541467&hl=en&oi=scholarr

5. Прахова С. Макаренко Н. Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження). *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019, (44), 234–254. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-44.234-254

Дар'я КОСТЕБЕЛОВА,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ЯК ОСНОВА НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ Й УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

Психолого-педагогічна готовність дитини до навчання у школі розглядається як комплексне утворення, що характеризує рівень розвитку особистості, психічних процесів, мотивації та соціальних умінь, необхідних для успішного включення в освітній процес. Вона формується поступово під впливом сім'ї, дошкільного закладу, спілкування з дорослими та однолітками, ігрової та пізнавальної діяльності. Водночас готовність є не лише результатом попереднього розвитку, а й важливою

передумовою подальшого становлення особистості молодшого школяра [1, 3].

Психологічне обґрунтування готовності дитини на навчання у школі було закладено працями Л. Божович (акцентувала увагу на мотиваційній готовності та формуванні внутрішньої позиції школяра), Л. Виготського (досліджував взаємозв'язок навчання і психічного розвитку дитини, Д. Ельконіна (визначав важливими передумовами навчальної діяльності здатність дитини дотримуватися правил, слухати інструкції та контролювати власні дії). Різнобічні аспекти готовності дитини до школи були у центрі наукових розвідок таких науковців, як І. Карабаєва, О. Кудрявцева, Л. Музичко, І. Орленко, Т. Пироженко, А. Самойлова, С. Тітаренко, Ю. Чебан та ін.

Психологічна структура готовності дитини до шкільного навчання включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Традиційно серед них виділяють мотиваційну, інтелектуальну, емоційно-вольову та соціально-психологічну готовність [4].

Мотиваційна готовність передбачає сформованість позитивного ставлення дитини до школи та бажання здобувати нові знання. Важливо, щоб прагнення дитини стати школярем було пов'язане не лише із зовнішніми атрибутами шкільного життя, а й із розумінням значущості навчання. Дитина має виявляти пізнавальний інтерес, бажання виконувати навчальні завдання, отримувати нову інформацію та досягати результату. Значну роль відіграє формування внутрішньої позиції школяра – усвідомлення себе як майбутнього учня, який має певні права та обов'язки.

Інтелектуальна готовність характеризує рівень розвитку пізнавальних процесів, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю. До них належать сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення та уява. Дитина, готова до школи, повинна вміти слухати інструкцію, розуміти поставлене завдання, порівнювати предмети, знаходити спільне й відмінне, встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Важливим є також розвиток довільної уваги та пам'яті, оскільки під час навчання дитині необхідно зосереджуватися на завданні й запам'ятовувати навчальний матеріал.

Емоційно-вольова готовність пов'язана зі здатністю дитини керувати своєю поведінкою та емоційними реакціями. Шкільне навчання вимагає від першокласника вміння дотримуватися правил, виконувати завдання навіть тоді, коли вони не завжди цікаві, доводити розпочату справу до кінця, контролювати свої дії та реагувати на зауваження дорослого. Важливими проявами цього компонента є сформованість самоконтролю,

наполегливості, відповідальності та здатності відкладати безпосереднє бажання заради досягнення певної мети [2].

Соціально-психологічна готовність передбачає сформованість навичок взаємодії з дорослими та однолітками. Дитині необхідно вміти встановлювати контакт, слухати співрозмовника, дотримуватися правил спільної діяльності, співпрацювати, домовлятися та враховувати думку інших. Особливого значення набуває готовність прийняти нову соціальну роль – роль учня та включитися в систему відносин «учитель – учень – однокласники» [1].

Зазначені компоненти не існують ізольовано, а становлять цілісну систему. Наприклад, навіть достатній рівень інтелектуального розвитку не гарантує успішного навчання, якщо дитина не має необхідної мотивації або не вміє керувати власною поведінкою. Так само позитивне ставлення до школи потребує відповідного рівня соціальної та емоційно-вольової готовності. Саме тому під час визначення готовності дитини до школи важливо враховувати сукупність усіх її складових.

Отже, психолого-педагогічна готовність до навчання у початковій школі є складним багатокомпонентним утворенням, що забезпечує успішну адаптацію дитини до нової соціальної ситуації та створює основу для подальшого навчального розвитку. Її психологічна структура охоплює мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий і соціально-психологічний компоненти, взаємодія яких визначає готовність дитини до систематичної навчальної діяльності. Тому завданням педагогів і батьків є не лише формування у дошкільника певного запасу знань, а й створення умов для розвитку самостійності, пізнавальної активності, емоційної стійкості, комунікативних умінь та позитивного ставлення до майбутнього навчання.

Список використаних джерел

1. Козир М. В., Калініченко Т. В. Підготовка дітей до навчання в Новій українській школі: партнерська взаємодія освітніх установ і здобувачів освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 64–71.

2. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку : підручн. / за заг. наук. ред. Т. О. Пироженко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с.

3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. 5-те вид., переробл., допов. Київ : ВЦ «Академія», 2021. 376 с.

4. Третяк О. П. Готовність дитини до освітньої діяльності у школі. *Modern engineering and innovative technologies*. 2026. № 44(1). С. 103–116.

Альбіна КУЛИК,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ГРА ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Підготовка дитини до навчання у школі є важливим кроком у її розвитку. Дошкільник потребує не тільки накопичення знань і вмінь, а й розвитку емоційно-вольової, мотиваційної, соціальної та пізнавальної сфер. У дошкільному віці саме гра є провідним видом діяльності. За допомогою гри дитина навчається взаємодіяти з однолітками, опановує дотримання правил поведінки, зосереджує свою увагу в процесі гри, контролює власні дії, починає переборювати перші труднощі, що є проявом її самостійності. [2]

Питання використання гри у підготовці дитини до школи були у центрі уваги таких науковців, як А. Богуш, З. Борисова, Д. Брунер, А. Бурова, Е. Вільчковський, Д. Вуд, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Г. Костюк, А. Ребера та ін. На важливості гри для розвитку дитини наголошували Й. Г. Песталоцці, Ж. Піаже, В. Сухомлинський та ін.

Гра – це провідний вид діяльності дитини дошкільного віку, під час якого дитина виявляє свою активність, відтворює людські взаємини та дії, пізнає навколишню дійсність і реалізує свій внутрішній потенціал.

Готовність дитини до навчання в школі – це система показників розвитку дитини, що демонструють її рівень фізичної, інтелектуальної, емоційно-вольової, соціальної та мотиваційної зрілості, які потрібні для вдалого засвоєння знань шкільної програми [1, 3].

Гра є необхідним фундаментом для розвитку дошкільника та формує його готовність до школи. Під час ігрового процесу дитина не лише засвоює надану інформацію, а й набуває певних навичок під час дій. Розвиток дошкільника відбувається комплексно завдяки поєднанню різних типів ігрової діяльності. Всебічне виховання дошкільнят реалізується через розмаїття ігор. Зокрема, завдяки дидактичним іграм розвиваються розумові здібності, через сюжетно-рольові ігри – соціальна взаємодія, завдяки

рухливим іграм укріплюється фізичне здоров'я, ігри за правилами сприяють формуванню самоконтролю, а креативні ігри – формуванню творчої уяви [3]. Наприклад, якщо дидактичні ігри фокусуються на тренуванні розумових процесів (пам'ять, мовлення тощо), то сюжетно-рольові стають школою соціалізації, де дитина опановує правила поведінки в групі. Фізичний аспект і виховання дисципліни забезпечуються рухливими іграми, тоді як ігри за правилами є незамінними для формування навичок самоконтролю та витримки. Водночас творчі ігри дають простір для вільної фантазії, що завершує цілісну картину формування особистості дитини.

Використання гри з метою підготовки до школи зосереджене на розвитку інтелекту, мовлення та мотивації до навчання. Через ігрові форми у дитини формуються навички самоконтролю, автономності та вміння діяти за правилами. Це забезпечує ефективну взаємодію з оточенням та створює позитивне налаштування на майбутній освітній процес. Ігрова діяльність закладає основу для пізнавального інтересу. Завдяки захопливим завданням дитина усвідомлює цінність нових знань, що стимулює її бажання йти до школи та вчитися із задоволенням [1, 4].

Отже, гра як спосіб формування готовності дітей до школи відіграє важливу роль у розвитку дошкільнят. Через гру діти вчаться взаємодіяти з оточуючими, дотримуватися встановлених правил, зосереджуватися, контролювати свої дії та проявляти незалежність. Різноманітні ігри розвивають розумові здібності, інтелект, мовлення, соціальні навички, самоконтроль, творчу уяву, прагнення до навчання тощо. В результаті ігрова діяльність стає основою для формування пізнавального інтересу та позитивного ставлення до майбутнього навчання.

Список використаних джерел

1. Бужинецька К. Б. Мотиваційна готовність до шкільного навчання дітей в умовах нових освітніх реалій. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2023. № 4 (108). С. 49–54.

2. Волинець П. І. Гра як засіб формування готовності дітей до навчання в школі. *Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2008. Вип. 72. С. 84–91

3. Курінний Я. В. Вплив гри на особистісне становлення дитини-дошкільника. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* зб. наук. пр. 2023. Вип. 1 (103). С. 112–119.

4. Кучинська Л. Ф. Гра як інструмент освітньої діяльності педагога : переосмислення концепту. *Педагогічна Житомирщина :* електронний наук.-метод. журнал. 2024. Вип. 3 (104). С. 42–46.

Ліна КУЧИНСЬКА,
асистент вчителя Кам'янець-Подільського ліцею №3
Хмельницької області

АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ООП В УМОВАХ НУШ

Сучасна система освіти України орієнтована на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісної освіти з урахуванням її індивідуальних можливостей та освітніх потреб. Особливого значення в цьому контексті набуває інклюзивне навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП), ефективність якого значною мірою залежить від створення доступного та адаптованого освітнього середовища. Нормативною основою інклюзивного навчання є Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти та Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, водночас, практична реалізація інклюзивного навчання потребує цілеспрямованого добору методів, форм і засобів навчання відповідно до індивідуальних потреб учня. Тому важливим завданням сучасної початкової освіти є пошук ефективних способів адаптацій освітнього процесу, які сприятимуть повноцінному залученню учнів з ООП до навчальної діяльності та створенню умов для їхнього успішного навчання [3, с. 1–2].

Адаптація освітнього процесу – це цілеспрямоване пристосування змісту, методів, форм, засобів та умов навчання до індивідуальних освітніх потреб і можливостей здобувача освіти без зміни визначених результатів навчання. Її метою є створення доступних умов для активної участі дитини в освітньому процесі [1, с. 52].

Розкриваючи сутність цього поняття, у науково-педагогічних підходах А. Колупаєвої та О. Таранченко адаптація розглядається як складова індивідуалізації навчання, що передбачає врахування особливостей сприймання інформації, темпу роботи, способів виконання завдань та освітніх потреб учня. Вона може охоплювати зміни у поданні матеріалу, організації діяльності, використанні навчальних засобів та створенні комфортного освітнього середовища [2, с. 79–80].

З огляду на зазначене, в умовах інклюзивної освіти адаптація є важливим механізмом забезпечення рівності учнів з ООП в освітньому процесі [2, с. 79–80; 7, с. 6–7].

Ефективність адаптацій освітнього процесу забезпечується дотриманням низки взаємопов'язаних принципів: 1) принцип індивідуалізації – передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей, темпу роботи та особливостей сприймання інформації

учнем; 2) принцип доступності – полягає у забезпеченні зрозумілості та посильності навчального матеріалу, завдань і способів організації діяльності відповідно до можливостей дитини; 3) принцип системності та послідовності – передбачає цілеспрямоване й узгоджене застосування адаптацій з урахуванням динаміки розвитку та навчальних досягнень дитини; 4) принцип збереження освітніх результатів – означає пристосування способів, засобів і умов навчання без необґрунтованої зміни визначених результатів навчання; 5) принцип поступового формування самостійності – передбачає надання необхідної підтримки з поступовим зменшенням зовнішньої допомоги в міру розвитку самостійності учня; 6) принцип командної взаємодії – передбачає узгоджену діяльність учителя, асистента вчителя та фахівців команди психолого-педагогічного супроводу у визначенні, реалізації та коригуванні необхідних адаптацій. Таким чином, зазначені принципи забезпечують індивідуальну спрямованість, системність і результативність адаптацій освітнього процесу, створюючи умови для активної участі учня з особливими освітніми потребами та розвитку його самостійності [2, с. 79–80; 3, с. 6–7].

Реалізація визначених принципів адаптацій потребує узгодженої діяльності учасників освітнього процесу. Важливу роль у цьому процесі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу (КППС), яка визначає індивідуальні освітні потреби учня, узгоджує необхідні види підтримки та забезпечує їх реалізацію. Асистент учителя бере участь у практичному застосуванні визначених адаптацій, сприяючи організації доступної навчальної діяльності та спостерігаючи за її результативністю. Відповідно до визначених потреб адаптація може охоплювати різні складові освітнього процесу, тому далі розглянемо її основні напрями та практичні приклади їх реалізації [3, с. 6–7].

Залежно від індивідуальних освітніх потреб учня адаптація може охоплювати різні складові освітнього процесу. Основними напрямами її реалізації є:

1. Адаптація навчального матеріалу та способів його подання – передбачає структурування інформації, використання схем, ілюстрацій, піктограм, таблиць, виділення ключових понять та подання матеріалу невеликими логічно завершеними частинами. Така адаптація забезпечує доступність навчального матеріалу для учня, сприяє систематизації та усвідомленому засвоєнню навчальної інформації, полегшує встановлення взаємозв’язків між поняттями, знижує когнітивне навантаження та створює умови для поступового формування самостійності й активної участі учня в освітньому процесі [2, с. 79–85; 1, с. 52–53].

2. Адаптація навчальних завдань та інструкцій – полягає у пристосуванні формулювання, обсягу, послідовності та способу виконання

завдань відповідно до індивідуальних освітніх потреб учня. Інструкції до завдань доцільно формулювати коротко, чітко й однозначно, за потреби поділяючи їх на окремі послідовні кроки. Такий спосіб адаптація передбачає диференційоване визначення способів виконання завдання з урахуванням пізнавальних можливостей учня та характеру труднощів, що виникають у процесі навчальної діяльності [2, с. 79–85; 1, с. 52–53].

3. Адаптація темпу та організації навчальної діяльності – передбачає пристосування тривалості, послідовності та способу організації навчальної роботи до індивідуального темпу діяльності учня. Залежно від освітніх потреб це може передбачати надання додаткового часу для виконання завдань, поетапне виконання навчальної роботи, чергування різних видів діяльності, дозоване збільшення обсягу завдань або короткі паузи між окремими етапами роботи. Така організація дає можливість зменшити надмірне навчальне навантаження та забезпечити оптимальні умови для залучення учня до виконання навчальної діяльності [1, с. 52; 3, с. 6–7].

4. Використання засобів підтримки. Передбачає застосування додаткових візуальних, предметних, технічних і цифрових засобів, які полегшують сприймання інформації та виконання навчальних дій. Використання таких засобів дає змогу конкретизувати навчальну інформацію та полегшити виконання окремих навчальних операцій [2, с. 84–85; 3, с. 6–7].

5. Адаптація освітнього середовища. Охоплює зміни фізичного і навчального простору відповідно до індивідуальних потреб учня. Це може передбачати визначення оптимального місця для роботи, зменшення кількості відволікаючих чинників, чітке структурування робочого простору, використання візуального розкладу та забезпечення передбачуваної послідовності діяльності. Це сприяє впорядкуванню навчального простору та створення сприятливих умов для зосередження на навчальній діяльності [2, с. 77–85; 3, с. 6–7].

Теоретичне визначення видів адаптацій набуває практичного значення за умови їх цілеспрямованого використання безпосередньо в освітньому процесі. В умовах інклюзивного навчання доцільно застосовувати не окремі адаптації, а їх комплекс, добираючи педагогічні рішення відповідно до індивідуальних освітніх потреб учня.

Розглянемо особливості комплексного застосування адаптацій на прикладі уроку мовно-літературної освітньої галузі у 3 класі за темою «Власні і загальні іменники. Написання власних іменників з великої букви». Метою уроку є формування в учнів уявлення про власні та загальні іменники, розвиток уміння розрізняти їх у мовленні та правильно вживати під час виконання усних і письмових завдань. Для забезпечення доступності навчального матеріалу та активної участі учня з особливими

освітніми потребами зміст і способи організації навчальної діяльності адаптуються відповідно до його індивідуальних можливостей.

На етапі актуалізації опорних знань учитель пропонує учням пригадати, що таке іменник, назвати предмети, зображені на ілюстраціях. Для учня з ООП словесна інструкція доповнюється візуальною опорою: використовуються зображення предметів, людей, тварин, географічних об'єктів. Таким чином реалізується адаптація способу подання навчальної інформації, оскільки усне пояснення поєднується із зоровою підтримкою. За необхідності інструкція подається короткими послідовними кроками: 1) розглянь малюнок; 2) назви предмет; 3) постав запитання; 4) визнач, що називає слово.

Під час пояснення нового матеріалу вчитель вводить поняття власних і загальних іменників. Щоб полегшити сприймання нового матеріалу, інформація структурується та подається невеликими логічно завершеними частинами. На дошці створюється опорна схема: «Іменники – це назви предметів, істот і явищ», «Загальні назви: місто, річка, дівчинка, собака», «Власні назви: Київ, Дніпро, Оленка, Барсик». Окремо акцентується увага на написанні власних назв із великої букви. Ключові поняття та приклади візуально виділяються, що забезпечує адаптацію навчального матеріалу та способу його подання.

На етапі первинного закріплення учням пропонується розподілити слова на дві групи: власні та загальні назви. Для учня, який потребує додаткової підтримки, завдання може бути адаптоване за рахунок використання карток і зменшення кількості слів без зміни визначеного навчального результату. Наприклад, учень отримує картки зі словами (місто, Київ, річка, Дніпро, хлопчик, Максим) та розподіляє їх у дві групи. Важливою адаптацією на цьому етапі є структурування завдання. Замість загальної інструкції «Розподіліть слова на дві групи» учневі пропонується послідовність дій: «1) прочитай слово; 2) визнач, чи це загальна чи власна назва; 3) поклади картку у відповідну групу». Такий підхід зменшує складність організації діяльності, водночас зберігаючи зміст і очікуваний результат завдання.

Під час виконання письмової вправи учням пропонується записати речення, правильно вживаючи власні назви. Для учня з особливими освітніми потребами може бути запропоновано речення з пропущеними словами, наприклад: «Ми живемо в місті _____.» «Річка _____ протікає через Україну». За потреби учень може скористатися словником-підказкою або карткою з варіантами відповідей. Така адаптація стосується способу виконання завдання та забезпечує можливість продемонструвати засвоєння навчального матеріалу без створення зайвих труднощів, не пов'язаних із безпосередньою метою вправи.

Окреме значення має адаптація темпу роботи. Учневі може бути надано додатковий час для прочитання інструкції, опрацювання прикладів та виконання письмового завдання.

На етапі самостійної роботи доцільно передбачити диференційовані способи демонстрації результату. Наприклад, учень може виконати завдання письмово або, якщо це відповідає його індивідуальним потребам, продемонструвати розуміння матеріалу шляхом усного розподілу слів чи роботи з картками. Учитель за необхідності надає короткі уточнювальні інструкції, але поступово зменшує рівень допомоги, стимулюючи самостійність учня.

Під час перевірки та оцінювання результатів увага зосереджується на досягненні визначеного навчального результату. Учитель враховує не швидкість виконання чи обсяг виконаної роботи, а те, наскільки учень оволодів умінням розрізняти власні та загальні іменники та правильно застосовувати це знання. Отже, адаптація способів оцінювання дає можливість об’єктивніше визначити реальний рівень сформованості навчального результату [2, с. 89–90; 3, с. 7].

Таким чином, наведений фрагмент уроку демонструє комплексне застосування адаптацій: адаптуються спосіб подання інформації, структура та обсяг завдань, темп роботи, способи виконання й демонстрації результату, а також підходи до оцінювання. Водночас зміст навчальної теми та визначений очікуваний результат залишаються спільними для всіх учнів. Такий підхід дає змогу зменшити бар’єри в навчанні та забезпечити активну участь учня з ООП у спільній діяльності класу [2, с. 79–85; 3, с. 6–7].

Отже, адаптація освітнього процесу є важливим засобом забезпечення доступності та результативності інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах НУШ. Її ефективність залежить від цілеспрямованого та комплексного добору змін відповідно до індивідуальних потреб учня.

Список використаних джерел

1. Базилевська О., Родименко І., Мойсеєнко І. Основні аспекти підвищення ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами шляхом адаптації та модифікації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № 1. С. 50–55. URL: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-1-06 (дата звернення: 20.09.2026).

2. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с.

3. Міністерство освіти і науки України. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році: лист від 26.08.2025 №

1/17666-25. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2 (дата звернення: 20.09.2026).

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 21.09.2026).

5. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF (дата звернення: 21.09.2026).

6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 20.09.2026).

7. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80 (дата звернення: 21.09.2026).

Діана КУШЛАК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
Науковий керівник: ***Наталія ГУДИМА***,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ТА ДОВКІЛЛЯ У ЧЕТВЕРТОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ СУЧАСНИХ АВТОРІВ

Сучасний етап реформування системи загальної середньої освіти України, що ґрунтується на концепції Нової української школи (НУШ), спрямований на розвиток ключових компетентностей і формування системи цінностей особистості. Пріоритетним завданням початкової школи є виховання свідомого громадянина, здатного до критичного мислення, самопізнання, емпатії та відповідального ставлення до навколишнього середовища [5, с. 15].

Молодший шкільний вік є сенситивним етапом для становлення особистісної культури. Формування ціннісного ставлення до себе передбачає усвідомлення дитиною власної гідності, унікальності, розвиток емоційного інтелекту, навичок саморефлексії та турботи про власне здоров'я [2, с. 45]. Водночас ціннісне ставлення до довкілля є невіддільною складовою екологічної свідомості, що базується на розумінні єдності людини з природою, усвідомленні наслідків антропогенного впливу та готовності діяти на засадах сталого розвитку [7, с. 46]. В умовах сьогодення, що супроводжуються екологічними кризами та викликами в країні, впровадження інтерактивних та адаптивних технологій навчання набуває особливої гостроти, адже вони забезпечують активну позицію учнів і практичний досвід морально-екологічної поведінки [3, с. 12].

На відміну від класики, сучасні письменники розмовляють із юними читачами їхньою мовою, порушуючи актуальні проблеми сьогодення: екологічна безпека, збереження біорізноманіття, ментальне здоров'я, булінг, толерантність та особистісні кордони [2, с. 88]. Поєднання такого літературного матеріалу з інтерактивними технологіями перетворює урок читання на простір осмислення власних цінностей [1, с. 54]. Проблема формування ціннісних орієнтацій і розвитку особистості в початковій школі є предметом пильної уваги сучасних науковців. Зокрема, у працях видатного педагога І. Беха обґрунтовано особистісно орієнтований підхід як теоретико-технологічну засаду виховання, де особистість дитини виступає найвищою цінністю, а процес розвитку передбачає внутрішнє перетворення знань на переконання [4, с. 45].

Проблема формування ціннісних орієнтацій і розвитку особистості в початковій школі є предметом пильної уваги сучасних педагогів, психологів і методистів, які розглядають її крізь призму гуманізації освіти, компетентнісного підходу та новітніх дидактичних вимог.

Фундаментальне теоретико-методологічне підґрунтування цієї проблематики закладено в наукових працях видатного вітчизняного педагога І. Беха, який обґрунтував особистісно орієнтований підхід як провідну теоретикотехнологічну засаду виховного процесу. На думку вченого, дитяча особистість виступає найвищою цінністю освітньої системи, а ефективність педагогічного впливу вимірюється не кількістю засвоєних правил, а ступенем трансформації зовнішніх моральних норм на внутрішні переконання дитини [4, с. 45].

Вагомий внесок у дослідження проблеми розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентнісно орієнтованої освіти зроблено В. Ковальовою. Вона обґрунтовує необхідність активного залучення

молодших школярів до творчої діяльності, розв'язання проблемних завдань та аналізу реальних життєвих колізій. На її думку, саме такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, здатності до самовираження та емоційного інтелекту, що є базою для повноцінної самореалізації дитини в соціумі [6, с. 2].

Письменники сьогодення звертаються до актуальних проблем взаємодії людини з природи через зрозумілі для дітей образи, що дозволяє сформувати у четвертокласників стійке почуття єдності з живою природою та відповідальності за стан довкілля [2, с. 86].

Проблематику формування екологічної культури здобувачів початкової освіти в умовах сучасних суспільних викликів досліджує Ю. Рибцун. Авторка наголошує на важливості комплексного підходу, за якого екологічні знання не залишаються абстрактною інформацією, а трансформуються у щоденні практичні дії та екологічно зважену поведінку учнів [7, с. 42].

Практичний потенціал інтерактивних технологій на уроках літературного читання ґрунтовно розглядає Л. Бондар. Дослідниця доводить, що саме інтерактивні прийоми здатні радикально змінити характер взаємодії на уроці, перетворюючи учня з пасивного слухача на активного суб'єкта навчального діалогу, який вміє аргументувати власну позицію, слухати інших і співвідносити художній зміст твору з власним життєвим досвідом [1, с. 50].

Ефективність формування ціннісного ставлення до себе та довкілля у 4 класі значною мірою залежить від цілеспрямованого поєднання сучасного художнього тексту з активними методами роботи. Як базовий джерельний компонент у нашому дослідженні використано матеріали підручника «Українська мова та читання» для 4 класу О. Савченко та І. Красуцької [5]. Потенціал цього видання є надзвичайно потужним, оскільки сучасна дитяча література вирізняється гострою проблематикою, наближеністю до реального життєвого досвіду дитини, емоційною насиченістю та наявністю яскравих моральних дилем. Розглянемо детальніше специфіку застосування різних груп прийомів на конкретних текстах із цього видання.

Формування критичного та рефлексивного мислення на уроках літературного читання дозволяє четвертокласникам глибше усвідомити прочитане, співвіднести поведінку літературних героїв із власним досвідом, виробити власну систему моральних координат. У цьому контексті надзвичайно дієвими є такі інтерактивні прийоми:

1. «Шість капелюхів мислення». Цей прийом доцільно застосовувати на матеріалі міфологічних та екологічних текстів, зокрема оповідання «Дана й Лада» (за Ольгою Бондарук) та твору «Міфи про створення світу та людей».

Білий капелюх фокусується на зборі фактажу: учні констатують описані в текстах уявлення праслов'ян про природні стихії (води Дани, богиню весни Ладу) та створення світу міфічною птахою. Жовтий капелюх визначає позитивні рішення та шанобливе ставлення пращурів до природи (води, дерев, тварин як основ життєдіяльності). Чорний капелюх аналізує руйнівний вплив людської байдужості, споживацтва та екологічної недбалості, що призводить до зникнення чистих річок і зелених галявин, про які йдеться у творах «Наші джерела» (за Софією Грицою). Зелений капелюх генерує власні конструктивні ідеї учнів щодо порятунку довкілля та збереження природних ресурсів рідного краю.

2. «Кубування» та «Дерево рішень». Дані прийоми використовуються під час опрацювання морально-етичних творів, наприклад, народної байки «Жаба боязкіша від зайця». Грані куба передбачають багатоаспектний аналіз учинків персонажа (опиши страхи зайця, порівняй його поведінку при зустрічі з вовком та лисицею, оціни «за» і «проти» його наміру піти до річки). Водночас «Дерево рішень» стає дієвим інструментом для розв'язку складної моральної дилеми, поставленої у творі: як долати власні страхи, невпевненість у колективі та етично підтримувати тих, хто зазнає цькування чи зневірився у власних силах.

3. «Метод прес». Допомагає чітко й аргументовано сформулювати власну позицію щодо етичної проблематики текстів підручника. Наприклад, аналізуючи народну притчу «Без труда нема плода» про взаємодію людини зі своєю працею та землею, учні будують власне висловлювання за чіткою структурою: «Я вважаю, що...», «Тому що...», «Наприклад, у творі...», «Отже...». Це дозволяє трансформувати емоційні враження від прочитаного на свідомі, аргументовані переконання щодо цінності праці.

Диджиталізація сучасного освітнього середовища початкової освіти відкриває нові можливості для глибокого засвоєння літературного матеріалу. Вона дозволяє органічно інтегрувати мультимедійні засоби у роботу з творами з підручника О. Савченко та І. Красуцької:

1. Створення буктрейлерів. Після завершення опрацювання глибоких поетичних та прозаїчних творів, таких як вірш «Що починається з малого?» чи народна пісня «Стоїть явір над водою», учні під керівництвом учителя створюють короткі відеоролики або серії анімованих слайдів. У такий спосіб вони презентують головну ідею твору, закріплюючи екологічні та патріотичні цінності через візуальні образи, музичний супровід та власне озвучення.

2. Використання ментальних карт (інтелект-карт). Застосовується для систематизації ключових понять на уроках узагальнюючого читання за

текстом «Наші джерела» (за С. Грицою). У центрі карти розміщується базове поняття (наприклад, «Народна мудрість і природа»), а від нього відходять розгалужені гілки з образами пісень, казок, колядок, значень священних дерев та правил збереження довкілля.

3. Кросворди та інтерактивні вікторини (платформи Wordwall, Genially). Гейміфікація перевірки засвоєного матеріалу за творами історико-патріотичного та морального спрямування (наприклад, оповідання «Хліб і золото» про короля Данила) не лише активізує пізнавальну діяльність четвертокласників, а й перетворює рутинний контроль знань на захоплюючу гру. Емоційне занурення у художній простір твору через театр, імітацію та рольову гру стимулює розвиток емпатії, емоційного інтелекту та внутрішнє прийняття моральних цінностей.

4. Рольова гра (інсценізація та емпатичне перевтілення). Учні розігрують діалоги за ролями між персонажами творів – наприклад, розмову чоловіка та вовка у притчі «Без труда нема плода» або емоційний мініетюд «від першої особи» за мотивами вірша «Жар-пташка» (Надія Кир'ян), де діти висловлюють прагнення доторкнутися до прекрасного світу природи та мрії. Це ефективно розвиває здатність до децентрації – уміння поглянути на ситуацію очима іншого та сформувати екологічну чутливість.

5. Сторітелінг. Створення власних творчих історій-продовжень або альтернативних кінцівок за мотивами твору «Жаба боязкіша від зайця» чи інших текстів підручника. У таких розповідях головний герой за активної підтримки читача знаходить вихід зі складної психологічної ситуації, що стимулює розвиток креативності та соціальної відповідальності молодших школярів.

Отже, сучасний освітній процес у початковій школі вимагає кардинальної переорієнтації на формування ціннісних орієнтирів особистості, зокрема усвідомлення дитиною власної унікальності та відповідального ставлення до навколишнього середовища. Комплексне залучення творів сучасних авторів у поєднанні з інтерактивними прийомами («Шість капелюхів мислення», «Кубування», «Дерево рішень», «Метод прес»), візуально-цифровими інструментами (буктрейлери, ментальні карти, гейміфіковані вікторини) та творчо-театралізованими заходами (шкала думок, рольові ігри, сторітелінг) створює потужне розвивальне середовище на уроках літературного читання. Такий синергетичний підхід дозволяє перетворити художній текст на простір глибокої рефлексії, забезпечуючи ефективну трансформацію зовнішніх етичних і екологічних норм на внутрішні переконання, емпатію та стійку екологічну культуру молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бондар Л. М. Інтерактивні технології на уроках літературного читання в 4 класі : методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2023. 140 с.
2. Березюк О. В. Сучасна дитяча література як фактор екологічного виховання молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. Вип. 81. С. 85–90.
3. Використання адаптивних технологій у початковій освіті для розвитку особистості / за ред. П. О. Сащенка. Київ : Педагогічна думка, 2025. 115 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 282 с.
5. Савченко О. Я., Красуцька І. В. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 2. Київ : УОВЦ «Оріон», 2021. 160 с.
6. Ковальова В. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентнісно орієнтованої освіти. *Початкова школа*. 2018. № 2. С. 1–3.
7. Рибцун Ю. В. Формування екологічної культури здобувачів початкової освіти в умовах сучасних викликів. *Педагогічні інновації у початковій школі*. 2024. № 3. С. 40–48.

Уляна МАЗУР,
магістрантка Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка
Науковий керівник – ***Іван ВАСИЛИКІВ***,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ХМАРНІ СЕРВІСИ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта розвивається в умовах інтенсивної цифровізації, що зумовлює необхідність оновлення засобів, форм і методів організації навчальної діяльності молодших школярів. Особливо це стосується уроків інформатики, зміст яких безпосередньо пов’язаний із формуванням умінь працювати з цифровими ресурсами, опрацьовувати інформацію, створювати цифрові продукти та взаємодіяти в електронному освітньому середовищі. У цьому контексті значний дидактичний потенціал

мають хмарні сервіси, використання яких дає можливість забезпечити доступність навчальних матеріалів, спільну роботу учнів, оперативний зворотний зв’язок і гнучку організацію освітнього процесу.

У науковій літературі хмарні технології розглядаються як один із важливих напрямів розвитку сучасного інформаційно-освітнього середовища. В. Биков підкреслює, що їх використання змінює підходи до доступу до програмних і інформаційних ресурсів, оскільки користувач одержує можливість працювати з ними незалежно від конкретного пристрою та місця перебування [1, с. 10–12]. Для освітньої практики це означає перехід від локального використання програмного забезпечення до мережевої моделі взаємодії, у якій навчальні матеріали, документи та результати діяльності можуть зберігатися й опрацьовуватися у спільному цифровому просторі.

Під хмарними сервісами в контексті навчання інформатики доцільно розуміти мережеві програмні засоби, які забезпечують створення, зберігання, редагування та спільне використання цифрових матеріалів через Інтернет. Їх важливою перевагою є можливість доступу до навчальної інформації з різних пристроїв, що підвищує мобільність освітнього процесу. С. Литвинова акцентує на тому, що хмарні технології створюють умови для формування гнучкого навчального середовища, організації співпраці та доступу до освітніх ресурсів у зручний для користувача час [2, с. 101–103].

Використання хмарних сервісів у початковій школі має бути педагогічно доцільним і відповідати віковим особливостям молодших школярів. Основною метою застосування цифрового інструменту має бути не демонстрація його технічних можливостей, а підтримка конкретного навчального завдання. На уроках інформатики хмарні засоби можуть використовуватися для подання навчальних матеріалів, виконання практичних завдань, збереження учнівських робіт, створення спільних документів і презентацій, організації взаємооцінювання та отримання швидкого зворотного зв’язку.

Однією з ключових функцій хмарних сервісів є організаційна. Учитель може створити впорядкований цифровий простір класу, де учні отримують завдання, інструкції, навчальні матеріали та приклади виконання робіт. Це спрощує організацію уроку і дає змогу поєднувати очне, дистанційне та змішане навчання. Особливо важливим є те, що матеріали можуть бути доступними не лише під час уроку, а й після його

завершення, що створює додаткові можливості для повторення та самостійної роботи.

Не менш вагомою є комунікаційна функція хмарних сервісів. Спільна робота над документами, презентаціями або навчальними проєктами вчить молодших школярів взаємодіяти, узгоджувати дії, розподіляти обов'язки та відповідально ставитися до спільного результату. Такі форми діяльності сприяють формуванню не лише цифрових, а й комунікативних та соціальних умінь. У рамці DigCompEdu співпраця, активне залучення учнів і створення ними цифрового контенту визначаються як важливі напрями використання цифрових технологій у навчанні [5, с. 16–17].

Хмарні сервіси також дають змогу ефективно організувати формувальне оцінювання. За допомогою електронних форм, онлайн-тестів та інтерактивних вправ учитель може швидко отримати інформацію про те, наскільки учні зрозуміли навчальний матеріал. Для молодших школярів особливо важливим є оперативний і зрозумілий зворотний зв'язок, який допомагає побачити результат власної роботи та визначити, що необхідно виправити або повторити. Цифрові засоби оцінювання водночас полегшують учителю аналіз типових помилок і планування подальшої роботи.

Важливою умовою ефективного використання хмарних сервісів є цифрова компетентність учителя. Педагог повинен не лише володіти технічними прийомами роботи із сервісом, а й уміти визначати його дидактичну цінність, добирати ресурси відповідно до змісту теми, організовувати безпечну взаємодію учнів та оцінювати результати їхньої діяльності. Н. Морзе та А. Кочарян наголошують на необхідності розглядати ІКТ-компетентність педагога як комплекс умінь, що охоплюють використання цифрових засобів у професійній та освітній діяльності [3, с. 30–32].

На уроках інформатики в початковій школі доцільно використовувати хмарні сервіси поступово. На початковому етапі учням слід пропонувати прості операції: відкриття готового матеріалу, виконання короткого завдання, введення відповіді, збереження результату. Після формування базових умінь можна переходити до складніших видів роботи – спільного редагування текстів, створення презентацій, виконання групових цифрових проєктів. Важливо, щоб кожен новий інструмент супроводжувався зрозумілою інструкцією та демонстрацією послідовності дій.

Організація навчання з використанням хмарних сервісів потребує дотримання принципів доступності, безпеки та педагогічної доцільності.

Учитель має враховувати простоту інтерфейсу, наявність української мови, можливість роботи з різних пристроїв, стабільність доступу та захист персональних даних. Окрему увагу необхідно приділяти формуванню культури поведінки в цифровому середовищі: учні повинні розуміти правила використання паролів, захисту особистої інформації, авторського права і коректної онлайн-комунікації.

Нормативним підґрунтям цифрової складової початкової освіти є Державний стандарт початкової освіти, у якому передбачено формування інформаційно-комунікаційної компетентності та здатності використовувати цифрові засоби для розв'язання навчальних і життєвих завдань [4]. Тому хмарні технології можуть розглядатися не як додатковий елемент уроку, а як один із засобів реалізації компетентнісного підходу за умови методично обґрунтованого використання.

Отже, хмарні сервіси мають значний потенціал для організації навчання інформатики в початковій школі. Вони забезпечують доступ до навчальних матеріалів, підтримують індивідуальну й групову роботу, сприяють оперативному оцінюванню, створюють умови для формування цифрової та комунікативної компетентностей молодших школярів. Результативність їх використання залежить від педагогічно виваженого добору сервісів, урахування вікових особливостей учнів і систематичної методичної підтримки з боку вчителя. Перспективою подальшого дослідження є розроблення та апробація комплексу завдань із використанням хмарних сервісів на уроках інформатики у початкових класах.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 8–23.

2. Литвинова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 47. № 3. С. 99–113.

3. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43. № 5. С. 27–39.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

5. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

Олеся МАРТІНА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нові тенденції розвитку української освіти посилюють потребу в переосмисленні професійної ролі вчителя та характеру його взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. У концепції Нової української школи професійна діяльність сучасного вчителя передбачає організацію освітньої взаємодії, координацію спільної діяльності та забезпечення педагогічної підтримки учнів [2, с. 58]. За таких умов особливого значення набуває культура педагогічного спілкування як важлива складова професійної компетентності вчителя та чинник створення безпечного, психологічно комфортного й мотивувального освітнього середовища.

Актуальність проблеми посилюється утвердженням в українській освіті педагогіки партнерства, яка передбачає взаємоповагу, довіру, діалог, співпрацю та суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учителем, учнями, батьками й іншими учасниками освітнього процесу [6, с. 251]. Ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від комунікативної культури педагога, його здатності конструктивно вести діалог, слухати й розуміти співрозмовника, коректно висловлювати власну позицію, запобігати конфліктам і знаходити продуктивні способи їх розв'язання.

Сучасні трансформації освітнього процесу зумовлюють розширення вимог до педагогічного спілкування, яке набуває особливого значення в умовах цифровізації освіти, розвитку інклюзивного освітнього середовища та зростання різноманітності освітніх потреб учнів. За таких умов професійна комунікація вчителя виходить за межі безпосередньої взаємодії з учнями й охоплює різні форми вербальної, невербальної та цифрової взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу [1, с. 55].

Проблема педагогічного спілкування та його ролі у професійній діяльності вчителя має значне теоретичне підґрунтя й представлена у працях А. Антонюк, Ю. Балюк, Л. Барановської, І. Беха, М. Богданової, О. Білої, А. Богуш, А. Бойко, С. Болсун, І. Бужиної, Т. Василишиної,

І. Вахоцької, Г. Васяновича, Н. Вітюк, М. Заброцького, І. Зязюна, В. Галузяк, В. Каплінського, І. Комарової, О. Корніяки, В. Кушнирюк, С. Максименко, І. Марченко, Г. Микитюк, О. Мороз, А. Москаленко, В. Омельяненка, В. Пасинок, О. Поєнко, О. Попової, В. Радчук, В. Семиченко, І. Синиці, І. Цимбалюк, Т. Яценко, Є. Юрківського та інших дослідників. У їхніх наукових працях висвітлено різні аспекти професійної комунікації педагога, педагогічної взаємодії, культури мовлення, комунікативної компетентності, педагогічного такту, психологічних механізмів спілкування та професійно-комунікативного розвитку вчителя.

Водночас аналіз зазначених праць дає підстави стверджувати, що, попри значну увагу науковців до комунікативної культури педагога та педагогіки партнерства, проблема формування культури саме педагогічного спілкування в цілісному сучасному освітньому середовищі Нової української школи потребує подальшого наукового осмислення [2, с. 34]. Зокрема, актуальним залишається визначення сутності цього феномену, його структурних компонентів, педагогічних умов та ефективних шляхів формування в майбутніх і практикуючих учителів.

Мета дослідження полягає у визначенні сутності, структури та особливостей формування культури педагогічного спілкування й обґрунтуванні педагогічних умов її формування в освітньому середовищі Нової української школи.

Досягнення поставленої мети потребує насамперед уточнення сутності поняття «культура педагогічного спілкування» та визначення його місця у професійній діяльності сучасного вчителя. У контексті Нової української школи педагогічне спілкування перестає розглядатися лише як засіб передавання інформації та організації освітньої діяльності. Воно є важливим механізмом встановлення партнерських взаємин, створення сприятливого психологічного клімату, підтримки учнівської активності та формування безпечного й комфортного освітнього середовища [4, с. 133].

Педагогічне спілкування доцільно розглядати як професійну взаємодію вчителя з учнями, батьками та іншими учасниками освітнього процесу, спрямовану на взаєморозуміння, співпрацю, розв’язання освітніх завдань і створення умов для особистісного розвитку дитини. Відповідно, культура такого спілкування охоплює не лише мовленнєву правильність і комунікативні вміння педагога, а й систему його цінностей, етичних норм, способів поведінки, емоційних реакцій та здатність до рефлексії [7, с. 76].

Особливого значення це набуває в умовах НУШ, концептуальною основою якої є дитиноцентризм, педагогіка партнерства, компетентнісний

підхід та орієнтація на потреби й можливості кожної дитини. За таких умов характер педагогічного спілкування безпосередньо впливає на якість освітньої взаємодії [6, с. 251]. Учитель має не лише чітко й доступно пояснювати навчальний матеріал, а й уміти чути дитину, враховувати її думку, ставити відкриті запитання, підтримувати ініціативу, надавати конструктивний зворотний зв'язок та створювати ситуації, в яких учень відчуває себе повноправним учасником освітнього процесу.

Досліджуваний феномен виявляється передусім у характері взаємодії між учителем та учнями. Традиційна модель, за якої педагог виступає основним джерелом інформації, а учень – переважно пасивним її споживачем, поступово змінюється діалогічною моделлю. У центрі такої взаємодії перебувають співпраця, взаємоповага, довіра та відповідальність. Учитель при цьому зберігає професійну роль і авторитет, однак реалізує їх не через дистанцію чи авторитарність, а через компетентність, послідовність, справедливість і здатність вибудовувати продуктивний діалог [2, с. 81].

Важливим показником культури педагогічного спілкування є мовленнєва культура вчителя. Педагогічне мовлення має бути грамотним, точним, доступним, логічним, доречним і виразним. Водночас у початковій школі особливого значення набуває його емоційна забарвленість: інтонація, темп мовлення, добір слів і форма звертання можуть як підтримувати дитину, так і створювати психологічний бар'єр. Тому професійне мовлення педагога має не лише передавати зміст, а й виконувати мотиваційну, підтримувальну, регулятивну та виховну функції [3, с. 20].

Важливою складовою ефективної педагогічної взаємодії є вміння педагога уважно слухати співрозмовника та розуміти його позицію. Активне слухання передбачає уважне ставлення до висловлювань співрозмовника, уточнення незрозумілих моментів, демонстрацію зацікавленості та врахування висловленої позиції [2, с. 95]. Для вчителя початкової школи це особливо важливо, оскільки дитина не завжди може точно сформулювати власну думку, емоцію чи потребу. Уміння педагога почути не лише слова, а й емоційний стан учня сприяє формуванню довірливих взаємин і відчуття психологічної безпеки.

Комунікативна культура педагога охоплює також невербальну комунікацію. Погляд, міміка, жести, поза, дистанція, вираз обличчя та інтонація можуть підсилювати або, навпаки, суперечити вербальному повідомленню [3, с. 20]. Наприклад, формально доброзичливе звертання в

поєднанні з роздратованою інтонацією чи демонстративним ігноруванням учня не забезпечує справжньої партнерської взаємодії. Отже, професійна культура педагога передбачає узгодженість вербальних і невербальних засобів комунікації.

Окремої уваги потребує етичний аспект педагогічного спілкування. Учитель має дотримуватися принципів поваги до гідності кожної дитини, педагогічного такту, справедливості, толерантності та конфіденційності. Неприпустимими в сучасній школі є приниження, публічне висміювання помилок, навішування ярликів, порівняння дітей між собою чи використання образливих характеристик. Натомість конструктивний педагогічний діалог передбачає зосередження на вчинку або результаті діяльності, а не на негативній оцінці особистості дитини [6, с. 251].

Культура професійної взаємодії є багатовимірним професійно-особистісним утворенням, що реалізується в цінностях, знаннях, комунікативних уміннях, етичній поведінці, емоційній саморегуляції та здатності педагога до рефлексії. Її сформованість визначає не лише якість безпосередньої комунікації, а й характер усього освітнього середовища.

У цьому контексті важливо підкреслити, що формування культури педагогічного спілкування не може обмежуватися засвоєнням певного набору комунікативних правил. Йдеться про системний процес професійного становлення педагога, в якому знання поєднуються з практичним досвідом, ціннісними орієнтаціями, самоспостереженням і постійним удосконаленням власної комунікативної поведінки [5, с. 82].

Таким чином, культура педагогічного спілкування є важливою складовою професійної культури сучасного вчителя та необхідною умовою ефективної реалізації принципів Нової української школи. Її сутність полягає не лише у володінні мовленнєвими й комунікативними вміннями, а й у здатності педагога будувати взаємодію на засадах поваги, довіри, партнерства, педагогічного такту та визнання особистісної цінності кожного учасника освітнього процесу. В умовах НУШ особливого значення набувають діалогічність, активне слухання, культура мовлення, використання вербальних і невербальних засобів комунікації, емпатія, емоційна саморегуляція та педагогічна рефлексія. Саме ці характеристики сприяють формуванню безпечного, доброзичливого та розвивального освітнього середовища, в якому учень є активним суб’єктом освітньої взаємодії.

Отже, культура педагогічного спілкування є інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, що забезпечує її

гуманістичну спрямованість, діалогічність і партнерський характер. Її становлення передбачає взаємопов'язаний розвиток ціннісних орієнтацій, комунікативних знань і вмінь, емоційно-регулятивних та рефлексивних здатностей педагога. Відтак професійна підготовка й подальший розвиток учителя мають бути зорієнтовані на створення умов для вдосконалення комунікативної компетентності, опанування норм педагогічної етики, розвитку емпатійності та здатності до конструктивної взаємодії. Такий підхід сприятиме утвердженню суб'єкт-суб'єктного характеру освітньої взаємодії та забезпеченню психологічно безпечного й сприятливого освітнього середовища Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бацула Н. Умови створення освітнього середовища закладу загальної середньої освіти на адаптивних засадах. *Адаптивні процеси в національній системі освіти : збірник матеріалів V Всеукраїнського наукового форуму / упоряд. О.О. Почуєва; ред. кол.: Г.В. Єльникова (голова), Г.Ю. Кравченко, Л.О. Лузан, М.Л. Ростока, З.В. Рябова.* Харків : Мачулин, 2020. С. 55–56.

2. Бібік Н. Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. / редкол.: Н. Бібік [та ін.]. Київ : Фенікс. 2019. 268 с.

3. Данилюк О., Лоза Ю., Купчик Л. Культура професійного спілкування вчителя початкової школи у системі фахової підготовки. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2022. № 6. С. 20–26.

4. Єпіхіна М. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 1 (48). С. 133–136.

5. Коростіль Л. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Народна освіта.* 2018. № 1 (34). С. 82–88.

6. Мартіна О., Третяк Н. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Нової української школи (на основі педагогічних поглядів Івана Огієнка). *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник. Серія історична та філологічна / [редкол.: Людмила Марчук (голов. ред.), Олег Рарицький (відп. ред.) та ін.].* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. XXI. С. 251–260.

7. Федорчук Н. Культура педагогічного спілкування вчителя крізь призму вимог Державного професійного стандарту. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2025. № 4. С. 76–82.

Світлана МЕЛЬНИК,
вчитель початкових класів
Кам'янець-Подільського ліцею №9 ім. А.М. Трояна

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мовленнєвий розвиток особистості є фундаментальною передумовою її успішної соціалізації, повноцінного інтелектуального зростання та ефективної навчальної діяльності. У контексті реформування початкової освіти та реалізації Концепції Нової української школи особливої ваги набуває формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та молодших школярів, що передбачає не лише засвоєння мовних норм, а й розвиток вільного, виразного, мотивованого та творчого мовлення. Мовленнєва активність молодшого школяра виступає якісним показником його ініціативності, здатності самостійно висловлювати власні думки, оцінки та почуття, вступати в діалог, аргументувати власну позицію та продукувати оригінальні зв'язні висловлення. Водночас традиційні репродуктивні методи навчання мови зазвичай обмежують мовленнєву виразність учнів рамками механічного заучування та переказу чужих текстів. У зв'язку з цим виникає гостра потреба системного впровадження творчих завдань, які активізують уявлення, логічне та образне мислення і перетворюють мовленнєву діяльність дитини на цікавий пізнавальний процес.

Дослідженням проблеми розвитку мовлення, мовленнєвої активності та застосування творчих завдань у початковій ланці освіти присвячено розробки багатьох провідних українських науковців та методистів. Теоретичні засади компетентнісного та діяльнісного підходів у викладанні мовно-літературної освітньої галузі висвітлено у працях О. Савченко, Н. Бібік, О. Локшиної. Методику розвитку мовлення молодших школярів, формування читацької та комунікативної компетентностей ґрунтовно дослідили К. Пономарьова, М. Вашуленко, О. Вашуленко, Т. Гавриш, В. Мартиненко, О. Петрук. Психолінгвістичні аспекти розвитку мовленнєвої творчості та когнітивних здібностей аналізували В. Татенко, О. Скрипченко, М. Приходько. У зарубіжному науковому дискурсі фундаментальними є концепції формування лінгвістичної креативності та розвитку критичного мислення засобами створення творчих текстів, розроблені в межах досліджень PIRLS та висвітлені у працях Андреаса Шляйхера. Аналіз напрацювань науковців засвідчує, що саме творчі

завдання виступають найпотужнішим каталізатором внутрішньої мотивації дитини до мовленнєвого самовираження.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена наявною суперечністю між високими вимогами сучасного суспільства до комунікативних якостей особистості (гнучкості, критичності мислення, переконливості, креативності мовлення) та реальним станом мовленнєвого розвитку багатьох сучасних молодших школярів. Досить часто у дітей спостерігається бідність словникового запасу, одноманітність синтаксичних конструкцій, клішованість висловлювань, страх публічного виступу та складності під час створення власних зв'язних текстів (розповідей, казок, есе). Засилля цифрового контенту та переважання екранного сприйняття інформації знижують потребу в активному усному й писемному мовленні. Подолання цих негативних тенденцій вимагає від вчителя початкових класів відходу від монологічних, репродуктивних форм роботи і переходу до впровадження комплексу продуктивно-творчих мовленнєвих вправ, які спонукають дитину до імпровізації, пошуку нестандартних слів і порівнянь, створення власного унікального тексту.

Метою цієї статті є аналіз нормативно-правових засад розвитку мовленнєвої активності молодших школярів у мовно-літературній освітній галузі НУШ, оцінка методичного потенціалу сучасних підручників з української мови та читання щодо наявності творчих завдань, а також обґрунтування, розробка та систематизація банку практично-орієнтованих творчих вправ, методів та ігрових технологій, спрямованих на стимулювання мовленнєвої активності учнів 1–4 класів.

Нормативно-правовою основою реалізації окресленого напряму є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та відповідні Типові освітні програми для 1–2 та 3–4 класів (під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна). У Державному стандарті мовно-літературну освітню галузь визначено як таку, що має на меті розвиток особистості дитини засобами мови і літератури, формування комунікативної та читацької компетентностей, здатності висловлювати власні думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами через усне й писемне мовлення. У вимогах до обов'язкових результатів навчання чітко виокремлено вміння здобувачів освіти: утворювати власні висловлення за спостереженнями, ілюстраціями, виставленими проблемами; імпровізувати, складати казки, видозмінювати тексти, здійснювати творче редагування. Типові освітні програми наголошують на тому, що ключовим засобом досягнення цих результатів є застосування

інтерактивних, ігрових та проєктних технологій, де мова виступає живим інструментом пізнання та творчості.

Аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення з української мови та читання для 1–4 класів (підручники авторів К. Пономарьової, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Кравцової, Г. Сапун, О. Волощенко) засвідчує суттєву орієнтованість підручників НУШ на комунікативно-діяльнісний та творчий підходи. Навчальні видання насичені варіативними рубриками: «Творча майстерня», «Складаємо розповідь», «Пофантазуймо», «Мовні ігри», «Лабораторія автора».

У підручниках К. Пономарьової та М. Вашуленка розроблено систему завдань, яка передбачає поступовий перехід від аналізу зразка до створення власних творчих продуктів: додавання пропущених реплік у діалозі, складання підписів до коміксів, придумування альтернативної розв'язки сюжету вивченого твору, словесне малювання, написання коротких записок, вітальних листівок та есе. У підручниках з читання О. Вашуленко та Н. Кравцової пропонується значний масив інсценізацій, театралізацій, завдань на складання сенканів, асоціативних кущів та фантастичних історій за методикою Джанні Родарі.

Проте практичний досвід свідчить, що вчитель не повинен обмежуватися лише вправами з підручника. Творче завдання дає максимальний ефект тоді, коли воно інтегроване в цілісну систему розвитку мовлення, спирається на безпосередній життєвий та емоційний досвід дитини і має естетично привабливе наочне та дидактичне забезпечення.

Структуризація комплексу творчих завдань для розвитку мовленнєвої активності охоплює кілька взаємопов’язаних блоків залежно від мовленнєвої мети та рівня складності [4].

Першою важливою групою є лексико-стилістичні та асоціативні творчі вправи, спрямовані на збагачення словникового запасу, розвиток гнучкості мислення та відчуття слова («Мовна розминка та словотворчість»):

- Вправа «Асоціативний павутинок / Словесне павутиння» (1–2 класи). Учням пропонується опорне слово (наприклад, «Осінь» або «Дружба»). Діти за ланцюжком називають свої власні асоціації (іменники, прикметники, дієслова), створюючи на дошці карту слів. Наступним творчим етапом є складання із 3–4 обраних слів-асоціацій незвичного, фантастичного речення чи загадки.

- Метод «Кошик яскравих порівнянь» (2–3 класи). Учитель демонструє малюнок або реальний об'єкт (наприклад, осінній листок,

сніжинку, росинку). Завдання учнів – дібрати якнайбільше нестандартних порівнянь, відповідаючи на запитання: «На що це схоже? З чим його можна порівняти?». (Наприклад, «Сніжинка схожа на мереживо, на білу балерину, на замерзлу сльозинку зимового неба»). Далі учні складають короткий поетичний або прозовий етюд із цими порівняннями.

- Вправа «Вилучи зайве / Перетворення тексту» (3–4 класи). Учням подається текст, насичений мовним штампами або повторами. Завдання – «розфарбувати» текст, замінивши тавтологічні слова яскравими синонімами, метафорами та епітетами, перетворивши сухий опис на художній розповідний фрагмент.

Другою групою є інтерактивно-моделювальні завдання на основі методів розвитку критичного мислення та теорії розв’язання винахідницьких завдань («Фантастична та конструктивна словесність»):

- Метод «Фантастичний біном» (за Д. Родарі, 2–4 класи). Учитель бере два слова, абсолютно не пов'язані між собою за змістом (наприклад, «Шафа» і «Хмара», або «Пес» і «Зонти/Парасолька»). Учням пропонується поєднати ці поняття за допомогою різних прийменників та створити коротку комічну або казкову історію: «Шафа на хмарі», «Хмара в шафі», «Шафа з хмар». Цей прийом повністю знімає страх помилки і викликає бурхливу мовленнєву реакцію навіть у замиканих дітей.

- Метод «Складання казки за новим кінцем / Видозміна сюжету» (2–4 класи). Після опрацювання відомої казки чи оповідання учням пропонується завдання: «Уявіть, що головний герой вчинив інакше...» або «Що сталося б, якби в казку завітав герой з іншої історії?». Учні у групах або парах конструюють новий діалог та презентують його у формі короткого лялькового театру або рольової інсценізації.

- Прийом «Словесний кубик / Сторітелінг за кубиками історій» (1–4 класи). Учні кидають кубики, на гранях яких зображені різні піктограми (персонаж, місце дії, предмет, перешкода, емоція). Завдання – скласти зв'язне та логічне оповідання, послідовно об'єднавши всі зображення, що випали. Це завдання чудово розвиває оперативну пам’ять, уяви та зв’язне мовлення.

Третьою групою виступають ситуативно-комунікативні та рольові вправи («Мовленнєвий етикет та життєві ситуації»). Розвиток мовленнєвої активності має мати чітку практико-орієнтовану та життєве спрямування:

- Метод «Інтерв'ю / Журналістський розслідувач» (3–4 класи). Учні працюють у парах. Один виконує роль журналіста, інший – відомого дитячого письменника, мандрівника, еколога або казкового персонажа. Журналіст має підготувати 3–4 відкритих запитання (які вимагають

розгорнутої відповіді), а респондент – експромтом надати змістовні, аргументовані відповіді.

- Вправа «Театротерапія / Словесне дублювання» (1–3 класи). Учням демонструється короткий фрагмент анімаційного фільму без звуку. Завдання для дітей – об'єднатися в групи та «озвучити» персонажів, придумавши власні діалоги та передавши інтонацією та голосом емоційний стан героїв.

- Ситуативна гра «Адвокат і критик» (3–4 класи). Під час обговорення вчинку персонажа твору одна група учнів знаходить і висловлює аргументи на його захист («Адвокати»), а інша – обґрунтовує хибність його дій («Критики»). Вправа вчить дітей будувати дискусійне мовлення, використовувати вступні слова («на мою думку», «я вважаю», «з одного боку»), поважати позицію опонента.

Четвертою групою є завдання з продукування власних оригінальних процесів писемного мовлення («Дитяча авторознавчість та медіаграмотність»):

- Метод «Написання есе-хвилинки / Щоденник вражень» (2–4 класи). Наприкінці уроку чи після проведеної екскурсії учням пропонується протягом 3–5 хвилин записати власні думки щодо проблемного запитання (наприклад: «Чому важливо берегти дерева?», «Що робить людину щасливою?», «Якби я мав чарівну паличку...»). Основна вимога – висловити власну щиру позицію, не боячись орфографічних помилок, які редагуються пізніше.

- Медіапродукт «Створення рекламного ролика / Афіші книги» (3–4 класи). Учні мають створити усну або письмову презентацію прочитаної книги чи власноруч виготовленої вироби так, щоб зацікавити однокласників. Це вимагає використання переконуючих засобів мовлення, лаконічності та виразності.

Застосування таких творчих завдань вимагає від учителя дотримання певних дидактичних умов: створення безбар'єрного, безпечного мовленнєвого середовища, де заперечується висміювання помилок чи невдалих висловлювань; демократичний стиль спілкування; надання кожній дитині достатнього часу для формулювання своєї думки; систематична похвала за оригінальність та самостійність думок [2]. Оцінювання творчих робіт має мати формувальний, підтримувальний характер, де аналізується передусім глибина задуму, виразність мовних засобів та індивідуальний поступ дитини [1].

Результати практичного впровадження системи творчих завдань засвідчують суттєве підвищення рівня мовленнєвої активності учнів,

оскільки зростає обсяг і якість усномовних та писемномовних висловлювань, збагачується активний словник, зникає мовний бар'єр і страх публічного виступу, розвивається критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку [3].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що використання творчих завдань є надзвичайно дієвим і незамінним чинником розвитку мовленнєвої активності молодших школярів. Упровадження такого підходу відповідає фундаментальним вимогам Концепції НУШ, Державного стандарту початкової освіти та сучасним комунікативним запитам суспільства. Наявна нормативна база та змістовий контент сучасних підручників створюють належні передумови для реалізації творчого потенціалу учнів, проте вирішальною ланкою залишається методична майстерність та креативність самого педагога. Систематична організація на уроках української мови та читання асоціативно-словотворчих вправ, ТРВЗ-методик, ігрових інсценізацій, сторітелінгу та написання есе сприяє перетворенню мовленнєвої діяльності з пасивного виконання правил на активний процес творення особистісних смислів [5]. Перспективи подальших науково-методичних розробок у цьому напрямі полягають у дослідженні специфіки використання цифрових мультимедійних інструментів та інтерактивних застосунків для розвитку медіаграмотності та писемної мовленнєвої творчості молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бондар Ю. В. Формування творчої активності молодших школярів засобами інтерактивних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія: збірник наукових праць. 2020. Випуск 61. С. 9–13.

2. Турбар, Т. В., Пасько, Т. Ю. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2023. №3. С. 103-108. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/3923

3. Костюк Л., Барнич О., Мамчич О. Креативність та критичне мислення як елементи навичок технології «4К» на уроках української мови в НУШ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ: Вид-ий дім «Гельветика», 2022. №86. С. 113–118.

4. Маріна Б. Методичні аспекти використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови у початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. №9 (73). С. 355–358.

5. Павлик О., Соколова Н. Практика використання онлайн-застосунків на уроках української мови в початковій школі. *Proceedings of I International Scientific and Practical Conference "Scientific progress*: innovations, achievements and prospects» (Munich, 9-11 October 2022). MDPC Publishing, Munich, Germany, 2022. С. 247–249.

6. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. №12. С. 1–5.

7. Ткачук М. Використання ігрових завдань у розвитку креативного мислення молодших школярів. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, 22-23 квітня 2021 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. №10. С. 414–418.

Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА,
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова освіта розвивається в умовах активної цифрової трансформації, що зумовлює необхідність оновлення підходів до організації освітнього процесу та професійної діяльності педагога. Одним із перспективних напрямів цих змін є впровадження технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ), які відкривають нові можливості для вдосконалення освітнього процесу, оптимізації професійної діяльності вчителя та його безперервного професійного розвитку.

Проблема використання технологій штучного інтелекту в освіті перебуває в центрі уваги сучасних наукових досліджень. Так, у працях українських учених Н. Бахмат, Л. Варченко-Троценко, Л. Карташової, В. Коваленко, М. Мар'єнко, Н. Морзе, Є. Смирнової-Трибульської, О. Топузова, Т. Троценко, М. Шишкіної, А. Яцишин описано можливості застосування ШІ для вдосконалення освітнього процесу, персоналізації

навчання, автоматизації окремих професійних завдань педагога та розвитку його цифрової компетентності.

Водночас стрімкий розвиток інструментів генеративного штучного інтелекту актуалізує необхідність подальшого дослідження можливостей їх практичного застосування для виконання різних професійних завдань учителя початкової школи з урахуванням сучасних вимог до його професійних компетентностей.

Мета статті – схарактеризувати основні напрями використання інструментів штучного інтелекту в професійній діяльності вчителя початкової школи.

За професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», професійна діяльність педагога охоплює навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом і безперервний професійний розвиток. Виконання зазначених трудових функцій передбачає сформованість комплексу професійних компетентностей, зокрема предметно-методичної, інформаційно-цифрової, оцінювально-аналітичної, організаційної та здатності до навчання впродовж життя [5]. У цьому контексті інструменти штучного інтелекту розглядаємо як допоміжні засоби реалізації професійних завдань учителя, що сприяють удосконаленню навчально-методичної, організаційної та аналітичної складових його діяльності.

Важливі орієнтири щодо інтеграції технологій штучного інтелекту в професійну діяльність педагога визначено міжнародними й національними документами. Зокрема, у розробленій ЮНЕСКО «Рамці компетентностей у сфері штучного інтелекту для вчителів» виокремлено п’ять аспектів компетентності педагогів: людиноцентричне мислення, етика ШІ, основи ШІ та його практичне застосування, педагогіка ШІ, використання ШІ для професійного розвитку [6, с. 23-24]. В Україні відповідні підходи конкретизовано в «Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти», у яких окреслено можливості застосування ШІ в освітньому процесі, а також пов’язані з цим ризики та етичні аспекти [2].

Аналіз наукових досліджень та функціональних можливостей сучасних інструментів штучного інтелекту [1-4] дає підстави виокремити основні напрями їх використання в професійній діяльності вчителя початкової школи: планування та організація освітнього процесу,

створення й адаптація навчально-методичних матеріалів, диференціація та персоналізація навчання, оцінювання результатів навчання й організація зворотного зв'язку, організаційно-комунікаційна підтримка, професійний розвиток і самоосвіта педагога.

1. Планування та організація освітнього процесу.

Сучасні генеративні моделі можуть виконувати функції цифрового асистента вчителя: розробляти календарно-тематичні плани, структурувати зміст уроків, формулювати очікувані результати навчання, добирати методи й прийоми навчання, визначати послідовність виконання навчальних завдань. Зокрема, за допомогою ChatGPT, Gemini або Claude педагог може отримувати пропозиції щодо структури уроку, варіантів навчальних активностей та інтеграції змісту різних освітніх галузей. Наприклад, під час підготовки інтегрованого уроку «Я досліджую світ» інструменти ШІ можуть бути використані для генерування ідей дослідницьких завдань, проблемних запитань, навчальних ситуацій, що поєднують природничу, мовно-літературну та математичну освітні галузі.

Варто пам'ятати, що використання ШІ для планування освітнього процесу потребує критичного оцінювання та педагогічного доопрацювання згенерованих матеріалів з урахуванням вимог Державного стандарту початкової освіти, освітньої програми, рівня підготовки й індивідуальних особливостей учнів. При цьому визначення освітніх цілей, добір змісту й методів навчання залишаються сферою професійної відповідальності вчителя.

2. Створення й адаптація навчально-методичних матеріалів.

Генеративні інструменти допомагають розробляти різноманітний освітній контент: навчальні тексти, дидактичні вправи, завдання для самостійної роботи, тести, ілюстрації, презентації, навчальні історії та візуальні матеріали. Для цього можна використовувати універсальні мовні моделі ChatGPT, Gemini, Notebook, Claude, а також спеціалізовані сервіси Canva AI, MagicSchool AI й інші інструменти для створення мультимедійного контенту. Наприклад, на уроках української мови та читання ШІ може допомагати вчителю створювати короткі навчальні тексти відповідно до визначеної тематики, добирати запитання для перевірки розуміння прочитаного, розробляти лексичні вправи, мовленнєві ситуації та завдання творчого характеру. На уроках математики – генерувати сюжетні задачі, добирати приклади різних рівнів складності, пропонувати варіанти практикоорієнтованих завдань.

3. Диференціація та персоналізація навчання.

Цей напрям використання штучного інтелекту набуває особливої актуальності в умовах повномасштабної війни в Україні, наслідком якої є значні освітні втрати, зумовлені перериванням освітнього процесу, вимушеним переміщенням учнів, обмеженням доступу до навчання та іншими несприятливими чинниками. На основі результатів педагогічної діагностики інструменти ШІ можуть допомагати вчителю адаптувати навчальний зміст відповідно до рівня підготовки учнів, розробляти диференційовані завдання, добирати додаткові вправи для усунення прогалин у знаннях, пропонувати альтернативні способи пояснення матеріалу та покрокові інструкції для подолання виявлених навчальних труднощів. Водночас діагностування освітніх втрат, визначення пріоритетів корекційної роботи та оцінювання її результативності залишаються безпосередніми професійними завданнями вчителя.

Важливим є також потенціал ШІ для реалізації інклюзивного підходу, зокрема адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних можливостей і потреб учнів з особливими освітніми потребами, забезпечення різних способів представлення інформації та створення умов для їхньої повноцінної участі в освітньому процесі.

4. Оцінювання результатів навчання й організація зворотного зв’язку.

Технології штучного інтелекту можуть забезпечувати методичну підтримку вчителя під час розробки діагностувальних завдань різних форматів, визначення критеріїв оцінювання, аналізу навчальних досягнень учнів та підготовки індивідуалізованого зворотного зв’язку відповідно до очікуваних результатів навчання. У початковій школі використання таких можливостей набуває особливого значення для підтримки формувального оцінювання, орієнтованого на відстеження індивідуального поступу учнів. Зокрема, на основі узагальнених результатів виконання навчальних завдань ШІ може допомагати вчителю виявляти типові помилки, визначати напрями подальшої роботи та формулювати конструктивні рекомендації для учнів. Це сприяє своєчасному коригуванню освітнього процесу та забезпеченню зворотного зв’язку з урахуванням індивідуальних навчальних досягнень молодших школярів.

5. Організаційно-комунікаційна підтримка професійної діяльності вчителя.

Використання інструментів штучного інтелекту в цьому напрямі спрямоване на оптимізацію організаційної роботи педагога та інформаційно-комунікаційної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Зокрема, ШІ може допомагати вчителю готувати інформаційні

повідомлення для батьків, розробляти рекомендації щодо підтримки навчання дітей у домашніх умовах, планувати виховні заходи та батьківські зустрічі, структурувати робочі матеріали, систематизувати педагогічні спостереження й узагальнювати результати професійної діяльності. Використання таких інструментів дає можливість скоротити час на виконання рутинних організаційних завдань і приділити більше уваги безпосередній педагогічній взаємодії. Зауважимо, що застосування ШІ не повинно замінювати особистісного спілкування вчителя з учнями і їхніми батьками та має здійснюватися з дотриманням принципів педагогічної етики, конфіденційності й захисту персональних даних.

6. Професійний розвиток і самоосвіта вчителя початкової школи.

Сучасні ШІ-сервіси можуть виконувати функції інтелектуального помічника педагога в пошуку й опрацюванні професійної інформації, ознайомленні з інноваційними педагогічними практиками, підготовці до методичних заходів, удосконаленні цифрових та інших професійних компетентностей. Зокрема, мовні моделі можуть використовуватися для пояснення складних понять, генерування ідей методичних розробок, моделювання педагогічних ситуацій та рефлексії власної професійної діяльності. Інструменти для роботи з документами й науковими джерелами, зокрема Notebook від Gemini, можуть допомагати структурувати опрацьовану інформацію, зіставляти положення різних джерел і формулювати запитання для поглибленого вивчення проблеми.

Попри значний потенціал інструментів штучного інтелекту для вдосконалення професійної діяльності вчителя початкової школи, ефективність їх використання залежить не лише від функціональних можливостей відповідних технологій, а й від педагогічно обґрунтованого підходу до їх застосування. Важливими умовами інтеграції ШІ в професійну діяльність учителя є відповідність його використання освітнім цілям і завданням, урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, критичне оцінювання достовірності й якості згенерованого контенту, а також належний рівень інформаційно-цифрової компетентності педагога. Особливої уваги потребує дотримання принципів академічної доброчесності, що передбачає прозоре декларування використання ШІ, належне посилання на використані джерела, недопущення привласнення згенерованих матеріалів як результатів власної самостійної роботи та відповідальність за достовірність і зміст підготовлених матеріалів.

Отже, використання інструментів штучного інтелекту відкриває нові можливості для оптимізації професійної діяльності вчителя початкової школи. При цьому ШІ доцільно розглядати не як заміну педагога, а як цифрового асистента, що забезпечує підтримку у виконанні професійних завдань, сприяє скороченню часу на рутинну роботу та дає змогу зосередити більше уваги на живому спілкуванні з учнями, урахуванні їхніх індивідуальних потреб і творчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Дудко Н., Курєнкова А. Крос-генераційне дослідження застосування штучного інтелекту педагогами. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2026. Т. 111, №1. С. 61–85. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v111i1.6326

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Проєкт. *Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

3. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П., Яцишин А. В. Використання засобів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Освітологічний дискурс*. 2025. №2(49). С. 24–34. URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.3

4. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. №15. С. 97–115. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158

5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text

6. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Леся МІСЮК,
вчитель початкових класів Мукшо-Китайгородського ліцею
Слобідсько-Кульчієвецької сільської ради Кам'янець-Подільського
району Хмельницької області

КОМУНІКАЦІЯ З УЧНЯМИ ТА ЇХНІМИ БАТЬКАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА

Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

В урядових документах вказано, що нова школа працюватиме на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [4].

Партнерські взаємини між учнем, учителем та батьками є однією з ключових засад якісного реформування української школи. І це не дивно, адже лише завдяки порозумінню, співпраці та підтримці кожного учасника навчального процесу можна досягти позитивного результату. Педагогіка партнерства є актуальною для всіх рівнів шкільної освіти (а не лише у межах НУШ). Вона ґрунтується на простих, але надзвичайно важливих принципах:

- взаємоповазі всіх учасників навчального процесу;
- довірливих стосунках та спільній наполегливій праці;
- позитивному та доброзичливому ставленні одне до одного;
- порозумінні та ефективній комунікації задля досягнення спільної мети;
- забезпеченні права вільного вибору;
- горизонтальній моделі співпраці (всі учасники навчального процесу мають бути рівноправними);
- соціальному партнерстві (добровільності визнання власних обов’язків та обов’язковість їх виконання).
- діалозі – взаємодії – взаємоповазі;
- розподілене лідерство, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв’язків);

Залучаючи батьків до освітнього процесу, вчителі мають розуміти переваги такої співпраці для усіх: учнів, батьків і вчителів. Перевагами для вчителя є:

- отримання від батьків додаткової інформації про дітей;
- надання батьками допомоги в організації освітнього середовища, виготовленні навчальних матеріалів;
- надання допомоги батьками у проведенні окремих навчальних занять – проведення екскурсії, під час проектної діяльності;
- участь батьків у навчальному процесі збільшує їхню повагу до роботи вчителя.

Вочевидь, роль батьків як волонтерів є найбільш звичною у наш час – час, коли не вистачає ресурсів, особливо фінансових і матеріальних. Керівники ЗЗСО і вчителі вже звикли, що батьки допомагають у проведенні ремонту класних приміщень, придбанні необхідних матеріалів тощо. Проте, батьки можуть надавати й іншу, не менш цінну допомогу в усіх аспектах шкільного життя, як наприклад:

1. Помічник учителя у роботі з дітьми – батьки або інші члени родини можуть допомагати вчителю в організації та проведенні навчальних занять, підготовці навчальних матеріалів.

2. Помічник учителя у роботі з іншими батьками – допомога вчителю у контактуванні з іншими батьками для поширення важливої інформації, ознайомленні нових батьків з особливостями життя класу та ін.

Засади педагогіки партнерства без перебільшення є основоположними для взаємин батьків та вчителя. Адже саме поведінка дорослих, їхні слова та вчинки є для дітей прикладом для наслідування. Вони впливають на світогляд школярів, на сприйняття ними своєї суспільної ролі, на уявлення про значення навчання у нашому житті [3].

Завдяки такому підходу батьки можуть повною мірою включитися до навчального процесу. Це дозволить визначити спільне бачення траєкторії розвитку дитини, чітко усвідомити права та обов’язки одне одного, мінімізувати загрозу виникнення непорозумінь. Партнерські взаємини між учителем та батьками дають можливість оперативно реагувати на актуальні виклики та проблеми, а саме відстежувати зміни у поведінці дитини, краще розуміти її вподобання та життєві орієнтири.

Зазвичай виокремлюють формальне й неформальне спілкування: спілкування з окремими батьками і з групою батьків [5, с.135].

Неформальне спілкування відбувається здебільшого у випадках, коли вчитель зайнятий іншими справами. Важливим для усіх форм спілкування є активне слухання. Оскільки під час неформального спілкування вчитель не завжди має час і можливість приділити цьому належну увагу, тоді він чи

вона може запропонувати окрему зустріч і спілкування набуває формального характеру.

Рівноправність узаємин між педагогом та родиною учня дозволяє зменшити ризик виникнення конфліктних ситуацій. А якщо суперечності все ж виникнуть, їх завжди можна розв'язати конструктивно, знайшовши компромісне рішення. Така модель взаємодії дорослих неодмінно стане взірцем для школярів. Саме завдяки педагогіці партнерства такі поняття, як толерантність, співчуття та свобода вибору можуть стати основоположними для нашого суспільства [2].

Людина нерозривно пов'язана із соціумом. А його успішний розвиток залежить від дотримання прав і свобод кожної людини. Тож і в школі батьки та вчителі можуть допомагати одне одному краще розуміти інтереси, потреби та можливості дітей. Це дозволить обрати найбільш ефективну модель співпраці та підготує школярів до самостійного життя. Педагоги можуть допомагати батькам відкривати нові таланти школярів, стимулювати їхні інтереси та освітні можливості. А батьки як найперші вчителі дитини, здатні допомогти знайти з нею спільну мову.

Взаємодія між учителем та батьками в рамках педагогіки партнерства включає такі елементи:

- постійну комунікацію, яка дозволяє оперативно реагувати на будь-які зміни та проблеми (створення чатів чи груп у соціальних мережах та месенджерах, проведення відеобесід);
- неформальне спілкування (спільне святкування визначних подій та свят, які мають важливе значення для життя дітей та школи);
- всебічну допомогу й участь батьків у організації та проведенні свят, тематичних та позашкільних заходів;
- участь батьків у навчальному житті своїх дітей;
- організація та проведення навчальних занять, підготовка навчального матеріалу, допомога у створенні освітнього середовища.

Широке поле діяльності у співпраці вчителя, батьків та учнів при проведенні тематичних тижнів: підготовка та захист проектів, створення лепбуків, підготовка дитини дня [5].

Створення освітнього середовища, яке засноване на принципах педагогіки партнерства, – справа не надто складна. Але вона потребує чіткої та цілеспрямованої взаємодії всіх учасників навчального процесу, а також усвідомлення ними важливості досягнення спільної мети. Пропоную пригадати кілька дієвих форм налагодження партнерських взаємин учителя з батьками.

Перш за все, це звичайно ж батьківські збори, як і будь-які інші збори, що проводяться у школі відображають культуру організації. Саме тому важливо розуміти основні стратегічні моменти у проведенні зборів, щоб

учасники залишалися задоволеними як від процесу, так і від результатів, а самі збори спряли розвитку культури співробітництва. Плануючи збори, важливо розуміти їх мету – тобто, дати відповідь на запитання: «Для чого ми зібралися?» Зазвичай, люди збираються з багатьох причин:

- прийняття рішень;
- планування;
- вирішення проблем;
- оцінка виконання;
- розвиток команди;
- інформування;
- святкування досягнень;
- навчання

Відповівши на запитання «Для чого ми збираємося?», важливо також окреслити очікувані результати, які ви бажаєте досягнути. При формулюванні очікуваних результатів потрібно пам’ятати, що вони мають бути короткими і конкретними твердженнями, які можна виміряти [5, с.137].

Святкові заходи, до яких залучаються діти, вчителі, і батьки, можна організовувати з різних приводів – історичні події, події, важливі для громади, сезонні святкування, події у шкільному житті та ін.

Навчальний тренінг – це форма активної взаємодії педагога та батьків, завдяки якій учасники отримують нові корисні знання та формують позитивний досвід вирішення нагальних проблем. Він ґрунтується на постійній взаємодії учасників задля пошуку відповідей на важливі запитання. Крім того, тренінги базуються на принципах рівноправності та партнерства, що дозволяє краще розвивати педагогічні можливості батьків [6, с.34].

Педагогічний практикум – це спосіб розвитку педагогічного мислення у батьків, під час якого можна ознайомитися з найбільш ефективними стратегіями розв’язання навчальних та педагогічних ситуацій. Наприклад, учасники мають змоделювати конфліктну ситуацію (яка може відбутися у реальному житті) та знайти способи її вирішення. Водночас кожен учасник має висловити власне бачення суті проблеми.

Круглий стіл – обговорення, яке проводиться з метою обміну думками задля вирішення конкретних проблем. Завдяки таким зустрічам можна краще зрозуміти позиції одне одного, детально розглянути нагальні проблеми, висловити власні зауваження та аргументи.

Ділова гра – форма спільної роботи вчителя та батьків, коли учасники, виконуючи певні ролі, спільно знаходять оптимальні варіанти вирішення проблемної ситуації. Вона може бути організована у змагальній формі, але

не має створювати атмосферу протистояння. Такі ігри формують позитивний досвід вирішення реальних проблем у різних ситуаціях.

Дискусія – традиційна, але дієва форма взаємодії з батьками, коли всі учасники активно висловлюють свою позицію щодо проблемного питання, аргументовано її відстоюють, конструктивно критикують думки колег та спільними зусиллями знаходять компромісні варіанти вирішення питань. Під час таких обговорень усі присутні можуть знайти спільну мову.

Індивідуальні зустрічі дозволяють обговорити важливі питання, які стосуються життя та навчання кожної дитини. Це дає можливість предметно вивчити успішність учня, оцінити його успіхи та визначити проблемні точки у навчальному процесі. Радимо додатково створити спеціальний розклад у чаті класу чи використайте хмарні сервіси.

Отже, очевидно, що батьки стають ближче до дітей, намагаються іти поруч, формують партнерські стосунки в родинах. Це забезпечує конструктивний розвиток обох сторін, хорошу базу для подальшого розвитку дитини та самостійної реалізації у майбутньому житті. Саме така спрямована взаємодія є актуальною та результативною у системі стосунків батьків і педагогів.

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, рівноправними учасниками освітнього процесу і відповідають за результат. Модель взаємодії: партнерство, повага, довіра, рівність відповідальність, добровільність, діти, родина, педагоги, діалог. Концепція Нової української школи сприяє розкриттю та розвитку здібностей і можливостей дитини на основі педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. Адже саме педагогіка партнерства дозволяє нам успішно будувати стосунки з оточуючими, оскільки без взаємодії з іншими людьми, без розуміння своїх та їхніх почуттів неможливо досягти спільних цілей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками має змінити односторонню авторитарну комунікацію.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.

2. Довіра до освіти починається з педагогіки партнерства, відкритості шкіл, поваги до кожної людини. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-12-02-dovira-do-osviti-pochinaetsya-z-pedagogiki-partnerstva-vidkritosti-shkil-povagi-do-kozhnoy

3. Краще разом. Що таке педагогіка партнертсва і навіщо вона в НУШ URL: https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/.

4. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа концептуальні засади реформування середньої школи URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

5. Софій Н. З., Онопрієнко О. В., Найда Ю. М. Порадник для вчителя. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

6. Савченко С.В. Педагогіка партнерства у проекті Концепції «Нової української школи». Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг.ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160с.

Данило МОРОЗОВ,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ

Перехід дитини від дошкільного дитинства до систематичного шкільного навчання є одним із найскладніших і найважливіших етапів у її житті. Готовність до школи є комплексним явищем, яке охоплює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну та фізичну сфери. У сучасному світі, де спостерігається зниження рухової активності дітей, особливого значення набуває спорт та фізичне виховання. Вони виступають не лише засобом зміцнення здоров’я, але й потужним інструментом психолого-педагогічної підготовки до нових соціальних умов.

Психолого-педагогічні та фізіологічні засади підготовки дітей до школи досліджували Т. Дуткевич, Т. Круцевич, С. Лавренко, Р. Павелків, М. Савчин тощо. Проте проблема комплексного впливу спорту на готовність дитини до шкільного навчання в умовах зниження рухової активності потребує подальшого вивчення.

Важливими біологічними умовами розвитку дитини є повноцінне харчування, достатній сон, свіже повітря, рухова активність, дотримання режиму дня тощо. Заняття спортом безпосередньо формують звичку до дотримання правильного режиму дня, що є критично важливим для майбутнього першокласника. Недостатня увага до цих потреб може призвести до перевтоми, дратівливості та зниження пізнавальної активності. Для гармонійного зростання дитині однаково необхідні як задоволення базових фізичних потреб (здоров'я, повноцінне харчування, сон і рух), так і якісне соціокультурне оточення. [1] Фізично розвинена дитина легше переносить статичні навантаження під час уроків, має кращу концентрацію уваги та менше піддається стресам, пов'язаним зі зміною звичного середовища.

Психологічна готовність до школи включає такі компоненти, як пам'ять, мислення, емоційну врівноваженість, здатність контролювати власну поведінку. [3] Систематичні заняття спортом вимагають від дитини зосередженості, запам'ятовування правил гри чи послідовності рухів, що безпосередньо стимулює розвиток цих пізнавальних процесів.

Слід враховувати, що діти відрізняються за типом темпераменту: одні є активними та енергійними, інші – спокійними й повільними. Крім того, одні легко вступають у контакт, а інші потребують більше часу для адаптації. Спортивна діяльність дозволяє знайти підхід до кожної дитини: гіперактивні діти знаходять конструктивний вихід своїй енергії, а сором'язливі поступово розкриваються через ігрову взаємодію. Ці особливості не можна оцінювати лише як позитивні чи негативні, адже вони визначають індивідуальний стиль поведінки дитини. Завдання дорослих (тренерів, педагогів, батьків) полягає в тому, щоб правильно враховувати ці відмінності у вихованні та навчанні. [4]

Людина є соціальною істотою, тому її психічні якості формуються у взаємодії з іншими людьми. Командні види спорту та рухливі ігри є ідеальною моделлю суспільних відносин, де діти вчаться співпрацювати, поступатися, підтримувати одне одного та дотримуватися встановлених правил.

У молодшому шкільному віці діти дуже чутливі до авторитету вчителя, навколишнього середовища та колективу. У спортивному

колективі дитина розвивається як соціальна особистість, навчається жити за нормами, прийнятими суспільством, нести відповідальність за свої вчинки та їх наслідки, бути толерантною до людей та засвоювати цінності спільноти.

Застосовуючи методи виховання під час спортивних занять, тренери та педагоги повинні керуватися принципом індивідуального підходу, який є важливим для розуміння особливостей кожної дитини та знаходження можливості формування позитивних звичок. Не менш важливою є системність та послідовність, що забезпечують передбачуваність і стабільність у виховному процесі. Це сприяє поступовому закріпленню у дитини корисних навичок та моральних якостей, допомагає уникати хаотичних впливів.

У процесі спортивної підготовки до школи ефективно працює метод довіри і вимог, який забезпечує баланс підтримки та дисципліни. [2] Виховання під час занять передбачає одночасне висування вимог до дитини та створення позитивної й комфортної атмосфери. Також у спорті активно використовуються перспективні лінії «мета – досягнення», які викликають інтерес та бажання змінювати себе.

Отже, фізична культура та спорт є невід'ємною складовою комплексної підготовки дитини до навчання в школі. Формування базових соціальних цінностей, моральних якостей та поведінкових норм дитини відбувається саме у молодшому шкільному віці, і спорт створює для цього оптимальні умови. Застосування спортивних ігор та фізичних вправ у дошкільний період сприяє формуванню у дітей відповідальності, відкритості, гармонійності та соціальної адаптованості. Задоволення потреби в русі та інтеграція дитини в спортивний колектив забезпечують стійкий фундамент для її подальшої успішної навчальної діяльності та психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

2. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. Київ : Олімпійська література, 2012. 368 с.

3. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2015. 376 с.

4. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

Людмила МОСКОВЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
академік Міжнародної академії інноваційних технологій;
Софія ГАНІН,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ КОЛИСКОВИХ ПІСЕНЬ

Сучасна початкова освіта зорієнтована не лише на засвоєння учнями знань і формування предметних умінь, а й на становлення особистості, здатної розуміти власні почуття, співпереживати іншим, відповідально діяти, творчо мислити та усвідомлювати належність до української культурної спільноти. У цьому контексті особливого значення набуває мистецька освітня галузь, адже музика відкриває дитині можливості емоційного переживання, художнього пізнання світу й вираження особистого ставлення до нього. Державний стандарт початкової освіти визначає, що здобувач освіти «пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляє ціннісне ставлення до мистецтва» [1]. Реалізація цього орієнтира потребує добору творів, які мають зрозумілий дітям зміст, емоційну виразність і вагоме культурне підґрунтя. Одним із таких жанрів є колискова пісня. Її образний світ пов'язаний із материнською любов'ю, захистом, побажаннями добра, родинною пам'яттю, красою природи та уявленнями про рідний край. Робота з колисковими на уроках музичного мистецтва може сприяти не тільки розвитку музичного слуху й вокальних умінь, а й формуванню базових особистісних якостей молодших школярів. Водночас цей потенціал реалізується повною мірою лише за умови цілеспрямованого педагогічного супроводу, що передбачає осмислення тексту, обговорення почуттів і мотивів поведінки, творчу діяльність та зв'язок художніх образів із повсякденним досвідом дитини.

Проблематику колискової пісні як явища музичної та народнопедагогічної культури досліджували О. Марчун, Г. Довженок, К. Луганська, А. Друзюк, В. Семенчук, С. Чайка, О. Хомік, Г. Кожухар, А. Ткач, Л. Рубан, А. Копєйкіна, Я. Олійник, Н. Дрожжіна, О. Харчишин, В. Мельник, Н. Яченко, Е. Верещага, Т. Лановик та ін. У їхньому науковому доробку колискова постає як складник фольклорної традиції, форма передавання родинного досвіду, носій культурних символів і засіб емоційного спілкування. Зокрема, А. Копєйкіна наголошує на стійкій культурній та емоційній значущості жанру, зазначаючи: «…колискова зберігає свою культурну актуальність як форма емоційної регуляції, художньої комунікації та трансляції ціннісних орієнтирів у різних історичних і соціокультурних умовах…» [2, с. 150]. Питання музичного виховання й особистісного розвитку учнів висвітлено у працях О. Коваля, А. Козир, О. Комаровської, Л. Масол, В. Рагозіної, О. Рудницької, О. Аліксійчук, В. Олефіра, І. Беха, Л. Московчук, О. Олексюк, О. Ростовського та інших науковців. Наукові напрацювання цих дослідників створюють теоретичне підґрунтя для розуміння виховних можливостей музичного мистецтва. Водночас актуальним залишається питання практичного поєднання аналізу колискових, їх виконання та творчої інтерпретації з цілеспрямованим формуванням особистісних якостей учнів початкових класів.

Колискова пісня належить до жанрів, у яких музична інтонація, ритм, поетичне слово й емоційна взаємодія утворюють цілісний художній образ. Її традиційне призначення пов’язане із заспокоєнням дитини, однак зміст колискових значно ширший: у них передаються уявлення про любов і добро, родинні стосунки, бажане майбутнє, красу навколишнього світу та цінності спільноти. Для молодшого школяра такий твір є доступним емоційним текстом, через який можна обговорювати складні поняття на конкретних прикладах. Пестливі слова, повтори, плавна мелодика й образи близьких людей створюють передумови для розвитку емоційної чуйності, а звернення до персонажів і змалювання життєвих ситуацій допомагають осмислювати турботу та відповідальність.

У дослідженні особистісні якості розглядалися не як ізольовані характеристики, а як взаємопов’язані прояви ставлення дитини до себе, інших людей, культурної спадщини й Батьківщини. Основну увагу було зосереджено на емоційній чуйності, турботливості, відповідальності, комунікативності, самостійності, естетичному сприйманні, творчому самовираженні та патріотичних почуттях. Відповідно, колискова пісня використовувалася не лише як матеріал для слухання чи розучування, а як

основа для бесіди, інтерпретації художніх образів, виконання творчих завдань і формулювання особистих висновків. Учитель спрямовував увагу дітей на запитання: хто висловлює почуття у творі, кому вони адресовані, які слова або музичні засоби їх передають, які цінності виявляються у поведінці персонажів і як ці смисли можуть бути пов'язані з життям учнів.

Експериментальна програма була реалізована у форматі чотирьох послідовних уроків музичного мистецтва для учнів четвертого класу. Вибір творів відображав логіку поступового розширення змісту турботи: від любові до близької людини – до відповідального ставлення до іншого, далі – до естетичного сприймання й творчого самовираження, а насамкінець – до любові та відповідальності за Україну. Така побудова дала змогу поєднати емоційно близькі дітям сюжети з ширшими моральними й громадянськими орієнтирами.

Перший урок «Колискова як пісня любові й турботи» був присвячений українській народній колисковій «Колишу тя, дитиночко». Центральним завданням стало осмислення материнської турботи, ніжності та побажання дитині щасливої долі. Перед слуханням учитель пропонував учням поміркувати, чи може пісня передавати любов навіть тоді, коли в тексті прямо не звучать слова «я тебе люблю». Такий вступ налаштовував дітей на сприймання інтонації й підтексту. Після слухання обговорювали, кому адресована пісня, чого бажає мати дитині, які слова передають лагідність і чому доля порівнюється з квіткою. Окрема увага приділялася повторюваним фразам і пестливим словам, які посилюють відчуття ніжності, спокою та захищеності.

Змістовий аналіз допомагав учням зрозуміти, що турбота не завжди виявляється у виняткових учинках: вона може бути присутньою в щоденній увазі, доброму слові, готовності підтримати й захистити. Після бесіди діти працювали над мелодією, визначали її спокійний характер, виконували музичні фрази й розучували текст, зосереджуючись на м'якості та виразності звучання. Родинним продовженням заняття стало завдання «Колискова моєї родини»: за бажанням учні могли запитати батьків або старших родичів, чи збереглася в сім'ї колискова, записати її назву або кілька рядків. Це створювало можливість доторкнутися до родинної культурної пам'яті без порівняння сімейного досвіду та без обов'язкової вимоги до кожної родини.

Другий урок «Я можу піклуватися» було побудовано на народній колисковій «Котику сіренький». Її зміст дає змогу розглянути турботу як уважність до потреб іншого й готовність обмежити власні дії, якщо вони можуть комусь зашкодити. На початку заняття учні міркували, чи

потребують тварини спокою та допомоги, а після слухання з’ясовували, чому котика просять не шуміти й не будити дитину. Обговорення охоплювало не тільки буквальний зміст пісні, а й можливі наслідки поведінки персонажа. Діти визначали, як лагідні звертання «котику», «сіренький», «біленький» впливають на характер твору, та порівнювали їх із нейтральним називанням тварини.

Під час підбиття підсумків учитель акцентував увагу на тому, що відповідальна поведінка передбачає врахування потреб інших. Після ритмічного промовляння тексту учні розучували мелодію по фразах; для розвитку комунікативності використовувалося виконання у двох групах, коли одна група співала звертання, а інша відповідала відповідними рядками. Додаткове завдання «Як у нашій родині виявляють турботу одне про одного?» допомагало перенести зміст пісні в площину власного досвіду. Дітям пропонувалося навести кілька прикладів турботи, не оцінюючи родини за принципом кращої чи гіршої. У такий спосіб музична діяльність поєднувалася з розвитком уважності, відповідальності та навичок доброзичливого спілкування.

Третій урок «Колискова: від народної традиції до авторської музики» було присвячено пісні «Тиша. Вечір на дворі» на слова Богдана Сливчука, музику Ігоря Білика у виконанні Яни Решко. На відміну від попередніх занять, тут особливий акцент робився на естетичному сприйманні, образності поетичного тексту, самостійності суджень і творчому самовираженні. Перед переглядом відеокліпу учні отримували завдання простежити, як слова, мелодія та зображення разом створюють відчуття вечірньої тиші. Після перегляду вони характеризували настрій твору, називали образи вечора, пояснювали вислови на кшталт «місяць, наче з срібла витканий», міркували, чому вечір у поетичному тексті постає як жива істота.

Робота з образами допомагала розрізнити просте повідомлення про навколишній світ і художнє його відтворення. Учні не обмежувалися оцінкою «гарно» або «спокійно», а мали пояснити, які саме слова, інтонації чи зорові образи створюють відповідне враження. Для підтримки самостійності їм пропонували придумати власне коротке побажання доброї ночі, яке відповідало б настрою пісні. Після розучування мелодії діти могли виконати куплет із пластичним супроводом, передаючи рух вечора, появу зірок або місяця. Такий спосіб роботи розширював можливості творчої участі й давав змогу виразити розуміння музики не лише словесно, а й через рух.

Четвертий урок «Колискова як пісня любові до України» завершував цикл. Для слухання використовувалася сучасна авторська «Колискова України»: слова, музика й аранжування Віктора Николишина, виконавиця – Віталіна Шевчук. Учні мали визначити, до кого звернена пісня, якою постає в ній Україна та які образи передають авторське ставлення до Батьківщини. Обговорення починалося з особистих вражень дітей, а не з наперед заданого трактування. Вони порівнювали цей твір із попередніми колисковими й міркували, чому жанр, традиційно пов'язаний із зверненням до дитини, може стати способом висловлення любові до країни.

Важливою частиною уроку стало встановлення зв'язку між турботою про близьку людину, відповідальністю за іншого та громадянським ставленням до України. Патріотизм розглядався не лише як емоційне переживання, а як готовність діяти: берегти українську мову й культурну спадщину, допомагати тим, хто потребує підтримки, дбайливо ставитися до спільного майна та виконувати власні обов'язки. У творчому завданні «Що я можу зробити для України вже сьогодні?» учні пропонували конкретні, доступні їхньому віку дії. Завершальна рефлексія передбачала продовження речень «Після цих уроків я зрозумів/зрозуміла, що колискова…», «Турбота для мене означає…», «Я можу виявити відповідальність так…», «Любов до України я можу показати…». Вона давала змогу з'ясувати, які смисли діти виокремили для себе й чи змогли пов'язати їх із власним життям.

Спільною методичною основою всіх чотирьох занять було поєднання слухання, аналізу поетичного тексту та виконання пісні. Кожен із цих видів діяльності виконував власну функцію: слухання створювало емоційне враження; аналіз допомагав усвідомити образи, почуття й цінності; виконання сприяло глибшому переживанню музичної інтонації та взаємодії з іншими. Творчі завдання й рефлексія забезпечували перехід від сприймання твору до особистого висновку. При цьому педагог не нав'язував дітям єдину «правильну» емоційну реакцію, а створював умови для різних обґрунтованих відповідей, уважного слухання однокласників і поваги до відмінних поглядів. Такий підхід узгоджується з вимогами мистецької освітньої галузі щодо інтерпретації художніх образів, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та пізнання себе через художньо-творчу діяльність [1].

Окрему увагу було приділено можливості використання знайомих колискових в укритті під час повітряної тривоги. У такій ситуації першочерговими залишаються виконання вказівок учителя, дотримання правил безпеки та організоване перебування дітей в укритті. Лише після

завершення необхідних безпекових дій, якщо обставини це дозволяють, педагог може запропонувати охочим дітям тихо пригадати знайому мелодію або проспівати окрему фразу без музичного супроводу. Примушувати до співу не можна: дитина має право мовчати, слухати або подумки пригадувати музику. Колискова в цьому разі не замінює психологічної допомоги чи заходів безпеки, а може слугувати знайомим культурним орієнтиром, що підтримує відчуття спільності й передбачуваності. Педагог має зважати на емоційний стан кожного учня та насамперед забезпечувати спокійну присутність дорослого й психологічно комфортні умови.

Узагальнення досвіду реалізації програми дає підстави стверджувати, що педагогічний потенціал колискової розкривається за умови продуманого добору творів і методів роботи. Самого прослуховування пісні недостатньо для цілеспрямованого формування особистісних якостей. Потрібно допомогти дитині помітити, як почуття передаються словом та інтонацією, поставити запитання, що спонукають до осмислення поведінки й цінностей, надати можливість висловитися та запропонувати власний спосіб творчої відповіді. Водночас виховний зміст не має витісняти мистецьку сутність уроку: аналіз моральних смислів повинен органічно поєднуватися з розвитком слухацької культури, вокального виконання, чутливості до мелодії, ритму, темпу й тембру.

Отже, українські народні та сучасні авторські колискові пісні мають значний педагогічний потенціал у формуванні особистісних якостей учнів початкової школи. Їх зміст дає змогу розглядати любов і турботу, відповідальність, комунікативність, естетичне сприймання, самостійність, творче самовираження та патріотичні почуття в доступній для молодших школярів художній формі. Запропонований цикл із чотирьох уроків вибудувано за принципом поступового розширення ціннісного змісту: від родинної турботи – до відповідального ставлення до іншого, від естетичного переживання – до усвідомлення любові й відповідальності за Україну. Ефективними методичними засобами стали уважне слухання, змістовий аналіз тексту, обговорення музичної виразності, спільне виконання, творчі завдання, родинна взаємодія та підсумкова рефлексія. Важливо, що особистісний розвиток не зводився до засвоєння моральних формулювань: учні отримували можливість співвідносити художній зміст із власним досвідом і формулювати самостійні висновки.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (зі

змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 10.10.2026).

2. Копєйкіна А. В. Культурно-аксіологічні проєкції жанру колискової в сучасних культурно-мистецьких проєктах. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2026. № 2. С. 145–151. URL: https://doi.org/10.32461/2226-3209.2.2026.362274 (дата звернення: 10.10.2026).

Людмила МОСКОВЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
академік Міжнародної академії інноваційних технологій;
Орина КОВАЛЬЧУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Початкова освіта покликана забезпечувати не лише засвоєння математичних знань і формування обчислювальних умінь, а й розвиток здатності дитини самостійно міркувати, виявляти ініціативу, знаходити незвичні рішення та пояснювати власну позицію. Математика має значні можливості для такого розвитку, адже навчальна діяльність у цій галузі передбачає аналіз, порівняння, виявлення закономірностей, установлення зв'язків, перевірку припущень і застосування відомих знань у нових обставинах. Проте творчі здібності не виникають автоматично внаслідок опанування програмового матеріалу й не формуються лише через епізодичне включення цікавих вправ. Їх розвиток потребує послідовної організації навчання, у межах якого учні не тільки відтворюють відомі алгоритми, а й обирають способи дій, складають власні задачі, перевіряють ідеї та оцінюють результат. Тому важливим завданням є визначення педагогічних умов, що підтримують інтерес до математичного пошуку,

забезпечують систематичну творчу практику та створюють простір для співпраці й осмислення власних досягнень.

Поняття педагогічних умов та їх значення для організації освітнього процесу розглянуто в працях А. Семенової, О. Дурманенко та інших науковців. А. Семенова визначає педагогічні умови через обставини, від яких залежить ефективність педагогічного процесу [2, с. 193]. К. Нечипоренко наголошує на взаємопов'язаності таких умов і їхній ролі в досягненні навчальної мети, тоді як О. Дурманенко акцентує увагу на характеристиках організації освітнього процесу, що впливають на навчання, виховання й розвиток здобувачів освіти [1, с. 136]. Питання підтримки пізнавального інтересу, проблемного навчання, евристичних методів і творчої діяльності висвітлено в роботах О. Масюк і Л. Титаренко, І. Остапйовської та Н. Свистун, Ю. Петриці, Т. Лясківської, О. Мойко та інших дослідників. У цих працях підкреслено значення емоційно сприятливої атмосфери, групової взаємодії, самостійного вибору, проєктної діяльності й рефлексії. Узагальнення відповідних підходів дає змогу окреслити засади організації математичного навчання, зорієнтованого на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Для визначення педагогічних умов необхідно уточнити зміст цього поняття. У науково-педагогічній літературі воно охоплює обставини, організаційні рішення та методичні засоби, від яких залежить досягнення освітньої мети. Спираючись на підходи А. Семенової, О. Дурманенко, педагогічні умови формування творчих здібностей молодших школярів розуміємо як взаємопов'язану сукупність організаційних і методичних чинників, що забезпечують систематичне залучення дітей до творчої математичної діяльності та підтримують розвиток самостійності, гнучкості мислення й пізнавальної ініціативи.

Під час визначення таких умов слід ураховувати вікові особливості учнів початкової школи. Дитина активніше долучається до навчання, якщо завдання викликає інтерес, пов'язане з її досвідом і дає змогу досягти результату власними зусиллями. Водночас воно має бути достатньо складним, аби спонукати до пошуку, але посильним за наявності належної підтримки. Не менш важливими є психологічна безпека, повага до дитячих ініціатив і можливість розглянути кілька способів розв'язання.

На цій основі виокремлено три педагогічні умови: формування позитивної мотивації до творчої математичної діяльності та створення психологічно сприятливого освітнього середовища; систематичне використання творчих, проблемних і дослідницьких завдань із поступовим

ускладненням та урахуванням індивідуальних можливостей учнів; організація інтерактивної пошуково-творчої діяльності на засадах партнерської взаємодії, самостійного вибору й рефлексивного оцінювання результатів.

Перша педагогічна умова – формування позитивної мотивації та створення психологічно сприятливого освітнього середовища. Значення цієї умови зумовлене тим, що творчий пошук залежить не тільки від характеру завдання, а й від готовності дитини долучатися до роботи, докладати зусиль і не припиняти спроб після першої невдачі. Якщо учень не зацікавлений у навчанні або боїться помилитися, він зазвичай віддає перевагу знайомим алгоритмам і уникає завдань, які потребують самостійного міркування. Тому педагогові важливо формувати позитивне ставлення до математики, підтримувати пізнавальну ініціативу та демонструвати, що складне завдання можна подолати завдяки послідовному аналізу й пошуку відповідного способу.

Пізнавальний інтерес посилюється, коли навчальна ситуація породжує запитання, відкриває нову залежність або пропонує проблему, яку дитина може розв’язати власними зусиллями. На уроках математики цього можна досягти через математичні загадки, проблемні запитання, завдання з кількома способами розв’язання, пошук закономірностей і вправи, пов’язані з повсякденним досвідом. Наприклад, третьокласникам можна запропонувати знайти різні способи розподілу 24 предметів на рівні групи, скласти кілька задач за одним виразом або визначити, яких даних бракує для розв’язання практичної задачі. Такі вправи показують практичну цінність математичних знань і заохочують до самостійної активності, пов’язують розвиток пізнавального інтересу з позитивною емоційною атмосферою, створенням ситуації успіху та залученням школярів до творчої діяльності. Для дітей молодшого шкільного віку усвідомлення власного поступу особливо важливе: воно допомагає зміцнити впевненість у своїх можливостях. Ситуація успіху не означає схвалення відповіді незалежно від її правильності. Вона передбачає посильний добір завдань, поступове підвищення складності та конкретний зворотний зв’язок. Учитель може відзначити, що учень самостійно знайшов помилку, запропонував альтернативний спосіб обчислення або переконливо пояснив хід міркувань.

Психологічно сприятлива атмосфера потрібна тому, що творча діяльність включає висування припущень, їх перевірку й можливу зміну початкового рішення. Якщо помилка стає приводом для осуду, учні можуть

утримуватися від висловлення власних ідей. Натомість доброзичливе обговорення, повага до індивідуальних особливостей і спільний пошук способу виправлення помилки підтримують ініціативність. При цьому позитивне середовище не скасовує вимог до математичної точності: кожне нестандартне рішення потрібно перевірити на відповідність умові, а отриману відповідь – обґрунтувати.

Підтримувати мотивацію можна також за допомогою ігрових елементів, практичних ситуацій і завдань, у яких дитина обирає спосіб роботи. Однак цікаве оформлення вправи не має бути самоціллю. Вирішальним є те, чи спонукає вона аналізувати, порівнювати, встановлювати закономірності й пояснювати рішення. Отже, перша педагогічна умова створює емоційну та мотиваційну основу творчої діяльності, формує готовність долати труднощі й підтримує віру учнів у власні сили.

Друга педагогічна умова – систематичне використання творчих, проблемних і дослідницьких завдань із поступовим ускладненням та урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Ця умова передбачає регулярне залучення дітей до математичної діяльності, у якій потрібно застосувати знання в новій ситуації, самостійно визначити послідовність дій або запропонувати власний варіант розв’язання. Творчі здібності розвиваються не лише через пояснення їхньої важливості: школярам необхідний практичний досвід пошуку, комбінування відомих способів, висування припущень і перевірки результатів. Тому творчі завдання мають посідати системне місце в навчанні, а не використовуватися лише час від часу.

Творче завдання відрізняється від тренувальної вправи тим, що не завжди передбачає один наперед заданий алгоритм. Воно може вимагати знайти кілька способів розв’язання, скласти задачу за виразом, дібрати числові дані, виявити закономірність або пояснити незвичний спосіб обчислення. Проблемні завдання створюють пізнавальне утруднення, яке спонукає шукати рішення; творчі передбачають створення власного математичного продукту; дослідницькі спрямовують на спостереження, порівняння, перевірку припущень і формулювання висновків? наголошують на значенні проблемного навчання, евристичних методів, розвитку теоретичного мислення, використання різних способів розв’язання та врахування індивідуальних можливостей школярів. На уроках математики це можна реалізувати через завдання, що потребують самостійного аналізу умови, встановлення зв’язків між відомими й

невідомими величинами та аргументованого вибору способу. Запитання «Чи можна розв’язати задачу інакше?», «Що зміниться, якщо замінити одне з чисел?», «Як перевірити результат?» або «Чи можна скласти іншу задачу за цим виразом?» допомагають вийти за межі механічного відтворення алгоритму.

Евристичні прийоми – навідні запитання, порівняння прикладів, пошук аналогій і поділ складного завдання на частини – мають спрямовувати пошук, не підмінюючи його готовою відповіддю вчителя. Поступове ускладнення може починатися з продовження числових послідовностей, пошуку помилок або пояснення вже поданого розв’язання. Надалі учням пропонують знайти кілька способів обчислення, скласти власні приклади й задачі, сформулювати припущення або дослідити закономірність. Наприклад, після визначення правила числової послідовності діти можуть створити власну послідовність і запропонувати однокласникам відкрити принцип її побудови.

Особливу цінність мають завдання, що допускають кілька способів розв’язання. Порівнюючи їх, учні вчаться помічати спільні ознаки, оцінювати зручність обраного підходу та пояснювати власний вибір. Складання задач за виразом, малюнком або коротким записом допомагає зрозуміти зв’язок між умовою, запитанням і математичними діями. Такі вправи водночас закріплюють знання й заохочують дітей створювати власний навчальний продукт.

Дослідницькі завдання дають змогу спостерігати математичні залежності та перевіряти припущення. Учні можуть порівнювати результати обчислень, з’ясовувати, як змінюється результат за зміни одного з компонентів, або досліджувати залежність периметра фігури від довжини її сторін. Важливо, щоб діти не обмежувалися формулюванням поміченої закономірності, а перевіряли її на інших прикладах і пояснювали, на чому ґрунтується висновок.

Реалізація цієї умови потребує врахування індивідуальних можливостей. Учні відрізняються темпом роботи, рівнем математичної підготовки та готовністю до самостійного пошуку. Тому варто передбачати різні рівні складності й види підтримки. Одним дітям допоможуть схеми, малюнки, алгоритми аналізу умови чи навідні запитання; іншим доцільно запропонувати відкриті завдання, що вимагають кількох способів розв’язання або самостійного висновку. Диференціація має створювати можливості для поступового розвитку кожного учня, а не закріплювати постійні статуси відповідно до успішності.

Творчий компонент доречно включати на різних етапах уроку: під час актуалізації знань, пояснення нового матеріалу, закріплення та підбиття підсумків. Учні можуть висунути припущення, знайти альтернативний спосіб обчислення, змінити умову задачі або створити власну вправу за вивченим матеріалом. Отже, друга умова забезпечує змістову основу розвитку творчих здібностей, формуючи досвід самостійного аналізу, пошуку, перевірки й аргументації.

Третя педагогічна умова – організація інтерактивної пошуково-творчої діяльності на засадах партнерської взаємодії, самостійного вибору й рефлексивного оцінювання. Ця умова передбачає таку побудову навчання, за якої діти обмінюються ідеями, пояснюють міркування, зіставляють способи розв’язання та беруть участь в оцінюванні результатів. Творчий пошук відбувається не лише в індивідуальній роботі: знайомство з підходами однокласників дає змогу побачити нові можливості, перевірити власне рішення та за потреби його вдосконалити.

Робота в парах і групах, взаємоперевірка, обговорення способів обчислення й математичні дискусії допомагають усвідомити, що однакового результату іноді можна досягти різними шляхами. Учні вчаться пояснювати свої дії, ставити уточнювальні запитання, слухати інших і перевіряти запропоновані рішення. Партнерська взаємодія ґрунтується на повазі до кожного учасника, праві висловити думку та спільній відповідальності за виконання завдання. Учитель організовує процес і спрямовує обговорення, але не поспішає замінювати пошук готовою відповіддю.

Після індивідуального розв’язання задачі учні можуть порівняти способи в парах, пояснити відмінності та з’ясувати, чи є правильними обидва варіанти. У групах можна скласти кілька задач за одним виразом, дослідити числову закономірність або створити математичну гру. відзначає можливості проєктної діяльності, групової співпраці, інтерактивних завдань і експериментування для розвитку творчого мислення. У математичному навчанні проєкт має містити реальні математичні дії – обчислення, вимірювання, порівняння або аналіз даних, – а не обмежуватися декоративним оформленням.

Третя педагогічна умова розглядає можливості проєктних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та підкреслює значення підтримувального середовища, можливості вибору, експериментування та індивідуальної й групової роботи. Форми роботи мають активізувати учнів, надавати простір для самостійних рішень і допомагати використовувати знання на практиці.

Самостійний вибір може стосуватися способу розв’язання, форми представлення результату або додаткового завдання. Наприклад, учень може обчислити вираз усно, письмово чи через розкладання числа на зручні доданки, а потім пояснити переваги обраного варіанта. Це розвиває самостійність і відповідальність, адже дитина не лише виконує інструкцію, а й приймає рішення в межах навчальної мети. Водночас вибір має супроводжуватися зрозумілими критеріями: відповідь повинна бути правильною, а спосіб – відповідати умові й піддаватися поясненню.

Рефлексивне оцінювання допомагає осмислити не тільки отриману відповідь, а й шлях до неї. Після виконання завдання варто обговорити, який спосіб було обрано, які труднощі виникли, що допомогло їх подолати та що можна змінити наступного разу. Для цього доречні запитання: «Що вдалося?», «Чи пробував я інший спосіб?», «Як перевірив відповідь?», «Що допомогло знайти рішення?». Вони формують здатність усвідомлювати власні стратегії мислення й застосовувати цей досвід у нових ситуаціях.

Рефлексію можна поєднувати із самооцінюванням і взаємооцінюванням за зрозумілими критеріями: правильність результату, обґрунтованість способу, самостійність виконання та вміння перевірити відповідь. У творчих завданнях важливо брати до уваги й здатність запропонувати альтернативу або скласти власну задачу. Оцінювання не має перетворюватися на змагання, у якому цінується лише швидкість; важливішими є обґрунтованість міркувань, готовність до пошуку й уміння вдосконалювати свою роботу.

Отже, формування творчих здібностей молодших школярів на уроках математики потребує системної реалізації взаємопов’язаних педагогічних умов. Перша умова забезпечує мотиваційну основу, друга – регулярний досвід самостійного пошуку, третя – можливості для обміну ідеями, аргументації та осмислення результатів. Їх комплексне застосування створює передумови для розвитку пізнавальної ініціативи, гнучкості мислення, самостійності та здатності знаходити й обґрунтовувати різні способи розв’язання математичних завдань.

Список використаних джерел

1. Дурманенко, О. Л. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок.* 2012. № 7 (90). С. 135-138. URL: http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/752 (дата звернення: 07.10.2026).

2. Семенова А. В. (ред.). Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

Людмила МОСКОВЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
академік Міжнародної академії інноваційних технологій;
Лілія ПОЄЗДНІК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДООХОРОННОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова освіта покликана не лише забезпечувати засвоєння учнями знань про навколишній світ, а й формувати відповідальне ставлення до природи, усвідомлення наслідків людської діяльності та готовність долучатися до її збереження. Особливого значення це завдання набуває в молодшому шкільному віці, коли закладаються основи ціннісних орієнтацій, розвивається емоційна чутливість і формуються первинні моделі поведінки.

Засвоєння природничих знань саме по собі не гарантує відповідального ставлення до довкілля. Учень може знати правила поводження в природі, проте не завжди дотримуватися їх у повсякденному житті. Тому освітній процес має забезпечувати не тільки інформаційне ознайомлення з природоохоронними проблемами, а й осмислення їхнього значення, вироблення відповідних мотивів та набуття досвіду практичної діяльності.

Відповідно до компетентнісних і дитиноцентричних орієнтирів Нової української школи важливо залучати дітей до активної пізнавальної діяльності, обговорення проблем, пошуку рішень і співпраці. Цим вимогам відповідають інтерактивні технології, які створюють умови для взаємодії учнів між собою та з учителем, самостійного висловлення думок, обґрунтування рішень і практичного застосування набутих знань.

У формуванні природоохоронної поведінки інтерактивні технології мають особливу цінність, оскільки дають змогу перетворити природоохоронні вимоги з абстрактних правил на зміст особистого досвіду дитини. Їхня результативність залежить від того, наскільки навчальна

діяльність спонукає школярів не лише визначати правильні відповіді, а й усвідомлено діяти, оцінювати наслідки власних учинків і брати участь у спільних природоохоронних справах.

Природоохоронну поведінку молодших школярів доцільно визначати як сукупність усвідомлених дій і вчинків, спрямованих на збереження природних об'єктів, ощадливе використання ресурсів, запобігання забрудненню довкілля та гуманне ставлення до живих організмів. Її становлення передбачає взаємодію кількох складників: когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційного й діяльнісно-поведінкового.

Когнітивний складник охоплює знання про природні взаємозв'язки, вплив людської діяльності на довкілля та правила природоохоронної поведінки. Емоційно-ціннісний відображає здатність дитини сприймати природу як цінність, виявляти чуйність до живих істот і небайдужість до стану навколишнього середовища. Мотиваційний складник пов'язаний із внутрішньою готовністю діяти відповідально, а діяльнісно-поведінковий виявляється у конкретних учинках і дотриманні природоохоронних норм.

Зазначені складники взаємопов'язані. Знання про шкідливість забруднення водойм набувають особистісного значення тоді, коли дитина розуміє його наслідки для живих організмів і може визначити доступні способи запобігання проблемі. Участь у практичних природоохоронних заходах, своєю чергою, допомагає закріпити відповідні знання та сформувати досвід їх застосування.

Інтерактивні технології забезпечують умови для такого взаємозв'язку, оскільки передбачають активну участь школярів у навчанні, обмін думками, спільне розв'язання завдань і рефлексію результатів. Н. Волкова розглядає інтерактивні технології як комплекс методів, засобів та організаційних форм, спрямованих на активну взаємодію учасників освітнього процесу [1, с. 14]. У контексті природоохоронного виховання це означає організацію діяльності, у якій дитина не просто сприймає готову інформацію, а самостійно аналізує проблеми, обґрунтовує власні рішення та співпрацює з іншими.

Важливою особливістю інтерактивного навчання є діалогічність. Обговорюючи природоохоронні проблеми, учні вчаться слухати співрозмовників, аргументувати позицію, враховувати інші погляди й доходити спільних висновків. Така взаємодія сприяє розвитку самостійності, комунікативних умінь і відповідальності. Водночас учитель організовує діяльність, спрямовує обговорення та підтримує психологічно безпечну атмосферу, у якій кожна дитина може висловити думку й виправити помилку без страху осуду.

Добір інтерактивних технологій має враховувати вікові особливості молодших школярів: потребу в наочності, емоційному залученні, ігровій діяльності та практичному підтвердженні засвоєних положень. Доцільно використовувати завдання, пов'язані з повсякденним досвідом дітей: ощадливим використанням води, поводженням із побутовими відходами, доглядом за рослинами, захистом тварин і збереженням чистоти навколишнього середовища.

Серед інтерактивних технологій, перспективних для формування природоохоронної поведінки, виокремлюємо ігрові технології, аналіз конкретних ситуацій, проєктну діяльність, кооперативне навчання та цифрові інтерактивні засоби.

Ігрові технології дають змогу поєднати навчальне завдання з емоційним залученням дитини. Виконуючи певну роль, дотримуючись правил і приймаючи рішення в змодельованій ситуації, учень отримує можливість випробувати різні способи поведінки та усвідомити їхні можливі наслідки.

У природоохоронному вихованні доцільно використовувати дидактичні, рольові та сюжетно-рольові ігри. Наприклад, гра «Екологічний світлофор» передбачає визначення вчинків, які сприяють збереженню довкілля або завдають йому шкоди. Важливо, щоб школярі не лише класифікували запропоновані дії, а й пояснювали власні рішення.

У грі «Захисники водойми» учні можуть виконувати ролі мешканців громади, відпочивальників і дослідників, спільно визначаючи причини забруднення водойми та пропонуючи способи його запобігання. Така діяльність допомагає зрозуміти взаємозалежність людських учинків і стану природи, розвиває вміння домовлятися та приймати відповідальні рішення.

Педагогічна цінність гри полягає в моделюванні ситуацій морального вибору. Однак для закріплення її виховного результату необхідно передбачити підсумкове обговорення: які рішення були доцільними, чому вони важливі та як їх можна застосувати в повсякденному житті.

Аналіз конкретних ситуацій передбачає розгляд проблемного випадку, з'ясування його причин, прогнозування наслідків і вибір обґрунтованого способу дії. Ця технологія допомагає перейти від механічного засвоєння правил до усвідомлення їхнього практичного значення.

Для учнів початкової школи можна пропонувати ситуації, пов'язані з марнуванням води, залишенням сміття після відпочинку, пошкодженням рослин або неналежним поводженням із тваринами. Наприклад, школярі аналізують випадок, коли після відпочинку на березі річки залишили

пластикові пляшки й пакети. Вони визначають проблему, обговорюють її можливі наслідки та пропонують способи відповідальної поведінки.

Учитель спрямовує обговорення запитаннями: що стало причиною ситуації, кому або чому вона може зашкодити, як можна було вчинити інакше? Важливо надати дітям можливість висловити різні пропозиції, порівняти їх і пояснити, які рішення є найбільш доцільними.

Особливу увагу варто приділяти ситуаціям, у яких відповідальна поведінка потребує подолання звичних дій або певних незручностей. Наприклад, обговорення побутових звичок, пов'язаних із використанням води чи паперу, допомагає учням виявляти причини марнування ресурсів і визначати доступні способи зміни поведінки.

Отже, аналіз ситуацій розвиває причинно-наслідкове мислення, уміння прогнозувати наслідки вчинків і аргументувати власний вибір. Його важливим результатом є здатність застосовувати природоохоронні знання в нових життєвих обставинах.

Проєктні технології забезпечують перехід від обговорення природоохоронних проблем до виконання конкретних дій. Вони передбачають визначення завдання, планування роботи, розподіл обов'язків, виконання запланованих заходів та оцінювання результатів.

У початковій школі доцільно реалізовувати короткотривалі проєкти, пов'язані з потребами класу, школи або громади. Це можуть бути «Заощаджуємо воду», «Зелене шкільне подвір'я», «Друге життя речей», «Екологічні звички нашої родини». Важливо, щоб діяльність завершувалася не лише презентацією інформації, а й конкретним практичним результатом.

Наприклад, під час проєкту «Заощаджуємо воду» учні визначають ситуації нераціонального використання водних ресурсів, складають рекомендації щодо їх збереження та протягом певного часу спостерігають за власними звичками. Під час підсумкового обговорення діти оцінюють, які зміни вдалося здійснити та що можна вдосконалити.

Проєкт «Друге життя речей» може передбачати пошук способів повторного використання безпечних матеріалів, виготовлення корисних предметів або розроблення рекомендацій щодо зменшення кількості відходів. При цьому педагог має пояснити зв'язок між практичними діями та збереженням природних ресурсів.

Проєктна діяльність розвиває самостійність, ініціативність, уміння планувати роботу й співпрацювати. Вона також допомагає дітям усвідомити, що навіть доступні їм дії можуть бути внеском у розв'язання природоохоронних проблем. Водночас важливо забезпечити реальну

участь школярів у всіх основних етапах роботи, не перетворюючи проєкт на завдання, яке фактично виконує дорослий.

Кооперативне навчання ґрунтується на спільній роботі учнів у парах або малих групах, узгодженні дій і відповідальності за спільний результат. Його використання у природоохоронному вихованні важливе, оскільки збереження довкілля часто потребує взаємодії людей, дотримання спільних правил і готовності виконувати власні обов'язки.

Наприклад, учням можна запропонувати розробити рекомендації щодо зменшення кількості сміття в класі. Одна група визначає способи ощадливого використання паперу, друга пропонує варіанти повторного використання матеріалів, третя формулює правила поводження з відходами. Після завершення роботи діти об'єднують пропозиції та визначають, які з них можна впровадити в повсякденну діяльність.

У процесі групової роботи школярі вчаться слухати інших, аргументувати позицію, розподіляти завдання, домовлятися й надавати взаємодопомогу. Вони усвідомлюють, що результат залежить від внеску кожного учасника, а спільні природоохоронні дії потребують узгодженості.

Для результативної організації кооперативного навчання важливо забезпечити участь кожного учня, чітко визначити завдання й очікуваний результат. Після виконання роботи доцільно обговорювати не тільки зміст отриманих пропозицій, а й те, як учасники співпрацювали, чи вдалося їм розподілити обов'язки та що можна поліпшити в подальшій діяльності.

Цифрові технології розширюють можливості наочного представлення природних процесів, ознайомлення з екологічними проблемами й моделювання ситуацій взаємодії людини з природою. У початковій школі можуть використовуватися мультимедійні матеріали, віртуальні екскурсії, інтерактивні вправи та цифрові дидактичні ігри.

Наприклад, учні можуть виконувати завдання з сортування відходів, обирати способи економного використання води або визначати послідовність дій під час догляду за рослинами. Такі вправи сприяють підтриманню інтересу, забезпечують оперативний зворотний зв'язок і дають змогу перевіряти засвоєння природоохоронних знань.

Віртуальні екскурсії допомагають ознайомлюватися з природними об'єктами, які не завжди доступні для безпосереднього спостереження. Мультимедійні матеріали дають змогу демонструвати процеси та наслідки людського впливу на довкілля, які важко відтворити в умовах класу.

Проте цифрові засоби не повинні замінювати практичну взаємодію з природою. Після виконання інтерактивної вправи доцільно запропонувати

дітям реальні завдання: проаналізувати власні звички використання води, поспостерігати за станом шкільного подвір’я або визначити способи ощадливого використання паперу. Такий підхід забезпечує зв’язок між віртуальним моделюванням і повсякденною поведінкою.

Вибір цифрових ресурсів має враховувати вік учнів, достовірність інформації, доступність завдань і безпечні умови роботи. Отже, цифрові інтерактивні засоби доцільно розглядати як доповнення до інших технологій, що підсилює наочність і мотивацію, але не підміняє реальної природоохоронної діяльності.

Результативність інтерактивних технологій залежить від системності їх використання та педагогічної доцільності обраних завдань. Для закріплення відповідних моделей природоохоронної поведінки необхідна послідовна робота.

Першою умовою є зв’язок навчального змісту з повсякденним досвідом дітей. Розгляд знайомих ситуацій допомагає усвідомити практичне значення природоохоронних правил і визначити можливості їх застосування вдома, у школі та громадських місцях.

Другою умовою є поєднання знань із практичною діяльністю. Учні мають отримувати можливість не лише обговорювати проблеми, а й виконувати доступні природоохоронні дії, спостерігати за їхніми результатами та оцінювати власний внесок.

Третьою умовою виступає організація співпраці на засадах взаємоповаги й відповідальності. Групова робота має передбачати участь кожної дитини, розподіл завдань і розуміння спільної мети.

Четвертою умовою є рефлексивне осмислення результатів. Запитання про причини обраного рішення, його наслідки та можливості застосування отриманого досвіду допомагають учням пов’язати навчальну діяльність із повсякденною поведінкою.

П’ятою умовою є взаємодоповнювальне використання різних технологій. Гра може викликати інтерес до проблеми, аналіз ситуацій – допомогти усвідомити її причини, проєкт – забезпечити практичне розв’язання, а кооперативне навчання – сформувати досвід спільної відповідальності. Цифрові засоби можуть доповнювати цю роботу наочністю та інтерактивними завданнями.

Таким чином, педагогічна результативність визначається не кількістю використаних технологій, а послідовністю освітньої діяльності: від ознайомлення з проблемою та її осмислення до прийняття рішення, виконання практичних дій і рефлексії.

Отже, інтерактивні технології є дієвим засобом формування природоохоронної поведінки молодших школярів, оскільки забезпечують активну участь дітей у розгляді природоохоронних проблем, пошуку рішень і практичній діяльності. Їх застосування створює умови для взаємозв'язку знань про природу, емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, внутрішньої мотивації та відповідальних учинків.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

2. Скляр О. Г., Скляр Р. В. Інтерактивні методи навчання у закладі вищої освіти. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : збірник науково-методичних праць ТДАТУ. 2022. № 25. С. 56–63. URL: http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/16632 (дата звернення:08.10.2026)

Альона НАВРОЦЬКА,
учитель початкових класів Кам'янець-Подільського ліцею № 3
Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області;
Анна ЯМКОВА,
учитель початкових класів Кам'янець-Подільського ліцею № 3
Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області

ІННОВАЦІЙНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний молодший школяр зростає в умовах швидкого доступу до інформації, різноманіття цифрового контенту та постійної зміни вражень. За таких умов традиційна організація уроку, коли вчитель переважно пояснює, а учень слухає, запам'ятовує і відтворює, не завжди забезпечує стійкий пізнавальний інтерес. Перед педагогом постає завдання не лише передати певний обсяг знань, а створити умови, за яких дитина захоче самостійно шукати відповідь, перевіряти припущення, ставити запитання, обговорювати результати та бачити практичну цінність вивченого. Саме тому актуальним є пошук доступних інноваційних прийомів, які можна природно включати у щоденну роботу початкової школи без надмірного ускладнення освітнього процесу.

Мета статті – розкрити практичні можливості використання інноваційних прийомів навчання для підвищення пізнавальної активності молодших школярів та запропонувати доступні приклади їх застосування на уроках у початкових класах.

Працюючи з молодшими школярами, ми переконуємося, що дитячу активність неможливо сформувати лише закликами «Будь уважним», «Подумай» чи «Працюй активніше». Учень стає активним тоді, коли саме завдання викликає в нього бажання щось з'ясувати. Тому для нас важливо не стільки збільшувати кількість сучасних технологій на уроці, скільки змінювати характер навчальної діяльності дітей.

Ми дотримуємося простого принципу: не поспішати повідомляти дитині те, що вона здатна відкрити сама**.** Іноді для цього достатньо змінити початок уроку. Замість традиційного повідомлення теми пропонуємо малюнок, предмет, коротку ситуацію, суперечливе твердження або запитання, яке не має очевидної відповіді.

Наприклад, під час уроку «Я досліджую світ» демонструємо дві рослини: одна має міцні зелені листочки, інша – слабкі й пожовклі. Запитуємо: «Обидві рослини були однаковими. Чому тепер вони відрізняються?» Діти висловлюють припущення: одній не вистачало води, інша стояла без світла, рослинам було надто холодно або спекотно. Важливо не поспішати визначати, хто відповів правильно. Значно корисніше поставити наступне запитання: «А як ми можемо це перевірити?» У цей момент звичайне навчальне завдання перетворюється на маленьке дослідження, а дитина з одержувача готової інформації стає учасником пошуку.

Не менш важливо наближати зміст навчальних завдань до ситуацій, зрозумілих молодшому школяреві. На уроці математики замість декількох однотипних прикладів можна запропонувати дітям уявити, що вони планують невелику класну подію. Є певна сума коштів і перелік необхідних покупок із цінами. Потрібно вирішити, що можна придбати, скільки грошей залишиться, від чого доведеться відмовитися і чи існує інший варіант. У такій роботі арифметичні дії перестають бути відірваними від життя. Дитина обчислює тому, що їй потрібно прийняти рішення.

У практиці добре працюють зовсім нескладні прийоми. Один із них ми умовно називаємо «Три версії». На поставлене запитання діти пропонують не одну, а декілька можливих відповідей, після чого обговорюють, яка з них видається найбільш обґрунтованою. Важливо, що

учневі потрібно не вгадати задуману вчителем відповідь, а пояснити власний вибір.

Ще один прийом – «Знайди помилку вчителя». Педагог навмисно припускається помилки в обчисленні, написанні слова, послідовності подій або певному твердженні. Молодші школярі із задоволенням стають «експертами», але основна цінність такого завдання з'являється тоді, коли дитина не лише помітила неточність, а й змогла пояснити, чому це помилка і як її виправити.

Окрему увагу приділяємо дитячим запитанням. У традиційній побудові уроку переважно запитує вчитель, а діти відповідають. Спробуймо хоча б іноді поміняти ці ролі. Після прочитання тексту можна запропонувати учням придумати запитання до героя, автора або однокласників. Особливо цікавими є запитання, на які немає прямої відповіді в тексті: «Чому герой так учинив?», «Що могло відбутися далі?», «Як би змінилася історія, якби герой зробив інший вибір?» У такий спосіб читання перетворюється з пошуку готової відповіді на осмислення прочитаного.

Корисним вважаємо і короткий прийом «А що, якби…?». На уроках читання запитуємо: «А що, якби герой не зустрів свого друга?»; на природничих заняттях — «А що, якби протягом місяця не було дощу?»; на математиці — «А що зміниться, якщо число збільшити вдвічі?» Таке запитання займає небагато часу, але змушує дитину відійти від механічного відтворення й установити причинно-наслідкові зв'язки.

Значний потенціал для розвитку пізнавальної активності має робота в парах і невеликих групах. Проте ми вважаємо, що недостатньо просто посадити кількох дітей разом. Потрібно створити завдання, під час якого їм справді доведеться домовлятися.

Наприклад, пропонуємо скласти «Шкільний ранок без запізнень». Діти мають визначити, о котрій годині потрібно прокинутися, скільки часу необхідно для ранкових справ, сніданку та дороги до школи. Хтось виконує обчислення, хтось стежить за послідовністю, інший аргументує запропонований розподіл часу. Так в одному невеликому завданні поєднуються математичні вміння, життєвий досвід, комунікація та здатність планувати власні дії.

Використовуємо також «Корисну пораду». Після опрацювання теми діти мають сформулювати пораду для ровесника: як економити воду, берегти книжку, поводитися безпечно в цифровому просторі, піклуватися про природу чи правильно організувати робоче місце. Учневі потрібно

вибрати з усього вивченого найсуттєвіше та висловити його зрозуміло для іншої людини. Саме в такій ситуації знання набувають практичного сенсу.

Цифрові технології також є частиною сучасного освітнього середовища, однак не вважаємо, що їх кількість визначає якість уроку. Інтерактивна вправа, коротке відео, QR-код, навчальна гра чи віртуальна екскурсія мають використовуватися тоді, коли допомагають дитині краще зрозуміти матеріал, побачити те, що складно продемонструвати безпосередньо, перевірити себе або знайти потрібну інформацію. Цифровий інструмент повинен працювати на навчальну мету, а не ставати метою уроку.

Після інтерактивного завдання ми радимо запитувати не тільки «Скільки правильних відповідей ти отримав?», а й «Що нового ти зрозумів?», «Де було складно?», «Що допомогло знайти правильну відповідь?» Так увага переноситься з кількості балів на сам процес пізнання.

Особливо важливою умовою активності вважаємо право школяра на помилку. Дитина, яка постійно боїться сказати щось неправильно, поступово обирає найбезпечнішу поведінку – мовчати й чекати відповіді вчителя. Тому замість різкого «Неправильно» доцільніше сказати: «Спробуймо перевірити», «Хто має іншу думку?», «Що можна змінити у цій відповіді?» Помилка в такому разі не приховується і не оголошується правильною, але стає наступним кроком до розуміння.

Наприкінці уроку корисною є коротка рефлексія. Замість звичного «Чи все зрозуміло?» пропонуємо завершити одну фразу: «Сьогодні мене здивувало…», «Тепер я вмію…», «Для мене було складним…», «Я хочу ще дізнатися…». Відповіді дітей часто показують учителю значно більше, ніж формальне опитування. Водночас школяр поступово вчиться помічати власний поступ.

Отже, інноваційність початкової освіти не варто ототожнювати лише із цифровими ресурсами або великою кількістю незвичних методик. Для нас інноваційний урок – це насамперед урок, на якому дитина має можливість діяти, вибирати, ставити запитання, висувати припущення, перевіряти їх, пояснювати свою думку та взаємодіяти з іншими.

Учителеві не обов’язково щодня вигадувати складні квести чи використовувати багато онлайн-сервісів. Іноді одне влучне запитання дає для розвитку мислення більше, ніж велика презентація. Один життєвий приклад може зробити математичне завдання зрозумілішим, а право

запропонувати власний варіант розв’язання – перетворити пасивного учня на активного учасника уроку.

Саме тому головним результатом використання інноваційних прийомів вважаємо не зовнішню ефектність заняття, а поступову зміну ставлення дитини до навчання. Якщо школяр не лише запам’ятав відповідь, а захотів дізнатися більше; не просто виконав завдання, а запропонував інший спосіб; не злякався помилки, а спробував її виправити — урок виконав значно більше завдання, ніж передавання певного обсягу інформації.

Пізнавальна активність молодших школярів формується у щоденній діяльності, тому інноваційні прийоми найбільш ефективні тоді, коли вони органічно вплітаються у звичайний урок. Проблемні запитання, життєві завдання, пошук помилок, створення власних запитань, парна та групова взаємодія, коротка рефлексія й доцільне використання цифрових ресурсів допомагають зробити дитину активним учасником освітнього процесу. Водночас визначальною залишається роль учителя, який створює ситуацію пошуку, підтримує дитячу ініціативу та не поспішає виконувати розумову роботу замість учня.

Сучасний урок, на нашу думку, має залишати після себе не лише правильну відповідь у зошиті. Значно важливіше, щоб після нього залишилося нове дитяче запитання, бажання перевірити власну думку та цікавість до наступного відкриття.

Список використаних джерел

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2026/2027 навчальному році : лист М-ва освіти і науки України від 28 серп. 2026 р. № 1/13456-26. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 27.10.2026).

2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України ; заг. ред. Л. Гриневич. Київ, 2016. 40 с.

3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (зі змінами). *Офіційний вісник України*. 2018. № 19. Ст. 637.

4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. *Урядовий кур’єр*. 2016. 28 груд. (№ 246).

Тетяна ОЛИНЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ FLIPPED CLASSROOM У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується активним упровадженням інноваційних педагогічних технологій, зумовлених цифровізацією освітнього процесу, реалізацією компетентнісного підходу та вимогами Нової української школи. Особливої актуальності в цьому контексті набуває проблема вдосконалення процесу навчання іноземної мови учнів початкової школи, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи іншомовної комунікативної компетентності, формуються позитивна мотивація до вивчення іноземної мови та початкові навички міжкультурної взаємодії.

Традиційні підходи до навчання іноземної мови не завжди забезпечують достатній рівень індивідуалізації навчання, активної мовленнєвої практики та залучення кожного учня до комунікативної діяльності. З огляду на вікові особливості молодших школярів, які потребують наочності, інтерактивності, емоційної залученості й частого чергування видів діяльності, виникає необхідність пошуку ефективних педагогічних технологій, що сприятимуть підвищенню результативності навчання, розвитку пізнавальної активності та формуванню стійкого інтересу до вивчення іноземної мови.

Однією з перспективних технологій організації освітнього процесу є технологія перевернутого класу (flipped classroom), яка передбачає попереднє ознайомлення учнів із навчальним матеріалом за допомогою доступних ресурсів, зокрема коротких відео, аудіозаписів, інтерактивних вправ і цифрових освітніх платформ, із подальшим закріпленням та практичним застосуванням набутих знань під час уроку.

Дослідженням перевернутого класу займалися багато вчених, здебільшого іноземних, у меншій мірі українських. До дослідників перевернутого класу відносимо: Н. Білоусова, Т. Гордієнко, Н. Приходькіна, А. Альджарах, М. Томас, С. Ахмад, Г. Джонсон,

Ґ. Чекінато, Г. Лі, А. Волес та інші [2, с. 33]. Незважаючи на численні дослідження, вважаємо недостатньо висвітленою проблематику сприйняття учнями початкових класів цієї технології.

Мета доповіді полягає в науково-теоретичному осмисленні технології перевернутого класу та обґрунтуванні можливостей її практичного застосування у процесі навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Концепція «перевернутого навчання» виникла на початку 90-х рр. XX ст. у США. У науковій літературі багато визначень перевернутого навчання або перевернутого класу. Зокрема К. Фултон визначає термін «перевернутий клас» як перевернення традиційного методу навчання, коли план заняття представлений у класі, а домашні завдання надсилаються поза аудиторією через відео- чи мультимедійні ресурси з відповідним інструктажем, таким чином оптимізуючи час проведення заняття. К. Смол і К. Такер уважають, що перевернутий клас перетворює традиційну освітню модель на діяльнісну в межах змісту заняття, зокрема за допомогою домашніх завдань. Наприклад, студенти одержують доступ до навчальних матеріалів через відео, подкасти або онлайн-підручники перед заняттям, а під час самого заняття вони працюють над використанням того, що вже попередньо вивчили. Перевернуте навчання, на думку, науковців У. Хана і А. Хадрі, включає в себе використання інтернет-технологій для навчання в класі, з метою приділення більшої уваги та часу на взаємодію й спілкування між студентами, а не викладанню як такому. Зазвичай це робиться за допомогою створених викладачем відеозаписів, які студенти переглядають у позаурочний час. Такий вид діяльності називають перевернутою моделлю класу, оскільки вся парадигма класної / домашньої роботи «перевернута» [4, с. 138].

Інші піонери цієї педагогічної технології А. Самс та Дж. Бергманн наголошують на важливості методичного забезпечення перевернутого навчання, зокрема необхідності створення відеолекцій для домашнього опрацювання студентами. Проте, Дж. Бергман у серії статей, присвячених цій темі, наголошує, що перевернуте навчання не є тотожним відеолекціям, які доступні в мережі Інтернет. Найголовнішим компонентом такого навчання, на його думку, є взаємодія та продумані види навчальної діяльності, які відбуваються вже під час заняття [3].

Вітчизняні дослідники О. Гончарук, Л. Шуст та В. Дацюк зазначають, що перевернуте навчання (flipped learning) – це форма активного навчання, суть якої полягає в засвоєнні нового матеріалу учнями вдома, тобто ознайомлення з навчальним матеріалом до наступного уроку відбувається самостійно, а час аудиторної роботи використовується на осмислення і

застосування знань, умінь і навичок, тобто для практичних завдань. Таким чином, самостійне опрацювання учнями нового матеріалу допомагає вчителеві виділити більшу кількість часу для практики, сприяє розвитку критичного мислення в здобувачів освіти, пізнавальної активності, уміння аналізувати, систематизувати, виділяти головне [1, p. 26].

У сучасній освітній практиці виокремлюють такі типи перевернутого класу залежно від особливостей його реалізації:

1) типовий перевернутий клас (standard flipped classroom). Студенти отримують домашнє завдання, яке передбачає перегляд відеолекцій, ознайомлення з матеріалами, що стосуються теми наступного заняття, під час якого на практиці застосовують отримані теоретичні знання, а викладачі мають додатковий час для індивідуальної роботи з кожним студентом;

2) перевернутий клас, орієнтований на дискусію (discussion-oriented flipped classroom). Студенти отримують завдання переглянути певні відеоролики або матеріали Інтернет ресурсів, а викладач на занятті організовує обговорення одержаної інформації;

3) перевернутий клас, сфокусований на демонстрації (demonstration focused flipped classroom). Така форма буде ефективною для викладання тих предметів, які вимагають демонстрації матеріалів, проведення наочних дослідів. Викладач демонструє необхідну діяльність, а студенти сприймають і аналізують її, а потім самостійно виконують поставлені завдання;

4) псевдоперевернутий клас (faux-flipped classroom). Застосування цієї форми буде доцільним у випадку, якщо немає впевненості, що студенти самостійно готуватимуться вдома. Така модель дозволяє студентам дивитися відео на уроці, а після цього виконувати відповідні завдання та, за потреби, одержувати індивідуальні консультації педагога;

5) груповий перевернутий клас (group-based flipped classroom). Ця модель спонукає студентів вчитися один в одного, у процесі інтерактивної взаємодії одержувати правильні відповіді, знаходити ефективні способи отримання інформації, шляхи проведення наукового дослідження тощо. Для застосування моделі студенти мають за власним бажанням або за рекомендацією викладача об’єднатися в групи, ознайомитися з відповідними матеріалами. А на заняттях працювати разом над певною науковою проблемою;

6) віртуальний перевернутий клас (virtual flipped classroom) дозволяє організувати роботу студентів так, щоб весь процес навчання відбувався дистанційно: викладач пропонує студентам матеріал для перегляду,

завантажує практичні завдання, консультує он-лайн, проводить тестування і виставляє підсумкові бали. Головне – розпочати вивчення відповідного матеріалу із самостійного опрацювання теорії, так, як це відбувається за принципами перевернутого класу;

7) «перевернутий» викладач (flipping the teacher) передбачає, що не обов'язково всю роботу має виконувати викладач – готувати або шукати відеоматеріали, формувати практичні завдання, консультувати, перевіряти роботи. Певні види робіт можуть виконати студенти, а викладач спостерігатиме за тим, як буде організовано процес навчання, як буде представлена інформація і надаватиме, у разі необхідності, допомогу [5, с. 243–244].

Для ефективної реалізації технології перевернутого навчання на заняттях з іноземної мови в початковій школі необхідно дотримуватися певних етапів:

1. Підготовчий етап: добір коротких навчальних відео, аудіозаписів, презентацій, пісень та інтерактивних ігор для самостійного ознайомлення дітей із новим мовним матеріалом за підтримки батьків.

2. Організаційний етап: організація ігрових, комунікативних і творчих завдань на уроці для закріплення лексики, граматики та розвитку навичок усного мовлення.

3. Оцінювальний етап: перевірка засвоєння матеріалу за допомогою вікторин, мовних ігор, діалогів і творчих завдань, надання позитивного зворотного зв'язку та підтримки учнів.

Важливим складником є врахування вікових особливостей молодших школярів, їхнього темпу навчання, інтересів і мотивації. Навчальні матеріали мають бути короткими, наочними, цікавими та доступними для дітей.

Розглянемо зразок практичного завдання з використанням відеоматеріалів у форматі flipped classroom для учнів початкової школи (4 клас) на занятті з англійської мови [6, с. 86].

Перед аудиторним заняттям (позааудиторна підготовка):

1. Перегляньте відео про школу Holidays in the future – what will holidays be like in 2050? (посилання / файл додається в навчальний ресурс).
2. Заповніть робочий аркуш із завданнями самостійно.

Аудиторне заняття (використання перевернутого класу):

1. Обговорення в парах.

Після самостійної підготовки учні об'єднуються в пари, обмінюються відповідями на робочому аркуші із завданнями і ставлять один одному контрольні запитання за змістом відео, наприклад: What did you see in the

video? What will holidays be like in 2050? What was the most interesting idea? Why?

2. Групова рефлексія.

1) У групах по 4–5 осіб обговоріть: Where will you go? How will you travel? Where will you stay? What will you do?

Мовна опора: I will go to…, I will travel by…, I will stay in…, I will visit….

Кожен учень презентує свою ідею однокласникам.

2) Створіть малюнок або постер «My Holiday in 2050». На ньому вони зображують місце відпочинку, транспорт, житло й цікаві розваги майбутнього.

До постера додають 3–5 простих речень англійською мовою, наприклад: We will travel to Mars. We will stay in a space hotel. We will travel by spaceship. We will swim in a robot pool.

Наприкінці кожна група презентує свій проєкт класу.

3. Загальна рефлексія (усі учні).

Учні завершують речення: The most interesting idea was… . I learned new words about… . In 2050, I will… .

Учитель надає позитивний зворотний зв’язок, відзначає активність учнів і правильність використання тематичної лексики.

Отже, технологія перевернутого класу є ефективною інноваційною моделлю організації навчання у початковій школі, що відповідає сучасним тенденціям іншомовної освіти. Її використання у навчанні іноземної мови забезпечує раціональне використання аудиторного часу, активізує пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку автономності, мотивації та відповідальності за результати навчання, а також підвищує ефективність формування лексичних і комунікативних умінь, критичного мислення та навичок самостійної роботи.

Список використаних джерел

1. Гончарук О. М., Шуст Л. М., Дацюк В. В. Особливості застосування технології «перевернутого навчання» в початковій школі як прийом формування самостійної читацької діяльності здобувачів освіти. *Академічні студії.* Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 1. С. 25–32.

2. Подоляк М. Використання методики «перевернутого класу» в процесі навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Science and Education.* 2024. №2. С. 33–40.

3. Свець М. А. Технологія «перевернутого» класу на уроках іноземної мови в початковій школі. URL: https://surl.lt/xedgba

4. Чучмій І. І., Каричковська С. П., Мовчан Л. В. Перевернуте навчання у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 58. С. 136–144.
5. Яблоков С. «Перевернуте» навчання англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 6 (110). С. 237–254.
6. Quintana J., Benne R. B. Oxford heroes. SB. Oxford University Press. 2023. 107 p.

Марія ОНИШКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
Науковий керівник – ***Наталія ГУДИМА***,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та
методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ УЧНІВ 1 КЛАСУ

Адаптація шестирічних дітей до умов систематичного шкільного навчання є складним і багатофакторним психофізіологічним процесом, який супроводжується глибокою перебудовою всієї життєдіяльності першокласника. Вступ до школи вимагає від дитини кардинальної зміни поведінкових стереотипів, високої мобілізації вольових зусиль, а також тривалої концентрації та утримання уваги на навчальних завданнях.

На початковому етапі шкільного життя в учнів першого класу все ще переважає мимовільна увага, яка визначається яскравими, новими та динамічними зовнішніми подразниками, тоді як довільна увага перебуває лише на стадії активного формування. Анатомо-фізіологічні особливості нервової системи шестирічних дітей зумовлюють відносно швидку виснажливість та втомлюваність від тривалої одноманітної чи монотоної діяльності.

Різка зміна звичного, емоційно безпечного дошкільного середовища на чітко регламентований шкільний режим у поєднанні з суттєвим

зростанням статичного навантаження на опорно-руховий апарат та інтелектуального напруження на когнітивну сферу нерідко призводять до виникнення підвищеного психологічного напруження, школогенного стресу та ситуативної тривожності.

У цьому контексті дидактична гра виступає не просто супутнім елементом навчання, а базовим психолого-педагогічним інструментом, що забезпечує м'який, екологічний та безстресовий перехід від дошкільного дитинства до систематичного шкільного життя. Попри те, що зі вступом до закладу загальної середньої освіти провідною в розвитку особистості поступово стає навчальна діяльність, ігрова форма залишається найбільш природною, емоційно привабливою та зрозумілою для дітей цього вікового періоду. Вона дозволяє органічно поєднати пізнавальні завдання з природною потребою дитини в русі, грі та позитивних емоціях, виступаючи надійним адаптаційним та мотивуючим механізмом.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних засад та висвітленні практичного досвіду застосування ігрових методів і прийомів, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання грамоти учнів 1 класу в період їхньої адаптації до школи.

Проблема використання ігрових підходів з виховною та навчальною метою ставала неодноразово предметом наукових пошуків як вітчизняних, так і закордонних педагогів, зокрема Л. Виготського, Д. Ельконіна, Я. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Ф. Фребеля та ін. Наразі продовжується активний пошук дієвих інноваційних ігрових технологій навчання, адже як зазначав В. Сухомлинський, засновник гуманістичної педагогіки, саме через казку, фантазію, гру лежить правильна дорога до серця дитини. А. Макаренко стверджував, що саме в грі дитина розкривається, зароджується її соціальна активність. Ці слова педагогів-класиків і до сьогодні залишаються актуальними. У сучасному світі, де діти оточені технологіями та нескінченними потоками інформацією, важливо як ніколи створювати для них умови, які б сприяли всебічному розвитку [2].

Варто підкреслити, що на початковому етапі навчання грамоти дидактична гра виконує не лише розважальну, а насамперед навчальну, розвивальну та виховну функції. Вона дозволяє активізувати аналітико-синтитичну діяльність першокласників, розвивати дрібну моторику, зорове й слухове сприйняття, а також фонематичний слух, який є фундаментом успішного засвоєння читання та письма.

У методиці навчання грамоти дидактичні ігри доцільно класифікувати за їхньою дидактичною метою та спрямованістю:

- Фонетичні та звукові ігри – спрямовані на диференціацію звуків (голосні/приголосні, тверді/м'які), розвиток фонематичного слуху та вміння визначати позицію звука у слові;

- Лексико-граматичні ігри – орієнтовані на збагачення словникового запасу, побудову словосполучень та речень;

- Графічні та моторні ігри – покликані підготувати руку до письма, полегшити запам'ятовування графічного образу букв.

Практичний досвід свідчить про високу ефективність систематичного залучення таких ігрових вправ на різних етапах уроку. Наприклад, на етапі актуалізації знань доцільно використовувати гру «Впіймай звук»: вчитель називає слова, а учні плескають у долоні лише тоді, коли чують вивчений звук. Для формування навичок звуко-буквеного аналізу ефективною є гра «Живі звуки», де діти отримують картки із позначеннями звуків (круг, одна риска, два круги) і вишиковуються у порядку їх звучання у слові.

На етапі ознайомлення з буквами та формування навичок читання позитивні результати дають вправи на зіставлення та конструювання: «Буквохід», «Склади слово з цеглинок» (використання конструктора LEGO з написаними складами) або «Зашумлені малюнки», де першокласникам потрібно відшукати заховані букви серед ліній чи візерунків. Застосування елементів змагальності та використання наочних ігрових засобів підвищують концентрацію уваги й запобігають швидкому психофізичному перевтомленню дітей.

Для формування в учнів 1 класу навичок звуко-складового аналізу слів та засвоєння поняття про наголос високу ефективність демонструє гра «Складовий конструктор». Її доцільно проводити на етапі закріплення знань про склад та наголошені й ненаголошені голосні звуки.

Механіка гри полягає в поєднанні аналітичної слухової діяльності з практичними тактильними діями. Кожен учень отримує індивідуальний роздатковий матеріал: картки з малюнками об'єктів (наприклад, тварин, шкільного приладдя, рослин) та набір різнокольорових цеглинок (можна використовувати елементи конструктора LEGO чи спеціальні фішки). Завдання школярів – чітко промовити назву зображеного предмета, визначити кількість складів у слові шляхом плескання або виділення голосних звуків і викласти відповідну кількість цеглинок у горизонтальний ряд під малюнком. Наступним кроком діти визначають наголошений склад і позначають його додатковим елементом (наприклад, виставляють цеглинку іншого кольору або зверху додають фішку-«наголос»).

Під час вивчення теми «Склад. Наголошений склад» учитель демонструє малюнок із зображенням сови. Учні вимовляють слово по

складах (*«со-ва»*), визначають наявність двох складів і викладають дві цеглинки. Потім шляхом «поклику» слова (*«сова-а-а!»*) з'ясовують, що наголос падає на другий склад, після чого ставлять позначку на другу цеглинку. Аналогічно опрацьовуються слова різної складової структури: *«шко-ла»* (двоскладове слово з наголосом на першому складі), *«ма-ли-на»* (трискладове слово з наголосом на другому складі).

Такий ігровий прийом дозволяє матеріалізувати абстрактні мовні поняття («склад», «наголос»), перетворюючи їх на конкретні зорові та тактильні образи. Це значно полегшує першокласникам процес засвоєння фонологічної системи мови та запобігає виникненню втоми завдяки постійній зміні видів діяльності.

У післябукварний період навчання грамоти, коли важливим завданням стає збагачення активного словникового запасу учнів та розвиток навичок зв'язного мовлення, доцільно використовувати гру «Словесний детектив».

Вона орієнтована на активізацію мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння) та формування вміння будувати логічно та граматично правильні речення. Дидактичне завдання полягає у проведенні «словесного розслідування», де учням пропонується роль «детективів», яким необхідно відновити деформоване речення або знайти «загублені» слова за їхніми ознаками та діями.

Під час опрацювання теми «Слова – назви предметів, ознак та дій» учителем пропонується картка із набором слів, у яких порушено послідовність, а також присутні зайві елементи або слова-підказки. Наприклад, на дошці розміщено набір слів: *пухнастий, стрибає, сірий, гілках, по, зайчик, білочка*. Діти отримують підказку-завдання: відшукати головного «героя» за його властивістю стрибати по деревах. Учні аналізують ознаки, відкидають невідповідне слово (*«зайчик»*), обирають потрібне (*«білочка»*) та відновлюють правильний порядок слів для створення логічного висловлювання: *«Пухнаста білочка стрибає по гілках»*.

Ігровий контекст «детективного пошуку» створює додаткову внутрішню мотивацію для виконання вправ. Дитина навчається не лише механічно читати слова, а й глибоко вникати в їхнє лексичне значення, розуміти граматичний зв'язок між членами речення та здійснювати самоконтроль під час запису побудованих конструкцій у зошит.

Так, у 1 класі при вивченні теми «Написання слів із буквою «щ». Складання і записування слів із вивчених букв. Написання речень» можна використати гру «За алфавітом». У кожного учня на парті є таблиця з алфавітом. Учитель на дошці записує певний порядок чисел, кожне з яких

позначає місце букви в алфавіті. Школяреві потрібно правильно відшукати літеру, яка відповідає даному числу. Потрібно послідовно записувати букви, щоб відгадати зашифроване слово. Таку гру доречно використовувати в післябукварний період навчання грамоти в 1 класі на уроках навчання грамоти, для удосконалення графічних умінь та формування основ правопису.

1,2,7,23,15,1 (абетка)
19,16,7,18,31 (олень)
28,7,21,7,3,11,15,11 (черевики)
16,12,23,7,21,1 (літера)
3,7,6,17,12,6,31 (ведмідь)
15,1,16,7,18,6,1,21 (календар) [1].

Отже, використання дидактичної гри є базовою психолого-педагогічною умовою успішного та гармонійного навчання грамоти першокласників. У складний період адаптації до умов систематичного шкільного навчання гра виступає необхідним сполучним містком та природним адаптаційним механізмом, який забезпечує м'який, безстресовий і психологічно комфортний перехід від дошкільного дитинства до нового соціального статусу школяра. Вона дозволяє органічно врахувати й компенсувати вікові та психофізіологічні особливості шестирічних дітей, зокрема переважання мимовільної уваги, імпульсивність дій та відносно швидку втомлюваність від одноманітної статичної роботи, роблячи процес засвоєння нових знань природним та емоційно привабливим.

Доведено, що цілеспрямоване й системне залучення фонетичних, лексико-граматичних та графічно-моторних ігор, серед яких особливу ефективність демонструють вправи «Впіймай звук», «Живі звуки», «Склади слово з цеглинок LEGO», «Словесний детектив», а також методики шифрування й декодування типу «За алфавітом», забезпечує суттєве підвищення ефективності засвоєння звуко-буквеного аналізу та первинних навичок свідомого читання й письма. Паралельно з цим відбувається інтенсивний розвиток фонематичного слуху, зорової та кінестетичної пам'яті, аналітико-синтетичного мислення й дрібної моторики рук, що є фундаментом для запобігання проявам оптичної та акустичної дисграфії. Окрім дидактичного ефекту, систематична ігрова діяльність сприяє активізації пізнавального інтересу учнів, підтримці високого рівня працездатності та запобіганню їхньому психофізичному й емоційному перевантаженню.

Таким чином, застосування інноваційних ігрових технологій під час навчання грамоти в першому класі є глибоко обґрунтованим педагогічним засобом. Воно не лише суттєво підвищує результативність освітнього процесу та якість засвоєння навчального матеріалу, а й створює оптимістичний емоційний фон, що сприяє успішній, безболісній та цілісній адаптації першокласників до шкільного життя.

Список використаних джерел

1. Підгурська, В. Ю., Мукасєєва М. О. Використання дидактичних ігор на уроках української мови в 1-2 класах. *Збірник наукових праць Перспективи розвитку України у контексті військових реалій.* Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Житомир, 01-02 грудня 2022 року) (2022): 123-128.

2. Самусь Є., Доброскок С. Ігрові технології на уроках навчання грамоти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2024 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л.О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 226 с.

Олена ПОЛЯКОВА,
старший викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені
Бориса Грінченка
Ольга ПОЛЯКОВА,
викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені
Бориса Грінченка

РАНКОВІ ЗУСТРІЧІ ТА КОМАНДНІ ПРОЄКТИ ЯК ЗАСОБИ ЗГУРТУВАННЯ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта орієнтована не лише на формування предметних знань і вмінь, а й на розвиток ключових компетентностей, соціальних навичок, емоційного інтелекту, здатності до співпраці та конструктивної взаємодії. Державний стандарт початкової освіти визначає серед важливих результатів навчання здатність учнів взаємодіяти з іншими,

висловлювати власну думку, співпрацювати для досягнення спільного результату [1].

Особливої актуальності проблема згуртування дитячого колективу набуває в умовах сучасних соціальних викликів, коли школа має бути простором психологічної безпеки, підтримки та взаєморозуміння. Молодший шкільний вік є важливим періодом формування навичок соціальної взаємодії: саме в цей час дитина вчиться будувати стосунки з однолітками, працювати в групі, приймати іншу думку, домовлятися та відповідати за спільний результат.

Концепція Нової української школи передбачає діяльнісний та компетентнісний підходи до організації освітнього процесу, що зумовлює необхідність використання таких форм роботи, які забезпечують активну взаємодію учнів [2]. Однією з таких форм є ранкова зустріч, яка створює умови для позитивного спілкування, емоційного налаштування та формування відчуття приналежності до класної спільноти [3].

Не менш важливим засобом згуртування є командна проєктна діяльність. У процесі виконання спільних завдань діти вчаться розподіляти обов'язки, допомагати одне одному, приймати спільні рішення та усвідомлювати цінність внеску кожного учасника. Досвід використання діяльнісних та ігрових методів у початковій освіті засвідчує їхній потенціал для розвитку комунікативних здібностей, ініціативності та покращення взаємин у дитячому колективі [4].

Отже, пошук ефективних способів формування згуртованого дитячого колективу є важливим завданням сучасного вчителя початкових класів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічного потенціалу ранкових зустрічей і командних проєктів як засобів згуртування учнівського колективу початкової школи та визначенні практичних умов їх ефективного використання в освітньому процесі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- розкрити значення згуртованості учнівського колективу для успішного розвитку молодших школярів;
- охарактеризувати ранкові зустрічі як засіб формування позитивного психологічного клімату в класі;
- визначити можливості командних проєктів у розвитку співпраці та взаємодопомоги між учнями;
- окреслити практичні форми проведення ранкових зустрічей і командної проєктної діяльності;
- визначити педагогічні умови ефективного поєднання цих форм роботи.

Згуртований дитячий колектив є важливою умовою комфортного перебування дитини в школі. У такому колективі учень має можливість

відчувати себе прийнятим, необхідним і значущим для інших. Водночас згуртованість не означає однаковість поглядів чи інтересів дітей. Навпаки, вона передбачає прийняття індивідуальних особливостей кожного та готовність взаємодіяти заради спільної мети. Формування таких взаємин потребує систематичної роботи. Епізодичні виховні заходи не можуть повною мірою забезпечити формування стійких навичок співпраці. Тому важливо включати ситуації позитивної взаємодії безпосередньо в щоденне життя класу.

Одним із найбільш доступних інструментів є ранкова зустріч**.** Її сутність полягає у спільному початку навчального дня, під час якого учні вітаються, обмінюються думками та досвідом, виконують групову вправу й отримують інформацію про завдання дня [3]. Така структура дає можливість створити позитивну емоційну атмосферу та налаштувати дітей на співпрацю.

Особливе значення має те, що ранкова зустріч передбачає рівноправну участь усіх учнів. Дитина отримує можливість бути почутою, висловити власні думки та водночас навчитися слухати інших. Саме тому ранкові зустрічі сприяють розвитку емпатії, активного слухання, толерантності та навичок конструктивного спілкування [3].

Доцільно використовувати різноманітні форми ранкових зустрічей: «Коло привітань», «Мій настрій сьогодні», «Побажання другу», «Комплімент однокласнику», «Що нас об’єднує?», «Скринька добрих справ», «Разом ми можемо…». Важливо, щоб завдання були короткими, доступними для дітей та спрямованими не на змагання, а на взаємодію.

Наприклад, під час вправи «Що нас об’єднує?» учні по черзі називають спільні для них інтереси, уподобання або захоплення. Поступово діти переконуються, що, незважаючи на індивідуальні відмінності, вони мають багато спільного. Така вправа сприяє формуванню відчуття приналежності до групи.

Ефективними є також вправи, в яких необхідно досягти спільного результату. Наприклад, учні можуть разом скласти «Правила нашого дружного класу», створити «Дерево добрих справ» або сформувати «Коло підтримки». У цьому випадку ранкова зустріч стає не лише засобом спілкування, а й простором для спільного прийняття рішень.

Наступним важливим засобом згуртування є командна проєктна діяльність**.** Її особливість полягає в тому, що учні об’єднуються навколо спільної мети та отримують конкретний результат спільної роботи.

Командні проєкти можуть мати різну тематику: «Наш дружний клас», «Книга добрих справ», «Місто майбутнього», «Екологічна команда», «Моя школа — наш спільний дім», «Абетка дружби», «Традиції нашого класу».

Важливо, щоб кожен учасник мав посильну роль і міг зробити власний внесок у виконання завдання.

Наприклад, під час реалізації проєкту «Наш дружний клас» одна група учнів може створювати емблему класу, інша — добирати девіз, третя — формулювати правила взаємодії, четверта — готувати презентацію. Після завершення роботи результати об'єднуються в один спільний продукт.

Такий підхід дозволяє дитині побачити безпосередній зв'язок між власними діями та результатом діяльності всієї команди. Водночас школярі вчаться розподіляти ролі, домовлятися, враховувати думки інших та відповідати за виконання своєї частини роботи.

Важливою умовою успішної командної роботи є зміна ролей. Якщо одні й ті самі діти постійно виступають лідерами, а інші виконують лише другорядні завдання, це може посилювати нерівність усередині групи. Тому педагогові варто створювати умови, за яких кожен учень поступово пробує себе в різних ролях: організатора, доповідача, виконавця, генератора ідей, помічника, відповідального за матеріали тощо.

Командна діяльність також сприяє розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Дослідження застосування підходу «навчання через гру» в початковій школі засвідчують позитивний вплив колективного пошуку й прийняття рішень на взаємини в учнівському колективі [4].

Важливе місце в організації командних проєктів посідає діяльність учителя. Педагог має виступати не стільки контролером, скільки фасилітатором взаємодії. Його завдання – допомогти дітям домовитися, підтримати менш активних учасників, попередити конфлікти та спрямувати групу до спільного результату.

Необхідною складовою командної роботи є рефлексія**.** Після завершення проєкту доцільно запропонувати учням відповісти на запитання: «Що нам вдалося?», «Як ми допомагали одне одному?», «Чий внесок був особливо важливим?», «Що було складним?», «Що ми можемо покращити наступного разу?». Така рефлексія допомагає дітям усвідомити власний досвід співпраці та побачити значення внеску кожного учасника.

Ефективність ранкових зустрічей і командних проєктів значно підвищується за умови їх систематичного поєднання. Педагогічна цінність поєднання ранкових зустрічей і командних проєктів полягає у взаємодоповнювальному характері цих форм: ранкова зустріч забезпечує регулярність соціальної взаємодії, тоді як проєктна діяльність переносить сформовані комунікативні домовленості в реальну спільну діяльність із конкретним результатом.

Наприклад, протягом тижня ранкові зустрічі можуть бути присвячені темі «Ми – команда». Під час них діти виконують вправи на взаємопізнання, підтримку, довіру та взаємодопомогу. Підсумком тижня

може стати командний проєкт «Наш клас — наша команда», у межах якого учні створюють спільний плакат, колаж, презентацію або «кодекс дружного класу».

Такий підхід відповідає діяльнісній спрямованості сучасної початкової освіти та положенням Державного стандарту, який орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей і здатності учнів взаємодіяти з іншими [1].

Водночас необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей. Не всі учні однаково легко вступають у взаємодію, тому педагог має поступово залучати до спільної діяльності тих дітей, які є сором'язливими, менш активними або потребують додаткової підтримки. Важливо уникати примусу до публічного висловлювання та створювати різні способи участі – усний, письмовий, творчий, руховий.

Таким чином, згуртування дитячого колективу має відбуватися через щоденну практику взаємоповаги, співпраці та взаємодопомоги. Ранкові зустрічі та командні проєкти створюють для цього сприятливі педагогічні умови.

Отже, ранкові зустрічі та командні проєкти мають значний педагогічний потенціал для згуртування дитячого колективу в початковій школі. Їх використання сприяє створенню позитивного психологічного клімату, розвитку комунікативних умінь, емпатії, взаємоповаги, відповідальності та здатності працювати в команді.

Ранкова зустріч забезпечує регулярний простір для спілкування, емоційної підтримки та формування позитивних взаємин між учнями. Командна проєктна діяльність дає можливість практично реалізувати навички співпраці, розподілу ролей, взаємодопомоги та спільного прийняття рішень.

Важливою педагогічною умовою є систематичність такої роботи, добровільність і доступність участі, зміна ролей у групі, урахування індивідуальних особливостей дітей та обов'язкова рефлексія спільної діяльності.

Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення системи ранкових зустрічей і командних проєктів для різних вікових етапів початкової школи, спрямованої на розвиток соціально-емоційних компетентностей учнів та формування безпечного, інклюзивного й партнерського освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-п (дата звернення: 07.10.2026).

2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

3. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

4. Зубцова Ю. Є. Особливості застосування підходу «навчання через гру» в освітньому процесі Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2020. № 1. С. 55–61. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1439 (дата звернення:07.10.2026).URL:https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1439 (дата звернення: 07.10.2026).

Валерія ПОТАШОВА,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

РОЛЬ БІОЛОГІЧНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАСТУПНОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Кожен прагне, щоб його дитина зростала здоровою, розумною, щасливою. На її розвиток одночасно впливають як внутрішні особливості – гени, здоров’я, темперамент, так і зовнішнє середовище – сім’я, друзі, школа, навколишнє середовище. Розуміння цих чинників допомагає легше знайти правильний підхід до кожної дитини. Це дає змогу не лише вчасно помітити й розвинути вроджені здібності, а й м’яко скоригувати можливі труднощі у навчанні чи спілкуванні. У результаті дорослі створюють для дитини безпечний і підтримуючий простір, де вона може повністю розкрити свій потенціал і у майбутньому стати впевненою у собі особистістю.

Питання впливу біологічних та соціальних факторів на становлення та розвиток особистості були у центрі уваги таких науковців, як І. Бех, Л. Виготський, А. Гезелл, Т. Дуткевич, В. Кутішенко, С. Максименко, Р. Павелків, В. Рибалка, М. Савчин, В. Штерн та ін.

Розвиток дитини – це складний і безперервний процес, у якому формуються її фізичні, психічні, інтелектуальні, емоційні та соціальні якості. На становлення особистості впливають різноманітні чинники, серед яких фундаментальне значення мають біологічні та соціальні фактори. Біологічні передумови створюють основу розвитку, а соціальне середовище забезпечує умови, у яких фізичні, психічні, інтелектуальні та інші якості особистості можуть реалізуватися. Жоден із цих факторів не діє окремо, оскільки розвиток дитини є результатом їх постійної взаємодії [4].

До біологічних факторів належать спадковість, стан здоров'я, особливості функціонування нервової системи, тип темпераменту, особливості мозку, умови внутрішньоутробного розвитку, харчування, сон і фізична активність. Спадковість передає дитині певні анатомо-фізіологічні ознаки: колір очей, тип статури, особливості обміну речовин, схильність до деяких захворювань. Вона також може створювати передумови для розвитку певних здібностей, наприклад музичних, математичних або спортивних. Проте спадковість не визначає майбутнє дитини повністю. Вона лише створює потенційні можливості, а їх реалізація залежить від виховання, навчання та соціального оточення.

Дослідники підкреслюють, що психічний розвиток не є ані простим дозріванням органічного субстрату, ані пасивним засвоєнням зовнішніх соціальних впливів. У наукових джерелах наголошується на концепції їхньої системної детермінації: біологічні фактори визначають внутрішні можливості та межі (пластичність нервової системи, темперамент, задатки), тоді як соціальне середовище слугує джерелом розвитку, перетворюючи ці потенційні задатки на реальні здібності та цілісні якості особистості [3].

Важливе значення має стан здоров'я дитини. Фізичні захворювання, порушення слуху або зору, неврологічні проблеми можуть ускладнювати процес пізнання та спілкування. Наприклад, дитина з порушеннями слуху може мати труднощі в оволодінні мовленням, якщо своєчасно не отримує необхідної допомоги. Часті хвороби або загальна ослабленість організму можуть знижувати працездатність, увагу та інтерес до навчання. Тому повноцінний фізичний розвиток є важливою передумовою психічного та інтелектуального розвитку. Особливу роль відіграє нервова система. Від її дозрівання залежать увага, пам'ять, мислення, емоційна врівноваженість і

здатність контролювати власну поведінку. Діти відрізняються за типом темпераменту: одні є активними та енергійними, інші – спокійними й повільними, одні легко вступають у контакт, а інші потребують більше часу для адаптації. Ці особливості не можна оцінювати лише як позитивні чи негативні. Вони визначають індивідуальний стиль поведінки дитини, а завдання дорослих полягає в тому, щоб правильно враховувати ці відмінності у вихованні та навчанні [1].

Значний вплив на розвиток мають умови внутрішньоутробного життя. Харчування матері, її емоційний стан, наявність захворювань, вживання алкоголю, наркотиків або тютюну можуть впливати на формування організму та нервової системи плода. Тому турбота про здоров'я дитини починається ще до її народження. Після народження важливими біологічними умовами розвитку є повноцінне харчування, достатній сон, свіже повітря, рухова активність і дотримання режиму дня. Недостатня увага до цих потреб може призвести до перевтоми, дратівливості та зниження пізнавальної активності.

Людина є соціальною істотою, тому її психічні якості формуються у взаємодії з іншими людьми. До соціальних факторів належать сім'я, виховання, спілкування, освіта, культура, однолітки, засоби масової інформації та загальні умови життя [2-3].

Першим і найважливішим соціальним середовищем для дитини є сім'я. У родині малюк вперше вчиться жити серед людей. Якщо батьки дарують любов і підтримку, дитина почувається захищеною, вірить у власні сили та виростає щасливою людиною. Натомість постійні сварки, байдужість або надмірна суворість провокують тривожність, замкненість та труднощі у встановленні контактів. Водночас надмірна опіка також шкодить, оскільки формує залежність від дорослих.

Важливим соціальним чинником є спілкування. У процесі діалогу з дорослими дитина засвоює мовлення, моральні норми та способи розв'язання конфліктів. Чим багатшим є спілкування, тим активніше розвивається мислення дитини [4].

У дошкільному віці основним способом пізнання світу є гра. Під час сюжетно-рольових ігор дитина вчиться виконувати соціальні ролі, домовлятися та розвивати емоційний інтелект і самоконтроль.

Великий вплив на дитину мають дошкільний заклад і школа. Освіта передає знання та формує самостійність, організованість й вміння працювати в колективі під керівництвом учителя. У спілкуванні з однолітками дитина навчається співпрацювати, відстоювати власну думку

та враховувати інтереси інших. Натомість булінг чи відторгнення в колективі можуть суттєво знизити самооцінку [2].

Сучасне суспільство також впливає на розвиток через цифрові технології та соціальні мережі. Вони корисні для навчання, але потребують контролю з боку батьків, щоб не заміщувати живе спілкування й рух.

Як бачимо, біологічні та соціальні фактори постійно взаємодіють. Природні здібності дитини не розвинуться без підтримки суспільства, а сприятливі соціальні умови допомагають компенсувати певні біологічні труднощі. Так само темперамент, який має біологічну основу, проявляється по-різному залежно від виховання: активна дитина може стати як ініціативним лідером, так і гіперактивною за відсутності правильних умов [2].

Таким чином, розвиток дитини є результатом нерозривної єдності та взаємодії біологічних і соціальних чинників. Навіть за відсутності яскраво виражених природних задатків дитина здатна досягти високих результатів завдяки сприятливому середовищу, наполегливій праці та підтримці дорослих.

Біологічні фактори закладають лише фундамент і потенціал розвитку, тоді як соціальні умови безпосередньо визначають успішність їхньої реалізації. Для гармонійного зростання дитині однаково необхідні як задоволення базових фізичних потреб (здоров’я, повноцінне харчування, сон і рух), так і якісне соціокультурне оточення (любов, безпека, живе спілкування, гра та освіта). Головне завдання дорослих полягає у створенні таких умов, де дитина зможе повноцінно розкрити свої здібності, сформувати позитивну самооцінку, успішно інтегруватися в суспільство тощо.

Список використаних джерел

1. Дорошенко О. А. Проблема цілісного сприйняття особистості дитини як біопсихосоціальної сутності. *Освітні стратегії і практики :* зб. наук. пр. 2021. № 2 (27). С. 144–156

2. Марченко М. В. Соціальні та біологічні чинники формування стресостійкості та емоційного вигорання в період онтогенезу. *Психологічні перспективи*. 2023. № 41. С. 112–120.

3. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2015. 376 с.

4. Сидоренко М. І. Спадковість та соціальне середовище як детермінанти психічного розвитку в онтогенезі. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 7. Вип. 12. С. 210–219.

Варвара РОГОЗА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Науковий керівник: ***Олена МАТВІЄНКО,***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧОГО І ГРОМАДЯНСЬКОГО ЗМІСТУ В ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЄКТАХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова освіта базується не лише на предметних знаннях, а й на здатності дитини застосовувати їх у життєвих ситуаціях, взаємодіяти з іншими, критично мислити та відповідально діяти. Особливої актуальності у цьому контексті набуває екологічна освіта, оскільки ставлення до довкілля формується не лише через знання про природу, а й через спостереження, дослідження, практичну діяльність та усвідомлення впливу власних дій.

Для молодших школярів екологічні проблеми мають бути наближеними до повсякденного життя. Це може бути сміття на шкільному подвір'ї, марне використання води, зміни у стані рослин, забруднення ґрунту або велика кількість відходів у класі. Такі ситуації дають змогу поєднати природничі знання з досвідом відповідальної поведінки.

Екологічні проблеми водночас пов'язані з діяльністю людини, правилами співіснування, відповідальністю за спільний простір та готовністю діяти на благо інших. Тому формування екологічної компетентності доцільно пов'язувати з громадянською освітою. Дитина має усвідомлювати, що природа є не лише об'єктом пізнання, а й простором спільного життя людей.

У цьому контексті важливого значення набуває інтеграція природничого і громадянського змісту. Значний потенціал для цього має інтегрований курс «Я досліджую світ», який дає можливість одночасно розглядати природу, людину, суспільство та відповідальне ставлення до довкілля.

Питання формування екологічної грамотності молодших школярів розглядає І. Андрусенко, яка наголошує на важливості компетентнісно орієнтованої діяльності та інтеграції екологічного змісту в курсі «Я досліджую світ» [1]. Екологічна грамотність передбачає не лише засвоєння інформації про природу, а й уміння застосовувати знання на практиці та відповідально ставитися до довкілля.

О. Мацилюк та А. Войтович визначають серед важливих умов формування екологічної компетентності інтеграцію екологічного матеріалу в різні освітні галузі, активні методи навчання, створення екологічного освітнього середовища та залучення батьків [2]. Отже, важливо не лише надати дитині екологічні знання, а й створити умови для їх практичного застосування.

На нашу думку, інтеграцію природничого і громадянського змісту не слід розуміти як механічне поєднання двох напрямів. Природничий компонент допомагає з'ясувати, що відбувається в природі та чому, а громадянський – кого стосується проблема, що ми можемо зробити разом і чому це важливо для інших**.**

Наприклад, під час роботи з проблемою побутових відходів учні вивчають властивості різних матеріалів, можливості їх повторного використання та вплив сміття на довкілля. Водночас вони визначають власну відповідальність за спільний простір, домовляються про правила сортування та розподіляють обов'язки. Робота може розпочатися із запитання: «Скільки відходів утворюється в нашому класі за один день?». Учні рахують і групують відходи, аналізують результати та спільно визначають способи зменшення їх кількості.

Важливе місце посідає дослідницька діяльність. Т. Нінова, Т. Зорочкіна, Н. Степанова, Д. Здір та Л. Гуйван наголошують на значенні дослідження природного середовища рідного краю у формуванні екологічної компетентності молодших школярів [3]. Звернення до знайомого дитині середовища допомагає краще зрозуміти значення екологічної проблеми. Наприклад, стан місцевої водойми можна досліджувати через її значення для людей, рослин і тварин, наявні проблеми та можливі способи їх розв'язання.

Організацію такої діяльності доцільно будувати за логікою: визначити проблему – поставити запитання – дослідити – обговорити – прийняти спільне рішення – діяти – оцінити результат. Проблема має бути доступною та пов'язаною з реальним життям дітей. Це може бути надмірне використання паперу, марнування води, недостатній догляд за рослинами чи забруднення шкільної території.

Під час дослідження учні спостерігають, рахують, порівнюють, проводять прості досліди та фіксують результати. Після цього обговорюють їх і визначають можливі рішення. Важливо, щоб дитина не лише виконувала вказівки вчителя, а могла висловити власну думку, запропонувати спосіб розв'язання проблеми та взяти участь у спільному рішенні.

Одним із доступних прикладів є проєкт «Сміття нашого класу: проблема чи ресурс?». Учні визначають види відходів, підраховують їх кількість, з'ясовують можливості повторного використання та створюють правила сортування. Тут природничий зміст поєднується з відповідальністю за спільний простір.

Іншим прикладом може бути «Город на підвіконні». Діти досліджують умови проростання насіння, спостерігають за ростом рослин та ведуть календар змін. Громадянський компонент реалізується через розподіл обов'язків, дотримання графіка догляду та відповідальність за спільний результат.

Проєкт «Вода – спільний ресурс» можна розпочати зі спостереження за використанням води у школі. Учні визначають випадки її марнотратного використання, пропонують способи економії та створюють класні правила. Таким чином, знання про значення води для людини і живих організмів поєднуються з відповідальним ставленням до спільного ресурсу.

Ефективність такої роботи залежить від кількох умов: проблеми мають бути зрозумілими та значущими для дітей, учні повинні бути безпосередніми учасниками дослідження і прийняття рішень, а результат має мати практичне значення. Важливо також поєднувати природничий, громадянський, математичний, мовно-літературний, технологічний та мистецький зміст. Робота в парах і групах допомагає дітям домовлятися, розподіляти обов'язки та відповідати за спільний результат.

Окреме значення має рефлексія. Після завершення роботи учні можуть відповісти на запитання: «Що я дізнався?», «Що зробив особисто?», «Що змінилося?», «Чому наше рішення було важливим для інших?». Це допомагає усвідомити зв'язок між власними діями та станом спільного середовища.

І. Дорож та О. Довгань наголошують на необхідності поєднання природничих знань із ціннісним ставленням до природи та відповідальною поведінкою [4]. Тому екологічна освіта має не лише інформувати дитину про проблему, а й допомагати усвідомити цінність природи та значення власних дій.

Отже, інтеграція природничого і громадянського змісту в екологічних проєктах молодших школярів полягає не у простому поєднанні матеріалу різних освітніх галузей, а у створенні цілісної діяльності, під час якої дитина досліджує екологічну проблему, усвідомлює її значення для людини і спільноти, бере участь у пошуку рішення та переходить до конкретної дії.

Аналіз праць українських дослідників свідчить про значний потенціал курсу «Я досліджую світ», дослідницької та проєктної діяльності у формуванні екологічної компетентності [1–3].

Водночас громадянський аспект розширює її зміст: від особистого ставлення дитини до природи — до усвідомлення спільної відповідальності за навколишнє середовище. Саме локальні проблеми, пов'язані з класом, школою, подвір'ям, водою, рослинами чи відходами, дають можливість молодшому школяреві побачити результат власних дій і зрозуміти, що громадянська відповідальність починається з повсякденної поведінки.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2020. 75 с.
URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/andrusenko-metodychni-rekomendatsiyi.pdf

2. Мацилюк О., Войтович А. Практичні аспекти формування екологічної компетентності здобувачів початкової школи засобами проєктної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. Вип. 42. С. 128–136. DOI: 10.30970/vpe.2025.42.13463.
URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13463/13933

3. Нінова Т. С., Зорочкіна Т. С., Степанова Н. М., Здір Д. Р., Гуйван Л. В. Дослідницька робота з природознавства рідного краю як спосіб формування екологічної компетентності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2 (48). С. 762–773.
URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/20279

4. Дорож І., Довгань О. Формування екологічної компетентності молодших школярів з урахуванням засад сталого розвитку та національно-культурного виміру бачення природи Івана Огієнка. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*. 2025. № XXII. С. 199–208.
URL: https://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/351768

Варвара РОГОЗА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Науковий керівник: ***Олена МАТВІЄНКО,***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС РАНКОВИХ ЗУСТРІЧЕЙ ДЛЯ ФОРМУВАНЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова освіта спрямована не лише на засвоєння знань, а й на створення умов для фізичного, психічного, соціального та емоційного благополуччя дитини. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів, оскільки вона пов'язана не тільки з дотриманням правил гігієни, режиму дня чи фізичною активністю, а й зі здатністю розуміти власний емоційний стан, справлятися з напруженням, будувати безпечні стосунки та звертатися по допомогу.

Для молодшого школяра школа є середовищем постійної соціальної взаємодії. Дитина щодня переживає успіхи й невдачі, вирішує конфлікти, адаптується до змін та має відповідати певним вимогам. Тому важливо, щоб освітній процес допомагав їй розпізнавати власні емоції, регулювати поведінку та взаємодіяти з іншими.

У цьому контексті значний потенціал має соціально-емоційне навчання (СЕН), спрямоване на розвиток уміння усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти почуття інших, будувати позитивні взаємини та приймати відповідальні рішення. В. Гринько, Т. Євтухова та А. Філіпова розглядають соціально-емоційний розвиток як важливий чинник повноцінного розвитку дитини та її адаптації до соціального середовища [1]. С. Недовіз та І. Решетова наголошують на необхідності системного розвитку соціально-емоційних навичок учнів початкової школи, особливо в умовах сучасних освітніх ризиків.

Водночас здоров’язбережувальна компетентність має комплексний характер. Л. Бірюк та І. Солод пов’язують її з фізичним і психічним розвитком дитини, здоровим способом життя та навичками саморегуляції [3]. Саме здатність помічати власний стан, називати свої переживання та використовувати доступні способи подолання напруження є важливою точкою перетину соціально-емоційного навчання і здоров’язбереження.

Однією з можливостей систематично розвивати такі навички є ранкова зустріч. Її доцільно розглядати не лише як організаційний початок навчального дня, а як простір для емоційного налаштування, спілкування та створення позитивного психологічного клімату в класі. І. Сухопара розглядала ранкову зустріч як засіб адаптації першокласника до навчальної діяльності [5]. Її традиційними складовими є вітання, групове заняття, обмін інформацією та щоденні новини.

Кожен із цих компонентів може мати здоров’язбережувальний потенціал. Під час вітання формується відчуття приналежності до класу, під час групових вправ розвиваються навички взаємодії та саморегуляції, а під час обміну інформацією дитина отримує можливість висловити свій стан і бути почутою.

Одним із найпростіших способів інтеграції СЕН у ранкову зустріч є емоційне самоусвідомлення. Учитель може запропонувати дітям визначити свій стан за допомогою «Термометра настрою», «Світлофора емоцій» або карток із зображеннями емоцій.

Наприклад, зелений колір може означати хороший стан, жовтий – хвилювання або втому, червоний – потребу в підтримці. При цьому важливо не оцінювати емоції дитини як правильні чи неправильні.

Такі вправи допомагають школярам звертати увагу на власне самопочуття. Якщо дитина може сказати «Я сьогодні втомився» або «Я хвилююся», вона поступово вчиться розпізнавати власні потреби та відповідальніше ставитися до свого стану.

Не менш важливим є формування навичок саморегуляції. Під час ранкової зустрічі можна використовувати короткі дихальні або рухові вправи. Наприклад, у вправі «Квітка і свічка» дитина повільно вдихає, ніби відчуває аромат квітки, а потім видихає, ніби задуває свічку. Такі вправи не потребують спеціального обладнання і можуть тривати лише кілька хвилин.

Наступним напрямом є розвиток емпатії та позитивної взаємодії. Учитель може запропонувати запитання: «Як ми можемо підтримати однокласника, якому сумно?», «Яка допомога тобі потрібна, коли тобі складно?». Корисними є також вправи «Побажання сусіду», «Дякую тобі»,

«Коло підтримки». Вони допомагають дітям слухати одне одного, помічати емоційний стан інших і виявляти підтримку.

Г. Бондаренко, Н. Руденко та Н. Семеній акцентують увагу на розвитку емпатії, емоційного інтелекту та соціально-емоційних навичок як важливих складових підготовки майбутніх учителів початкових класів [6]. Тому педагог має не лише добирати відповідні вправи, а й демонструвати власним прикладом спокійну та доброзичливу взаємодію.

Ще одним напрямом є усвідомлення власних ресурсів і способів турботи про себе. Під час вправи «Мій ресурс на сьогодні» діти можуть назвати те, що допомагає їм відновлювати сили: сон, рух, відпочинок, вода, сніданок, свіже повітря, спілкування з близькими чи улюблена справа. Так поступово формується розуміння, що турбота про здоров'я складається з щоденних дій.

На нашу думку, ефективність таких практик залежить передусім від систематичності. Якщо емоційна вправа проводиться лише час від часу, вона не стає частиною повсякденної поведінки дитини. Натомість регулярне визначення свого стану, короткі вправи на саморегуляцію та спілкування допомагають поступово сформувати відповідні навички.

Важливо також дотримуватися принципу психологічної безпеки. Дитину не можна змушувати розповідати про особисті переживання. Вона має право не відповідати або обрати нейтральний варіант. Учитель не повинен оцінювати почуття дітей, адже різні емоції є природними. Його завдання – допомогти дитині безпечно їх усвідомити та знайти прийнятний спосіб реагування.

Практики СЕН можна поєднувати і з іншими аспектами здоров'язбереження. Наприклад, після визначення свого емоційного стану діти можуть обговорити значення сну й відпочинку, після вправи на концентрацію – необхідність рухових перерв, а під час розмови про втому – способи відновлення сил. Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність формується через реальні щоденні ситуації.

І. Дорож та А. Ковальчук наголошують на необхідності створення відповідних умов для формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ [4]. У цьому контексті ранкова зустріч може стати одним із елементів здоров'язбережувального освітнього середовища.

Перспективним є використання й матеріалів програми соціально-емоційного навчання «Зерна», спрямованої на розвиток соціально-емоційних навичок дітей [7]. Її практики можна адаптувати до короткого

формату ранкової зустрічі відповідно до віку учнів та потреб конкретного класу.

Важливо враховувати, що молодшим школярам легше працювати з емоційними поняттями через гру, рух, образи та конкретні ситуації.

Тому замість складних пояснень можна запропонувати дитині обрати «погоду» свого настрою: сонце, хмаринку, дощ чи веселку; виконати коротку дихальну вправу або відповісти на запитання: «Що допоможе мені сьогодні почуватися добре?».

Отже, використання практик соціально-емоційного навчання під час ранкових зустрічей має значний потенціал для формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. Такі практики допомагають дитині усвідомлювати власні емоції, регулювати свій стан, взаємодіяти з іншими та розуміти значення щоденної турботи про себе.

Ранкова зустріч у такому розумінні стає не лише організаційним початком дня, а частиною здоров'язбережувального освітнього середовища. Її систематичне використання створює умови, за яких дитина поступово вчиться помічати власні потреби, підтримувати інших і відповідальніше ставитися до свого фізичного та психоемоційного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Гринько В. О., Євтухова Т. В., Філіпова А. О. Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Вип. 17. С. 31–41. DOI: 10.31865/2414-9292.17.2022.259991.
URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259991

2. Недовіз С., Решетова І. Особливості соціально-емоційного розвитку учнів початкових класів в умовах освітніх ризиків. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Вип. 23. С. 50–61. DOI: 10.31865/2414-9292.23.2025.334858.
URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334858

3. Бірюк Л. В., Солод І. В. Роль здоров'язбережувальної компетентності у розвитку молодших школярів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Вип. 3. С. 112–117. DOI: 10.31376/2410-0897-2024-3-56-112-117.
URL: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-112-117

4. Дорож І. П., Ковальчук А. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі НУШ. *Наукові*

записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2023. № 1. С. 43–53. DOI: 10.31654/2663-4902-2023-PP-1-43-53.
URL: Офіційна сторінка статті

5. Сухопара І. Г. Ранкова зустріч як прийом адаптації першокласника до навчальної діяльності. *Початкова школа*. 2002. № 11. С. 11–12.

6. Бондаренко Г. Л., Руденко Н. М., Семеній Н. О. Підготовка майбутніх учителів до формування соціально-емоційних навичок учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6. С. 163–167. DOI: 10.24919/2308-4634.2025.325931.
URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.325931

7. Програма СЕН «Зерна» : методичний посібник. Запоріжжя : СТАТУС, 2025. 172 с.

8. Басюк Н. А. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та вихователів групи подовженого дня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. № 30. С. 6–14. DOI: 10.31499/2307-4914.2(30).2024.313990.
URL: https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(30).2024.313990

Ірина САНКОВСЬКА,
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НУШ

Традиційна методика природознавчої освіти, яка передувала НУШ, тривалий час орієнтувалася переважно на накопичення та відтворення учнями початкових класів теоретичних знань про природні об’єкти та явища. До основних методів навчальної роботи на уроках природознавства відносили розповідь, бесіду, спостереження, дослід, практичну роботу [1, с. 24-25].

З плином часу зміст кожного навчального предмета зазнає змін. Здебільшого це відбувається внаслідок потреби узгодити його з передовими досягненнями науки, через перегляд мети навчання та пізнавальних можливостей школярів тощо.

Швидкий розвиток природничих наук та освітніх технологій стимулював науковців і педагогів до нових методичних пошуків. Перед

ними постало питання подання учням наукових знань доступно та у цікавий спосіб.

Паралельно у низці досліджень обґрунтовано сутнісні характеристики екологічної компетентності щодо здатності особистості приймати рішення і діяти в життєвих ситуаціях так, щоб завдавати довкіллю якомога меншої шкоди [7, с. 11-12].

Концептуальна реформа шкільної освіти та її трансформація в межах НУШ була викликана нагальною потребою зміщення акцентів від суто знаннєвого до діяльнісного та ціннісно орієнтованого підходів. Освітній процес має забезпечувати трансформування засвоєних екологічних знань у внутрішні переконання, розуміння значення збереження довкілля, здатність розумно й раціонально користуватися природними ресурсами та приймати відповідальні рішення щодо охорони навколишнього середовища.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2025 р.) визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання у вигляді компетентностей, серед яких – екологічна, що передбачає «усвідомлення цінності природи, зв'язку між діями людини і станом довкілля; дбайливе і відповідальне ставлення до природи в повсякденні, розуміння важливості збереження природи та ощадливого використання природних ресурсів» [2].

У нормативних документах для початкової школи – типових освітніх програмах, розроблених авторськими колективами під керівництвом О. Я. Савченко та Р. Б. Шияна для 1-2 і 3-4 класів, посилено акценти щодо екологічної складової в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». В них набули пріоритетного значення норми поведінки дитини в природі, активна участь в різноманітній природоохоронній діяльності. Посилена увага до системного проведення спостережень за навколишньою природою під час екологічних екскурсій, подорожей, краєзнавчих пошуків.

Сучасне суспільство стикається з новими та загостренням існуючих екологічних викликів, необхідністю формувати екологічно виважену особистість вже з раннього віку. Молодший шкільний вік є одним з найкращих сензитивних періодів для закладання основ екологічної свідомості, коли продовжується формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, осмислюються базові взаємозв'язки в довкіллі й виробляються звички екологічно безпечної та неруйнівної поведінки в довкіллі.

Важливим наразі постає висвітлення ключової ролі вчителя як носія екологічних цінностей. Педагог, який сам дотримується екологічних принципів, є найкращим прикладом і потужним чинником мотивації для

учнів. В результаті такої взаємодії дитина спроможна усвідомити себе частиною природи, проаналізувати наслідки власних дій для довкілля та обрати екологічно доцільну модель поведінки.

Формування екологічної компетентності в початковій ланці відбувається через інтегрований курс «Я досліджую світ». Поєднання в ньому природничої, громадянської, соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей дозволяє розглядати довкілля цілісно, у взаємозв'язку природних чинників та людської діяльності.

Також у практиці роботи початкової школи та в позаурочній діяльності високу ефективність довели такі інтерактивні й практико-орієнтовані форми роботи як:

- мобільна екошкола – екологічні практикуми із проведенням занять безпосередньо в природному довкіллі, де діти мають змогу спостерігати за екосистемами та проводити первинні екологічні дослідження;

- еколого-просвітницькі тренінги та споживчі практикуми – проведення ситуаційних занять (наприклад, «Я – свідомий споживач»), під час яких учні аналізують власні щоденні звички, навчаються оцінювати екологічний слід товарів, зменшувати використання одноразового пластику та поводитися з побутовими відходами;

- проєктна та дослідницька діяльність – залучення школярів до створення «готелю для комах», вивчення процесів компостування органіки, озеленення шкільної території, збору вторинної сировини та сортування відходів;

- ігрові технології, екологічні челенджі, що використовуються для закріплення екологічних правил, проведення тематичних медіаігор, командних активностей із ресурсозбереження вдома і в школі.

Такі методичні підходи дозволяють сформувати в учнів початкової школи відчуття причетності до розв'язання екологічних проблем та переконати їх у тому, що звичайні побутові дії кожної окремої людини мають вплив на збереження довкілля загалом.

Дієвої допомоги можуть надати створені за тематичним запитом методичні та навчальні видання:

- Курс за вибором «Я і енергія» в сучасній практиці роботи початкової школи (2015). Методичний посібник з теми енергозбереження із розробками вправ і завдань.

- Екологічні дати року (2017). Методичний посібник з рекомендаціями щодо роботи з групами дат календарного року, довідково-інформаційною складовою та розробками заходів.

- Енергоефективні заходи в освітніх установах (2018). Містить пропозиції щодо форм роботи з енергозбереження та енергоефективності.

- Завдання на формування екологічної компетентності (2018). Рекомендована добірка вправ та інтерактивних технік із вивчення тем взаємодії між компонентами довкілля.

- Стартап-рішення «Моє довкілля» (2018). Приклад екологічного стартапу з активностями впродовж навчального року.

- Врятуємо Чорне море (2018). Вправи й завдання, що сприятимуть розумінню екологічної ситуації в Чорному морі.

- Лісовий екощоденник (2019) [3]. Навчальне видання, яке спонукає бути відповідальними у ставленні до лісової екосистеми.

- МЕШ: мобільна екологічна школа (2020) [4]. Система інтерактивних вправ.

- НМК для учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти «Кліматична абетка» (2021) [5]. Семестровий курс з кліматичної освіти.

- Сучасні напрями екоосвітньої роботи з учнями початкової школи (2021).

- Формування в учнів початкової школи навичок раціонального використання енергії (2024). Інтерактивні вправи та матеріали для проведення в початковій школі активностей із пропаганди раціонального використання електроенергії [6].

Розвиток і розширення змісту екологічної компетентності в НУШ потребує подальшого дослідження. Наразі з’ясовано, що особистісна позиція вчителя початкової школи є вагомим чинником у формуванні екологічних цінностей учнів. Застосування інтерактивних і практико-орієнтованих форматів забезпечує трансформацію знань здобувачів освіти у дієві навички та екологічно виважену поведінку.

Список використаних джерел

1. Природнича освіта у початковій школі: історія, теорія, практика: навч. посіб. для вчителів початкових класів / уклад. А. М. Мартін, Н. В. Тарапака. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 60 с.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 10.10.2026)

3. Санковська І. М. Лісовий екощоденник. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31301/1/I_Sankovska_LE.pdf (дата звернення 10.10.2026 року)

4. Санковська І. М. МЕШ: мобільна екологічна школа. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31920/1/I_Sankovska_MESH.pdf (дата звернення 10.10.2026 року)

5. Санковська І. М. Навчальна програма і методичний посібник до курсу за вибором для учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти «Кліматична абетка». URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41541/1/I_Sankovska_KV_KA_IPO.pdf (дата звернення 10.10.2026 року)

6. Санковська І. М. Формування в учнів початкової школи навичок раціонального використання енергії. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49670/1/Sankovska_FUPCNRVE.pdf (дата звернення 10.10.2026 року)

7. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посіб. / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. Київ : Пед. думка, 2008. 111 с.

Юлія СМІЛЯНСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Науковий керівник – ***Олена МАТВІЄНКО,***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ІНТЕРАКТИВНІ ЦИФРОВІ ВПРАВИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Здоров'я дитини визнається однією з провідних цінностей освіти, проте шлях від знання про здоровий спосіб життя до щоденної поведінки залишається довгим і нерівним. Молодші школярі добре відповідають на запитання про користь овочів чи правила гігієни, а потім купують чіпси й забувають про розминку. Додаткову складність створює цифрове середовище, сучасні діти звикли до візуально насиченого контенту, і класичні методи подання матеріалу програють у боротьбі за увагу. Н. Жуковська, аналізуючи викладання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», зауважує, що гейміфікація й інтерактив уже перестали бути

додатковою перевагою та перетворилися на потужний інструмент залучення учня [1, с. 13]. Виникає закономірне запитання, якими мають бути цифрові вправи, щоб вони справді формували навички, а не лише розважали.

Методику застосування онлайн-сервісу LearningApps у початковій школі розробили С. Скворцова та О. Онопрієнко. Вони показали, як учитель самостійно створює інтерактивні вправи й тести, та апробували підхід на уроках математики у другому класі [4, с. 161]. Практичний досвід добору цифрових інструментів для курсу з охорони здоров'я описує Н. Жуковська [1, с. 13–14]. Зв'язок між психічним станом дитини та навчальною діяльністю розкрила С. Кондратюк [3, с. 260]. Міжнародні огляди дають ширшу перспективу. Так, у систематичному огляді шкільних мобільних інтервенцій С. Франса зі співавторами із 13 відібраних досліджень у 12 зафіксовано позитивні результати щодо хоча б одного показника здоров'я [5]. Е. Сакелларі з колегами виявили лише шість цифрових інтервенцій для психічного здоров'я в початковій школі, три з яких були спрямовані на вчителів, а три на учнів, і наголосили на браку доказів для молодших вікових груп [6]. Проблема методичного добору інтерактивних вправ саме для здоров'язбережувальних навичок учнів 6–10 років отже залишається відкритою.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад добору та застосування інтерактивних цифрових вправ для формування здоров'язбережувальних навичок молодших школярів.

Для добору вправ насамперед потрібно визначитися, що саме формується. У дослідженні навичками вважаються усталені способи дії, які охоплюють гігієнічну, рухову, харчову, безпекову та емоційну складові. Остання заслуговує окремої згадки, С. Кондратюк доводить, що психічне здоров'я прямо впливає на подолання труднощів у навчанні [3, с. 262], тож емоційна саморегуляція належить до здоров'язбереження не менше, ніж миття рук.

Платформи на кшталт LearningApps та Wordwall дають змогу створювати вікторини, завдання на встановлення відповідності, сортування, послідовності й заповнення пропусків. Н. Жуковська вказує на широкі можливості LearningApps для різних варіантів використання на уроках курсу [1, с. 14], а С. Скворцова й О. Онопрієнко підкреслюють, що сервіс дозволяє вчителю створювати вправи під конкретні освітні цілі [4, с. 165]. Співвідношення типів вправ і формованих навичок систематизовано в табл. 1.

Таблиця 1

Типи інтерактивних цифрових вправ і формовані здоров'язбережувальні навички (авторська систематизація)

Тип вправи	Приклад змісту	Формована навичка	Застереження
Вікторина з вибором відповіді	«Що корисне для зубів»	Знання правил гігієни й харчування	Не обмежуватися запам'ятовуванням
Сортування за групами	Їжа щоденна й «святкова»; безпечні й небезпечні ситуації	Розрізнення, ухвалення рішень	Давати пояснення до кожного вибору
Відповідність або послідовність	Порядок миття рук, режим дня	Алгоритмічна поведінка	Переносити алгоритм у реальну дію
Ситуативне завдання	«Що робити, якщо поруч незнайомець»	Безпекова поведінка	Обговорювати без залякування
Рухова хвилинка з відео чи грою	Розминка для очей і спини	Рухова активність	Контролювати тривалість роботи з екраном

Як засвідчує табл. 1, кожен тип вправи слугує окремій меті, а ризики лежать не в самій технології, а в способі її використання. Багатство можливостей платформ ставить перед вчителем практичне запитання, за якими ознаками відрізняти вправу, що формує навичку, від вправи, що лише займає час. На основі проаналізованих джерел можна виокремити кілька орієнтирів. Передусім вправа повинна відповідати конкретній меті заняття, адже С. Скворцова й О. Онопрієнко наголошують, що сервіс дозволяє вчителеві самостійно створювати завдання під визначені освітні результати [4, с. 165], а не користуватися лише готовими шаблонами. Готові матеріали, звісно, економлять час, проте нерідко не враховують рівня підготовки класу та місцевого контексту, тому їх доцільно адаптувати.

Другим орієнтиром постає вікова відповідність, адже завдання мають бути короткими, з мінімумом тексту й зрозумілою інструкцією, оскільки учень першого чи другого класу ще читає повільно. Не менш вагомою видається можливість повторного проходження, яка знімає страх помилки й узгоджується з логікою здоров'язбереження: тривога під час виконання вправи не повинна становити додаткового навантаження. Саме тому психічне здоров'я, за С. Кондратюк, слід вважати умовою навчальної успішності, а не побічним ефектом [3, с. 260].

Значення має і сама підготовленість педагога. За даними Е. Сакелларі з колегами, серед виявлених цифрових інтервенцій половина адресована

вчителям, а їхня результативність підтверджена щодо знань і ставлення педагогів [6], тож цілком обґрунтованим є висновок, що ефективність вправ залежить від того, наскільки вчитель упевнено інтегрує їх в урок. Тому в дослідженні добір вправ розглядається разом із підтримкою фахової компетентності вчител

Модель інтеграції вправ в урок подано на рис. 1.



Рис. 1. Модель інтеграції інтерактивних цифрових вправ у здоров'язбережувальну діяльність молодших школярів

Аналіз рис. 1 показує, що модель побудовано як послідовність із чотирьох ступенів, де цифрова вправа становить лише першу ланку, а не кінцеву мету. На початку учень знайомиться зі змістом у форматі вікторини, і саме тут технологія виконує найпростішу функцію: подає інформацію в доступній ігровій формі. Наступний ступінь, розрізнення, передбачає сортування й встановлення послідовності, тож дитина вже не відтворює готову відповідь, а ухвалює рішення, наприклад визначає, які продукти доцільно обирати щодня. Третій ступінь виводить роботу за межі екрана – ситуативні завдання й рухові хвилинки перетворюють знання на дію. Завершальний ступінь, закріплення, відбувається в обговоренні та спільній діяльності, адже цифровий компонент має спиратися на реальну поведінку.

Показово, що у згаданому огляді шкільних мобільних інтервенцій ключовими для успішності визнано додавання персональної інформації, взаємодію користувача із застосунком та порівняння власних результатів із попередніми [5]. Для початкової школи висновок означає, що вправа має зберігати прогрес дитини, давати негайний відгук і порівнювати учня насамперед із ним самим учорашнім, а не з класом. Тривалість інтервенцій у тому ж огляді коливалася від чотирьох до двадцяти чотирьох тижнів, і лише сім досліджень утримали щонайменше 80 відсотків учасників до завершення [5], тому одноразові цифрові «акції» навряд чи дадуть стійкий

ефект, натомість регулярність і поступовість виглядають вагомішими за кількість використаних застосунків.

Цифрова вправа сама по собі не замінює живого досвіду. Дитина може безпомилково відсортувати продукти на екрані й водночас не відмовитися від солодкої газованої води на перерві. Тому за вправою має слідувати обговорення, рух, спільна дія, наприклад, приготування корисного перекусу, перевірка власного режиму дня, розминка. Дані Е. Сакелларі з колегами про позитивний вплив веб-інтервенцій на поведінку дітей [6] вказують, що ефект досягається саме тоді, коли цифровий компонент пов'язаний із реальною діяльністю.

Не можна оминути й дозування екранного часу. Вправи доцільно включати короткими фрагментами, чергувати з рухом і дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог до тривалості роботи з екраном, чинних у закладі освіти. Вчителю належить роль сполучної ланки, як-то добирати вправи, пояснювати їхню мету, залучати родину, пропонуючи спільні завдання на вихідні.

Інтерактивні цифрові вправи становлять ефективний засіб формування здоров'язбережувальних навичок за умови, що їх добір відповідає структурі навичок, а використання поєднується з реальною діяльністю та контролем екранного часу. Найбільшу цінність мають вправи з негайним зворотним зв'язком, збереженням прогресу й порівнянням досягнень дитини з її попередніми результатами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою запропонованої моделі на вибірці учнів початкових класів та аналізом віддалених результатів.

Список використаних джерел

1. Жуковська Н. Цифрові помічники у викладанні інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут». *Педагогічний вісник Поділля*. 2026. № 1. С. 13–16. URL: https://znayshov.com/FR/52800/Ped_visnik_Podil_1_2026-15-16.pdf.

2. Качак Т., Калин Т. Формування стресостійкості молодших школярів засобами дитячої літератури. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 2 (60). С. 712–722. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-712-722.

3. Кондратюк С. М. Психічне здоров'я молодших школярів як умова подолання труднощів у навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. С. 260–269. URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1936.

4. Скворцова С., Онопрієнко О. Особливості навчання математики в початковій школі дітей цифрового покоління. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 25. С. 160–181. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-160-181.

5. França C. et al. Digital health in schools: a systematic review. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, no. 21. Art. 13848. DOI: https://doi.org/10.3390/su142113848.

6. Sakellari E., Notara V., Lagiou A. et al. Mental health and wellbeing at schools: health promotion in primary schools with the use of digital methods. *Children*. 2021. Vol. 8, no. 5. Art. 345. DOI: https://doi.org/10.3390/children8050345.

Юлія СМІЛЯНСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Науковий керівник – ***Олена МАТВІЄНКО,***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

РОЗВИТОК НАВИЧОК КОНСТРУКТИВНОГО ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРУДНОЩІВ ЯК СКЛАДНИК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Перехід до систематичного навчання ставить перед шести- чи семирічною дитиною одразу кілька завдань: опанувати нову провідну діяльність, прийняти шкільні правила й знайти місце в класному колективі. Помилка в диктанті, повільний темп читання або зауваження вчителя за присутності однокласників нерідко запускають ланцюг переживань, що з часом закріплюється як уникання завдань чи тривожне очікування оцінки. Т. Качак, розглядаючи чинники дитячого стресу, серед найвагоміших називає зростання навчальних навантажень на тлі соціальних викликів сучасності [1, с. 713]. Для українського освітнього простору проблема набуває додаткової гостроти, адже діти навчаються в умовах тривалої невизначеності, і здатність витримувати труднощі без втрати мотивації перетворюється з бажаної якості на практичну потребу.

Взаємозв'язок психічного здоров'я та шкільної успішності докладно обґрунтувала С. Кондратюк: за її матеріалами, причини навчальних

труднощів поділяються на внутрішні й зовнішні, а в слабоуспішних учнів порушена саморегуляція [2, с. 262]. Фроленкова Н. та Купіна І. зосередили увагу на когнітивних функціях дітей з в умовах воєнного стану та окреслили напрями корекційно-розвиткової роботи, що полегшують адаптацію до школи [4]. Ефективність шкільних програм розвитку стійкості оцінили M. Llistosella зі співавторами: за підсумками метааналізу позитивний ефект виявився лише в групі ризику та на початку підліткового віку й спостерігався переважно в короткостроковій перспективі, причому результативними були багатокомпонентні й когнітивно-поведінкові програми [5]. Л. Терещенко та Т. Кесьян пов'язують копінг-стратегії молодших школярів із когнітивним переструктуруванням та емоційною саморегуляцією й пропонують методи зниження напруження [3, с. 225]. На міжнародному рівні результати досліджень за участю учнів від другого до дванадцятого класу узагальнили Е. Скіннер і Е. Сакстон [6]. Попри наявність таких розвідок, структура й послідовність розвитку навичок конструктивного подолання саме навчальних труднощів у початковій школі залишаються опрацьованими недостатньо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту та педагогічних умов розвитку навичок конструктивного подолання навчальних труднощів як складника стресостійкості дітей віком 6–10 років.

Під конструктивним подоланням навчальних труднощів у статті розуміється сукупність умінь дитини розпізнати проблему, назвати пов'язану з нею емоцію, обрати спосіб дії й за потреби звернутися по допомогу до дорослого чи однолітка. Таке визначення узгоджується з підходом Т. Качак, яка пов'язує стресостійкість молодших школярів зі здатністю долати тривогу, невизначеність і зміни [1, с. 714]. Подолання, отже, не зводиться до терпіння: воно передбачає активну позицію, що поступово стає стійкою якістю особистості.

Різноманітність реакцій учнів добре видно з міжнародного огляду, у якому способи академічного копінгу згруповано у дванадцять основних категорій. До адаптивних віднесено розв'язання проблем, пошук інформації, пошук підтримки, опору на власні сили та пристосування, до неадаптивних уникнення, безпорадність, соціальну ізоляцію, делегування, підпорядкування й опозицію [6]. Вплив таких способів на шкільні оцінки, як з'ясували автори, реалізується насамперед через наполегливість. Учень або продовжує працювати попри невдачу, або полишає завдання [6]. Для вчителя початкових класів висновок має прикладне значення, оскільки наполегливість піддається формуванню засобами щоденної організації уроку.

Не менш важливим видається інше спостереження. За даними згаданого огляду, у початковій школі діти загалом демонструють високий і

стабільний рівень адаптивного копінгу, а вміння розв'язувати проблеми навіть вдосконалюється; неадаптивні способи залишаються рідкісними, і лише з порогом підліткового віку адаптивні стратегії починають слабшати, тоді як непродуктивні поширюються [6]. Якщо прийняти таку картину, вік від шести до десяти років постає своєрідним вікном можливостей. Навички, закріплені саме тут, створюють запас міцності на момент, коли вимоги школи й соціального оточення різко зростуть. Водночас M. Llistosella зі співавторами встановили, що шкільні програми розвитку стійкості дають помітний результат передусім у дітей з підвищеним ризиком і здебільшого недовготривалий, тому частині учнів потрібна цілеспрямована й тривала підтримка [5]. Тобто загальна тенденція до адаптивності не скасовує потреби систематично навчати тих, хто залишається вразливим.

Джерела труднощів неоднорідні. Внутрішні причини пов'язані з рівнем саморегуляції, особливостями пам'яті, уваги й мислення [2, с. 262; 4], зовнішні постають із вимог середовища та взаємин із дорослими й ровесниками [2, с. 262]. Зіставлення цих підходів дозволило побудувати прикладну типологію реакцій, яку подано в табл. 1.

Таблиця 1

Конструктивні й неконструктивні реакції молодших школярів на навчальні труднощі (узагальнено автором на основі [2; 5; 6])

Навчальна ситуація	Неконструктивна реакція	Конструктивна реакція	Опора вчителя
Помилка в диктанті	Відмова переписувати, приховування зошита (уникнення); сльози, «я нічого не вмію» (підпорядкування)	Пошук помилки, формулювання «що зроблю інакше» (розв'язання проблем); погляд на помилку як на корисну інформацію (пристосування)	Розбір помилки як інформації, а не вироку
Складне завдання з математики	Очікування готової відповіді (делегування); «не буду», відволікання (безпорадність)	Поділ завдання на кроки (розв'язання проблем); запитання вчителеві (пошук інформації)	Покрокові запитання-орієнтири
Повільний темп читання вголос	Мовчання, уникання читання перед класом (соціальна ізоляція)	Тренування в парі (пошук підтримки); «вчора було гірше» (опора на власні сили)	Парне й хорове читання, індивідуальний темп
Критичне зауваження однолітка	Образа, звинувачення співрозмовника (опозиція)	Спокійна відповідь, звернення до правила (розв'язання проблем); звернення до вчителя (пошук підтримки)	Рольові ситуації, «мова почуттів»

Як видно з табл. 1, одні й ті самі труднощі можуть розгорнутися у двох протилежних сценаріях, причому вибір сценарію значною мірою залежить від того, що дитина бачила й практикувала раніше. Завдання вчителя полягає не у вилученні негативних емоцій, а в поступовому переведенні реакції з неадаптивної категорії в адаптивну. Учні, які користуються способами з кількох адаптивних груп, демонструють вищу наполегливість і повертаються до роботи після невдачі, тоді як уникнення й опозиція найчастіше пов'язані з нижчою успішністю [6]. Показово й інше, у молодшому шкільному віці діти зазвичай реагують на труднощі розв'язанням проблем, пошуком підтримки й інформації, а з неадаптивних способів найчастіше вдаються до уникнення та самозвинувачення [6], тож названі в таблиці реакції типові саме для цього віку й добре піддаються корекції.

Розвиток зазначених умінь потребує послідовності, тому на рис. 1 подано циклічну модель, у якій кожна наступна дія спирається на попередню.

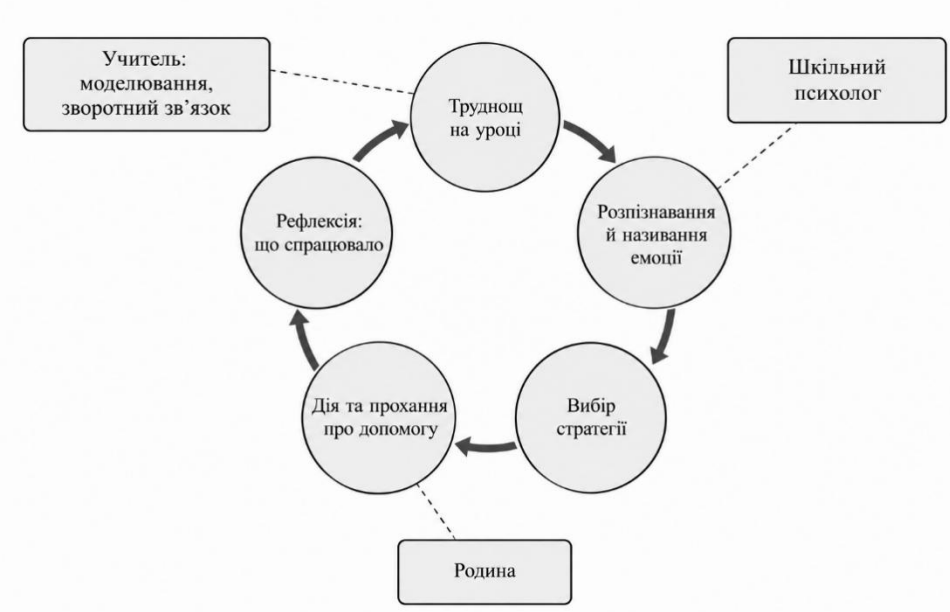


Рис. 1. Цикл конструктивного подолання навчальної труднощі в молодшому шкільному віці

Перший етап, зіткнення з труднощею, сам по собі нейтральний, його значення визначається тим, що дитина робить далі. Другий етап, розпізнавання проблеми й називання емоції, спирається на емоційну саморегуляцію, до розвитку якої, за матеріалами Л. Терещенко й Т. Кесьян, повинна бути спрямована робота з молодшими школярами [3, с. 225]. Без цієї ланки дитина не здатна відокремити саму задачу від тривоги, що її супроводжує, а С. Кондратюк прямо пов'язує порушення саморегуляції зі слабкою успішністю [2, с. 262].

Найбільше смислове навантаження несе третій етап. Потрапивши на цей етап, дитина робить вибір щодо подальших дій. Четвертий етап, дія або прохання про допомогу. Звернення по допомогу належить до адаптивних способів і не вважається слабкістю. Показово, що під час навчання в початковій школі діти найчастіше саме так і реагують на труднощі [6], тож вчителеві достатньо підтримати природну тенденцію, а не створювати її з нуля. П'ятий етап, рефлексія, замикає цикл і перетворює окремий епізод на досвід. Запитання «що спрацювало» зміщує увагу з оцінки результату на оцінку способу дії, і саме така зміна акценту, на думку науковців, допомагає учням відновлюватися після невдач і вчитися на них [6].

Зовнішні прямокутники, що позначають учителя, шкільного психолога й родину, вказують на умови, за яких цикл працює. Учитель забезпечує моделювання та процесний зворотний зв'язок, психолог допомагає тим, у кого неадаптивні способи закріпилися, а родина підтримує навичку поза школою. Таке розмежування ролей узгоджується з тим, що освітні програми повинні не оберігати дітей від труднощів, а дозувати їх відповідно до віку й можливостей учня в середовищі, де доступна підтримка [6].

Навички конструктивного подолання навчальних труднощів становлять окремий, педагогічно керований складник стресостійкості молодших школярів. Початкова школа, за наявними даними, є сприятливим періодом для їх розвитку, оскільки адаптивні стратегії в цьому віці ще зберігаються, проте потребують підсилення. Ефективним видається поєднання моделювання, розвитку емоційного словника, когнітивного переструктурування, процесуального зворотного зв'язку та роботи з літературними сюжетами. Перспективу подальших розвідок становить експериментальна перевірка запропонованої моделі та добір діагностичного інструментарію.

Список використаних джерел

1. Качак Т., Калин Т. Формування стресостійкості молодших школярів засобами дитячої літератури. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 2 (60). С. 712–722. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-712-722.

2. Кондратюк С. М. Психічне здоров'я молодших школярів як умова подолання труднощів у навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №9(53). С. 260–269. URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1936.

3. Терещенко Л. А., Кесьян Т. В. Формування у дітей молодшого шкільного віку копінг-стратегій в умовах невизначеності. *Психологічні*

ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору : зб. матеріалів наук. доповідей І Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 23 жовт. 2024 р. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 221–231. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743443.

4. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 7 (12). С. 471–482. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-7(12)-471-482

5. Llistosella M. et al. Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Art. 1211113. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113.

6. Skinner E. A., Saxton E. A. The development of academic coping in children and youth: a comprehensive review and critique. *Developmental Review*. 2019. Vol. 53. Art. 100870. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100870.

***Ганна СМІРНОВА*,**
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
***Світлана ЛАВРЕНКО*,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИКА З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРОСЛИМИ ЯК ОСНОВА НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вступ дитини до школи є важливим етапом її соціального та особистісного розвитку. Зміна соціальної ситуації розвитку дошкільника передбачає появу нових вимог, обов'язків і форм взаємодії. Дитина навчається бути членом нового колективу, співпрацювати з однокласниками, взаємодіяти з учителем, дотримуватися правил та враховувати інтереси інших людей. Тому готовність до школи охоплює не

тільки інтелектуальний розвиток, а й соціально-психологічну, емоційну та вольову готовність [1, 5].

Питаннями організації взаємодії дітей між собою та з дорослими займалися такі науковці, як А. Богуш, Н. Гавриш, В. Довга, Г. Корінна, І. Омельченко, Н. Пихтіна, Н. Славіна, Г. Смольникова. Л. Старовойт тощо. У своїх дослідженнях вони розглядали особливості спілкування в дитячому віці, розвиток міжособистісних взаємин, формування соціальних навичок, значення взаємодії для становлення особистості дитини тощо.

Однією з важливих складових готовності дитини до навчання є сформованість навичок взаємодії з однолітками та дорослими. Соціально-психологічна готовність передбачає здатність дитини встановлювати контакти, співпрацювати, слухати співрозмовника, висловлювати власну думку, дотримуватися правил групової діяльності, співвідносити власні інтереси з інтересами інших та конструктивно вирішувати суперечливі ситуації [5]. Для майбутнього першокласника важливо не лише вміти розмовляти, домовлятися, а й розуміти правила соціальної взаємодії.

У взаємодії з дорослими дитина має поступово навчатися слухати інструкції, ставити запитання, звертатися по допомогу, адекватно реагувати на зауваження, повідомляти про свої потреби та висловлювати власні переживання соціально прийнятним способом. Важливо також формувати довіру до значущих дорослих, оскільки саме вчитель у перші роки навчання стає важливою фігурою, до якої дитина може звернутися у складній або конфліктній ситуації.

Не менш важливою є взаємодія з однолітками. Дитина повинна вміти знайомитися, вступати у спільну гру або діяльність, домовлятися, чекати своєї черги, ділитися, допомагати іншим, приймати відмову, висловлювати незгоду без агресії, просити про допомогу тощо. У процесі спільної діяльності дитина набуває соціального досвіду, вчиться враховувати позицію іншої людини та знаходити компроміс [2, 5].

Особливого значення набуває здатність дитини конструктивно реагувати на конфлікти. Конфлікти між дітьми самі по собі не завжди є проявом негативної поведінки. У процесі спільної діяльності можуть виникати суперечки через іграшки, черговість, правила гри, бажання бути першим тощо. Важливо, щоб дитина поступово навчалася вирішувати такі ситуації за допомогою діалогу: вислуховувати іншу сторону, пояснювати, що їй не подобається, пропонувати варіанти вирішення та за необхідності звертатися до дорослого.

Саме тому формування навичок взаємодії безпосередньо пов’язане із запобіганням булінгу та цькуванню. Булінг не слід ототожнювати зі

звичайною дитячою суперечкою чи одноразовим конфліктом. Відповідно до законодавства України, булінг (цькування) охоплює психологічне, фізичне, економічне чи сексуальне насильство, у тому числі із застосуванням електронних комунікацій, яке систематично вчиняється щодо дитини та порушує її права й законні інтереси або завдає чи може завдати шкоди її психічному чи фізичному здоров'ю [3].

У дитячому колективі цькування може проявлятися у систематичних образах, принизливих прізвиськах, висміюванні зовнішності чи особливостей дитини, навмисному виключенні з ігор і спільної діяльності, поширенні образливих чуток, погрозах, штовханні, ударах, псуванні або відбиранні речей. Окремою формою є кібербулінг, коли приниження або переслідування продовжується через цифрові засоби комунікації [3-4].

Для молодших школярів особливо важливою є профілактика таких явищ, оскільки в цьому віці активно формуються уявлення про правила взаємодії, справедливість, дружбу, взаємодопомогу та допустимі способи вираження незгоди. Дитина має розуміти різницю між жартом і приниженням, грою та навмисним заподіянням шкоди, конфліктом і систематичним цькуванням.

Запобігання булінгу повинно передбачати не лише роботу з потенційною жертвою або кривдником, а й формування здорової атмосфери всього класного колективу. Важливу роль відіграють правила, які зрозумілі дітям: не ображати інших, не бити, не штовхати, не висміювати особливості людини, не виключати навмисно когось із групи, поважати особисті межі та звертатися до дорослого, якщо дитина не може самостійно вирішити ситуацію. Створення безпечного освітнього середовища передбачає формування навичок ненасильницької поведінки та конструктивного спілкування [4].

Важливо формувати в дітей також навичку бути не лише учасником конфлікту, а й відповідальним свідком. Дитина, яка бачить цькування, повинна розуміти, що мовчазне спостереження не допомагає постраждалому. Водночас від першокласника не слід вимагати самостійного протистояння агресору. Значно безпечніше навчити дитину звертатися до вчителя, батьків або іншого дорослого, якому вона довіряє. Такий підхід допомагає сформувати розуміння, що просити про допомогу – це не «скаржитися», а дбати про власну безпеку та безпеку інших.

Важливою умовою розвитку навичок взаємодії є особистий приклад дорослого. Учитель демонструє дітям способи вирішення суперечок, поважного звертання, вислуховування іншої думки та реагування на помилки. Дитина засвоює соціальні норми не лише через пояснення, а й через спостереження за поведінкою дорослих. Тому педагогічна взаємодія

має будуватися на повазі, послідовності, справедливості та емоційній підтримці [4].

Формування навичок взаємодії доцільно здійснювати через рольові та сюжетні ігри, роботу в парах, малих групах, спільні творчі завдання, обговорення життєвих ситуацій, вправи на розвиток емпатії та розпізнавання емоцій. Наприклад, дітям можна запропонувати ситуацію: «Дитину не приймають у гру. Що вона може зробити?», «Твого однокласника ображають. Як ти можеш йому допомогти?», «Ти не згоден із правилами гри. Як сказати про це без сварки?». Такі вправи дозволяють дитині не лише знати правила, а й тренувати способи поведінки у реальних соціальних ситуаціях.

Отже, навички взаємодії з однолітками та дорослими є важливою складовою психолого-педагогічної готовності дитини до школи. Вони забезпечують можливість встановлювати контакти, співпрацювати, дотримуватися правил, висловлювати власні потреби, розв'язувати конфлікти та звертатися по допомогу. Їх розвиток має важливе значення і для профілактики булінгу, оскільки дитина поступово навчається поважати інших, розуміти межі допустимої поведінки, протистояти насильницьким формам взаємодії та своєчасно повідомляти дорослим про небезпечні ситуації. Таким чином, підготовка дитини до школи повинна охоплювати не лише готовність до навчальної діяльності, а й готовність до безпечної, відповідальної та доброзичливої взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби : метод. рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 102 с.

2. Бібік Н. М. Здатність взаємодіяти з іншими як ключова компетентність у навчанні молодших школярів. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. X Волошинські читання* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2022. С. 187–191.

3. Закон України «Про освіту». Термінологія законодавства України: «Булінг (цькування)». Верховна Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/2145-19 (дата звернення: 01.10.2026)

4. Протидія булінгу в закладі освіти : системний підхід : метод. посіб. / Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

5. Чекстере О. Ю. Діагностика соціально-психологічної готовності до навчання. *Актуальні проблеми психології.* Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. X. Вип.7. С. 558-570.

Юлія СТАДНИК,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Підготовка дитини до школи та її психологічна готовність як результат цієї підготовки є важливим етапом розвитку, оскільки перехід від дошкільного дитинства до систематичного навчання супроводжується зміною провідної діяльності, режиму дня, соціального оточення та вимог до її поведінки. Успішність цього переходу залежить не лише від того, наскільки дитина володіє певними знаннями й уміннями, а й від її психологічної готовності до нової соціальної ролі школяра.

Проблема готовності дитини до школи розглядається у працях багатьох педагогів і психологів. Дослідники Л. Божович, І. Кобіна, В. Павелків, А. Пасічник та ін. підкреслюють, що готовність є комплексним поняттям, яке формується поступово в процесі спілкування, гри, пізнавальної діяльності та взаємодії дитини з дорослими й однолітками. Спільним у наукових поглядах є особливе приділення уваги соціальній ситуації розвитку дитини та формуванню нових психічних утворень, необхідних для переходу на наступний етап розвитку. Зазначені підходи дають змогу розглядати готовність не як набір окремих знань, а як цілісну характеристику розвитку особистості дитини [1-3].

Психологічна готовність до школи – це комплекс психічних, особистісних і соціальних якостей дитини, які забезпечують її здатність прийняти нову роль учня, виконувати навчальні завдання, взаємодіяти з учителем та однокласниками, дотримуватися правил і поступово ставати більш самостійною. [1]

До основних складових психологічної готовності відносять:

- мотиваційну готовність,

- інтелектуальну готовність,
- емоційно-вольову готовність,
- соціально-комунікативну готовність.

Психологічна готовність обов'язково передбачає позитивне ставлення дитини до школи та сформоване бажання навчатися. Важливо, щоб дитина розуміла, що школа – це не лише нові друзі та цікаві події, а й систематична діяльність, яка потребує зусиль і відповідальності.

Також психологічна готовність пов'язана з розвитком пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення. Дитині важливо вміти слухати інструкцію, порівнювати предмети, встановлювати прості зв'язки між явищами, робити висновки та використовувати набуті знання.

Важливим проявом психологічної готовності є сформована здатність керувати власними емоціями, виконувати завдання навіть тоді, коли вони не є дуже цікавими, доводити розпочату справу до кінця та дотримуватися встановлених правил. Ці навички допомагають дитині поступово пристосуватися до вимог шкільного життя [3].

Психологічна готовність обов'язково передбачає здатність взаємодіяти з дорослими й однолітками, домовлятися, звертатися по допомогу, слухати інших, дотримуватися правил спільної діяльності та конструктивно розв'язувати нескладні конфліктні ситуації.

Важливу роль у формуванні готовності дитини до школи відіграють батьки та педагоги. Підготовка не повинна зводитися лише до раннього навчання читання, письма чи рахування. Значно важливіше створювати умови для розвитку самостійності, допитливості, комунікативних умінь, відповідальності та позитивного ставлення до майбутнього навчання.

Ефективними засобами підготовки дитини до шкільного навчання є:

- сюжетно-рольові та дидактичні ігри,
- творчі завдання та конструювання,
- спільне читання та обговорення книг,
- спостереження за природою та навколишнім світом тощо [2].

Батькам доцільно підтримувати інтерес дитини до школи, говорити про неї позитивно, але без створення завищених очікувань. Важливо також поступово формувати побутову самостійність: організовувати власні речі, виконувати нескладні доручення, дотримуватися режиму дня та відповідати за результат діяльності.

Отже, психологічна готовність дитини до школи має багатокомпонентну структуру, до якої входить мотиваційна, інтелектуальна, емоційно-вольова та соціально-комунікативна складові. Її

формування відбувається поступово та залежить від умов виховання, спілкування, навчання і щоденної діяльності дитини.

Успішна підготовка до школи полягає не тільки в накопиченні знань, а, передусім, у формуванні позитивної мотивації до навчання, самостійності, здатності взаємодіяти з іншими, керувати своєю поведінкою та долати посильні труднощі. Саме комплексний підхід до підготовки допомагає зробити перехід дитини до школи більш природним і сприятливим для її подальшого розвитку.

Список використаних джерел

1. Кобіна І. А. Психологічна готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. 4. Вип. 17. С. 112– 119.

2. Павелків В. Р. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

3. Пасічник А. В. Емоційно-вольова готовність як компонент психологічної готовності дитини до навчання у школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 12. Психологічні науки. 2020. Вип. 10. С. 45–52.

Леся СТАРОВОЙТ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний розвиток початкової освіти характеризується посиленням уваги до компетентнісного підходу, який передбачає не лише засвоєння учнями системи знань, а й формування здатності застосовувати їх у практичній діяльності, розв’язувати навчальні та життєві завдання, критично мислити й творчо діяти. У цьому контексті особливого значення набуває міжпредметна інтеграція, що забезпечує взаємозв’язок змісту різних освітніх галузей і сприяє цілісному сприйняттю учнями навколишнього світу. Її реалізація створює умови для подолання

фрагментарності знань, активізації пізнавальної діяльності та формування вмінь використовувати набуті знання в нових практичних ситуаціях.

Важливий потенціал для реалізації міжпредметної інтеграції має технологічна освітня галузь. Її зміст спрямований не лише на формування практичних умінь, а й на розвиток творчого мислення, здатності проєктувати, конструювати, планувати діяльність, добирати матеріали й інструменти, оцінювати та вдосконалювати результат. Поєднання технологічної діяльності зі змістом інших освітніх галузей дає можливість організовувати навчання на основі практичних завдань, у яких знання з математики, мовно-літературної, природничої, мистецької та інших галузей набувають прикладного значення.

Водночас міжпредметна інтеграція не повинна зводитися до механічного поєднання навчального матеріалу. Її ефективність залежить від обґрунтованого визначення змістових і діяльнісних зв'язків між освітніми галузями, добору відповідних методів і форм навчання та створення завдань, які потребують комплексного застосування знань і вмінь. Особливо актуальним є використання інтегративного потенціалу технологічної діяльності для формування ключових компетентностей учнів початкової школи.

Проблема міжпредметної інтеграції в початковій освіті представлена в працях українських учених, присвячених компетентнісному підходу, інтегрованому навчанню та організації практичної діяльності молодших школярів. О. Савченко розглядає міжпредметні зв'язки як важливий ресурс реалізації компетентнісного підходу, акцентуючи увагу на поєднанні знань, практичної діяльності та ціннісного ставлення учнів до навчання [3]. Такий підхід дає підстави розглядати інтеграцію не лише як спосіб узгодження змісту різних освітніх галузей, а передусім як засіб організації цілісної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

М. Шевчук досліджує проблему формування технологічної компетентності учнів початкової школи, зосереджуючи увагу на педагогічних умовах її розвитку [6]. У цьому контексті технологічна освітня галузь постає як простір набуття практичного досвіду, застосування знань і здійснення цілеспрямованої продуктивної діяльності.

Окремий аспект проблеми представлено у працях С. Чернишова, який акцентує увагу на зв'язку між предметними компетентностями та характером завдань, що передбачають перетворювальну діяльність учнів [5]. Це дає змогу конкретизувати компетентнісний потенціал технологічного навчання через практичні дії, спрямовані на створення або зміну об'єктів.

Можливості міжпредметної інтеграції в організації навчання молодших школярів розглядають Н. Казьмірчук та І. Стахова, акцентуючи увагу на взаємозв'язку предметних і ключових компетентностей та значенні практично орієнтованих завдань [2]. Для технологічної освітньої галузі такий підхід є особливо важливим, оскільки передбачає використання математичних знань під час вимірювання, виконання розрахунків, конструювання та проєктування виробів.

Сучасні дослідження розширюють розуміння інтегративного потенціалу технологічної освіти. С. Дікарева акцентує увагу на міжгалузевій інтеграції в організації освітнього процесу з технологій, зокрема через поєднання змісту різних освітніх галузей у межах інтегрованих навчальних проєктів [1]. Запропоновані підходи можуть бути використані й у початковій школі з урахуванням вікових можливостей учнів.

Аналіз наукових праць засвідчує, що в педагогічних дослідженнях розкрито окремі аспекти міжпредметної інтеграції, формування ключових і предметних компетентностей та організації технологічної діяльності учнів. Водночас потребує подальшого методичного опрацювання питання системного використання інтегративного потенціалу технологічної освітньої галузі саме в початковій школі, зокрема добору завдань, які забезпечують цілеспрямоване формування ключових компетентностей через практичну, творчу та проєктну діяльність.

Реалізація міжпредметної інтеграції технологічної освітньої галузі передбачає таке поєднання навчального змісту з практичною діяльністю, за якого знання з різних освітніх галузей використовуються для розв'язання конкретного завдання. Важливо, щоб інтегроване завдання мало зрозумілу для учня мету, передбачало послідовність дій і завершувалося конкретним результатом, який можна представити, оцінити та обговорити.

Одним із ефективних прийомів є створення проблемної ситуації. Учням пропонується практична проблема, розв'язання якої потребує залучення знань із кількох освітніх галузей. Наприклад, під час виготовлення макета екологічного будиночка діти визначають необхідні розміри деталей, добирають матеріали, обговорюють їхні властивості, продумують конструкцію та оформлення. У такому завданні поєднуються математичні, природничі, технологічні та мистецькі знання. Важливим результатом є не лише виготовлений виріб, а й уміння учнів обґрунтовувати власні рішення та застосовувати знання в новій ситуації [7].

Значні можливості має метод проєктів, який забезпечує комплексне використання знань і вмінь у процесі створення практично значущого

продукту. Наприклад, у межах проєкту «Місто майбутнього» учні можуть розробити макет міського простору з паперу, картону та вторинних матеріалів. Під час планування вони визначають призначення об’єктів і розподіляють обов’язки, у процесі конструювання застосовують знання про геометричні фігури, вимірювання та властивості матеріалів, а під час презентації пояснюють власні рішення й оцінюють результат спільної роботи. Така діяльність сприяє розвитку математичної, екологічної, підприємницької та комунікативної компетентностей.

Ефективним засобом інтеграції є практичне завдання, побудоване на послідовному застосуванні знань із різних освітніх галузей. Показовим прикладом може бути виготовлення годівнички для птахів. Перед початком роботи учні ознайомлюються з особливостями зимівлі птахів, визначають доцільні матеріали й конструкцію, виконують необхідні вимірювання, складають план роботи та виготовляють виріб. Мовно-літературний зміст реалізується через роботу з пізнавальним текстом та укладання інструкції, природничий – через вивчення потреб птахів, математичний – через визначення розмірів деталей, технологічний – через планування та виготовлення виробу. Завершенням роботи може бути оцінювання відповідності виробу визначеним вимогам і пошук шляхів його вдосконалення.

Доцільним є використання технологічної карти, яка допомагає формувати вміння планувати діяльність, дотримуватися послідовності операцій і здійснювати самоконтроль. Для посилення міжпредметної інтеграції до технологічної карти можна включати математичні розрахунки, короткі інформаційні завдання, природничі спостереження або мистецькі ескізи. Наприклад, під час виготовлення календаря природи учні визначають кількість сторінок, розміщують назви місяців, добирають зображення сезонних явищ і створюють композиційне оформлення. Самостійне користування технологічною картою сприяє розвитку організованості, відповідальності та самостійності.

Важливе місце посідають моделювання та конструювання. Створюючи моделі об’єктів або конструкцій, учні мають можливість досліджувати їхню будову, властивості та функціональне призначення [4]. Наприклад, під час конструювання мосту з паперу вони експериментують із різними способами згинання та з’єднання матеріалу, порівнюють стійкість конструкцій і визначають, які зміни впливають на їхню міцність. Математичний зміст реалізується через вимірювання та порівняння, природничий – через дослідження властивостей матеріалів, технологічний –

через вибір способів їх обробки та з'єднання. Така діяльність формує вміння висувати припущення, перевіряти їх практично й робити висновки.

Перспективним є використання елементів дизайн-мислення, адаптованих до вікових можливостей молодших школярів. Його доцільно реалізовувати через послідовність: визначення потреби або проблеми, генерування ідей, створення ескізу чи прототипу, випробування та вдосконалення. Наприклад, завдання «Створи зручний органайзер для шкільного приладдя» передбачає визначення вимог до виробу, добір матеріалів, розроблення ескізу, виготовлення моделі та її оцінювання. Під час презентації учні пояснюють вибір форми й конструкції та пропонують способи вдосконалення виробу. Такий підхід сприяє розвитку творчого й критичного мислення, ініціативності та здатності знаходити практичні рішення.

Ігрові методи також можуть доповнювати технологічну діяльність. Наприклад, у грі «Майстерня дизайнерів» учні отримують завдання створити вітальну листівку, упаковку або предмет для облаштування класу. Вони визначають вимоги до виробу, добирають матеріали, планують послідовність роботи та презентують результат. Обмеження щодо часу, кількості матеріалів або розмірів виробу спонукають до раціонального використання ресурсів і пошуку альтернативних рішень. Водночас така діяльність розвиває навички співпраці, комунікації, розподілу обов'язків і відповідального ставлення до спільного результату.

Окремі можливості відкривають міжпредметні творчі завдання, що поєднують технологічну та мистецьку діяльність. Наприклад, створення орнаментальної композиції на основі українських народних мотивів передбачає ознайомлення з геометричними елементами, ритмом, симетрією та традиційними способами оздоблення. Під час виготовлення декоративної закладки, панно або обкладинки для книжки учні застосовують знання про форму, колір, композицію та властивості матеріалів. Важливо надавати дітям можливість самостійного вибору, щоб результатом була не механічна репродукція зразка, а власне художньо-технологічне рішення.

Завершальним етапом інтегрованої діяльності має бути рефлексивне оцінювання. Учні можуть визначати, які знання з інших освітніх галузей допомогли виконати завдання, які труднощі виникли, що вдалося найкраще та що можна вдосконалити. Доцільно використовувати прості критерії самооцінювання: відповідність виробу поставленій меті, раціональність використання матеріалів, якість виконання, оригінальність задуму та

внесок у спільну роботу. Це допомагає учням усвідомлювати результати власної діяльності та визначати подальші кроки для її вдосконалення.

Таким чином, міжпредметна інтеграція технологічної освітньої галузі створює сприятливі умови для формування ключових компетентностей учнів початкової школи, оскільки забезпечує практичне застосування знань, розвиток творчого й критичного мислення, самостійності, комунікації та співпраці. Її ефективність визначається не кількістю залучених освітніх галузей, а змістовою та діяльнісною взаємодією між ними, спрямованою на розв'язання конкретного навчального або життєвого завдання.

Найбільш продуктивними для такої організації навчання є проблемні, практичні, проєктні та творчі завдання, моделювання, конструювання, елементи дизайн-мислення, технологічні карти й ігрові ситуації. Їх поєднання дає змогу перетворити технологічну діяльність із виконання окремих операцій на цілісний процес постановки проблеми, планування, пошуку рішення, створення продукту та його оцінювання. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення системи інтегрованих технологічних завдань, диференційованих за віком і рівнем підготовленості учнів та спрямованих на послідовне формування ключових компетентностей засобами змісту різних освітніх галузей.

Список використаних джерел

1. Дікарева С. Міжгалузева інтеграція в конструюванні освітнього процесу з технологій. *Вересень*. 2025. № 1 (104). С. 25–33.

2. Казьмірчук Н. С., Жовнич О. В., Стахова І. А. Театр природи як засіб формування soft skills в учнів початкових класів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 61. С. 23–30.

3. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48–57.

4. Старовойт Л.В. Методика творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці: Дис... канд. наук: 13.00.02. 2009.

5. Чернишов С. О. Визначення предметних компетентностей з технологій на основі типових завдань перетворювальної діяльності. *Наукові записки*. 2023. № 155. С. 67–75.

6. Шевчук М. О. Педагогічні умови формування технологічної компетентності учнів початкової школи. *Наукові записки Ніжинського*

державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2019. № 2. С. 89–96.

7. Starovoit, L. V. Khudozhnie konstruyuvannya z paperu ta kartonu [The artistic design of paper and paperboard]. Vinnytsya: FOP Korzyn D. Ju., 2015. 168p.

Олена СТОЦЬКА,
вчитель початкових класів
Кам'янець-Подільського ліцею №9 ім. А.М. Трояна

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ «ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ» У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРАКТИВНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НАВЧАННЯ

Модернізація початкової освіти в Україні в умовах послідовної реалізації Концепції Нової української школи (НУШ) зумовила кардинальну зміну векторів у викладанні мовно-літературної освітньої галузі. Традиційна парадигма навчання читання, яка тривалий час фокусувалася переважно на технічному боці процесу – швидкості, безпомилковості та артикуляційній чіткості виголошення слів, поступається місцем функціональній грамотності. Ключовим пріоритетом сучасної початкової школи виступає формування навички «читання з розумінням» (свідомого/смислового читання) як базової наскрізної уміння, необхідної для успішного засвоєння навчального матеріалу з усіх предметів та повноцінного життя особистості в інформаційному суспільстві. Читання з розумінням передбачає здатність дитини декодувати графічні символи, аналізувати зміст тексту, критично оцінювати прочитане, виокремлювати головну та приховану інформацію, інтерпретувати факти, формулювати власні висновки та застосовувати здобуті знання у практичних життєвих ситуаціях. Водночас пасивні та репродуктивні методи навчання, за яких учень виступає лише слухачем чи механічним виконавцем завдань учителя, не забезпечують належного розвитку глибинного розуміння тексту. Виникає нагальна потреба залучення до освітнього процесу інтерактивних технологій навчання, що перетворюють читання на суб'єктний, діяльнісний, дослідницький та мотивований процес.

Дослідженням проблеми розвитку читацької компетентності, формування навички свідомого читання та впровадження інтерактивних технологій у початковій ланці освіти присвячено розробки багатьох

провідних українських науковців та методистів. Теоретико-методологічні засади компетентнісного та діяльнісного підходів у початковій школі обґрунтовано у працях О. Савченко, Н. Бібік, О. Локшиної. Методику формування читацької компетентності молодших школярів, розвитку навичок свідомого читання та аналізу художніх і медіатекстів ґрунтовно дослідили В. Мартиненко, К. Пономарьова, М. Вашуленко, О. Вашуленко, О. Онопрієнко, Н. Кравцова, Т. Гавриш. Технології інтерактивного навчання та методи розвитку критичного мислення у процесі опрацювання тексту розробляли О. Пометун, Л. Пироженко, М. Приходько. У зарубіжному науковому дискурсі фундаментальними є концепції оцінювання рівнів читацької грамотності (Reading Literacy), розроблені в межах міжнародних досліджень PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) та PISA, висвітлені у працях Андреаса Шляйхера (Andreas Schleicher). Аналіз доробку зазначених фахівців засвідчує, що інтерактивне середовище є найбільш сприятливим підґрунтям для переходу дитини від простого сприйняття тексту до його глибинного осмислення та рефлексії.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена наявною суперечністю між підвищеними вимогами сучасного суспільства до рівня інформаційної грамотності людини та реальними труднощами, які відчувають сучасні молодші школярі під час роботи з текстом. Досить часто у дітей спостерігається феномен «механічного читання», коли дитина високою швидкістю відтворює вголос друкований текст, але не може відповісти на прості аналітичні запитання щодо змісту, плутає причинно-наслідкові зв'язки, не здати відрізнити факт від думки або висловити власне ставлення до прочитаного. Кліпове мислення, засилля візуального медіаконтенту та переважання фрагментарного сприйняття інформації суттєво знижують концентрацію уваги дітей під час читання великих текстових масивів. Подолання цих негативних явищ вимагає від вчителя початкових класів відходу від монологічних форм перевірки прочитаного і переходу до використання комплексу інтерактивних методик, які спонукають учнів до активного діалогу з текстом, автором, учителем та однокласниками.

Метою цієї статті є аналіз нормативно-правових засад формування навички читання з розумінням у мовно-літературній освітній галузі НУШ, оцінка методичного потенціалу сучасних підручників з читання щодо наявності інтерактивного контенту, а також обґрунтування, розробка та систематизація банку практично-орієнтованих інтерактивних завдань, прийомів та методів, спрямованих на розвиток розуміння тексту учнями 1–4 класів.

Нормативно-правовою основою реалізації окресленого напряму є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та відповідні Типові освітні програми для 1–2 та 3–4 класів (під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна). У Державному стандарті мовно-літературну освітню галузь визначено як таку, що має на меті формування комунікативної та читацької компетентностей, здатності сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати інформацію в текстах різних видів (художніх, медіатекстах, інформаційних). У вимогах до обов'язкових результатів навчання чітко виокремлено обов'язкові вміння здобувачів освіти: читати свідомо, виразно, з достатньою швидкістю; визначати тему та головну думку тексту; аналізувати вчинки персонажів та їхні мотиви; знаходити у тексті явну і приховану інформацію; висловлювати власні судження та критично оцінювати прочитане. Типові освітні програми акцентують увагу на тому, що ключовим засобом досягнення цих результатів є використання інтерактивних, діяльнісних та проєктних технологій навчання.

Аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення з української мови та читання для 1–4 класів (підручники авторів В. Мартиненко, К. Пономарьової, М. Вашуленка, О. Вашуленко, Н. Кравцової, Г. Сапун, О. Волощенко) засвідчує високий потенціал сучасних видань щодо реалізації інтерактивного підходу до читання. Навчальні посібники НУШ містять варіативні системи запитань і завдань, структуровані за рівнями когнітивності (за Таксономією Блума): від простого відтворення фактів до створення власних оцінних суджень.

У підручниках з читання В. Мартиненко та О. Вашуленко системно представлені інтерактивні рубрики: «Поркуймо разом», «Робота в парах», «Читаємо і досліджуємо», «Чи погоджуєшся ти з думкою автора?», «Створіть діалог». У підручниках Н. Кравцової та Г. Сапун велика увага приділяється роботі з малюнками-схемами, коміксами, інфографікою, таблицями, що спонукає дітей до критичного зіставлення вербальної та візуальної інформації. Проте аналіз практичного досвіду демонструє, що підручник подає лише змістовий матеріал, тоді як саму методику інтерактивної взаємодії вчитель має будувати безпосередньо у процесі організації діяльності на уроці. Для забезпечення ефективності процесу інтерактивні прийоми опрацювання тексту мають застосовуватися на всіх трьох етапах роботи над текстом: до читання (передбачення), під час читання (занурення) та після читання (рефлексія та трансформація).

Систематизація інтерактивних технологій та прийомів формування навички читання з розумінням охоплює три послідовні фази навчально-пізнавального процесу.

Першою важливою групою є інтерактивні прийоми фази передбачення (робота до читання тексту), спрямовані на актуалізацію суб'єктного досвіду дитини, створення мотиваційної готовності та формулювання гіпотез щодо змісту твору.

Прийом «Передбачення за назвою, ілюстраціями та ключовими словами» (1–4 класи). Учитель пропонує дітям розглянути заголовок та ілюстрації до оповідання або називає 3–4 ключові слова з тексту (наприклад: «цуценя», «злива», «коробка», «дружба»). Учні у парах висловлюють припущення щодо того, про що буде цей твір, які події можуть відбутися та чим закінчиться історія. Після читання дитина порівнює свої передбачення з реальним змістом тексту, що формує звичку цілеспрямованого читання.

Прийом «Діаграма "Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися" (ЗХД)» (3–4 класи, при роботі з інформаційними та науково-популярними текстами). До читання тексту учні у групах заповнюють перші дві колонки таблиці на основі власних знань за темою. Після опрацювання тексту діти заповнюють третю колонку («Дізналися») та аналізують, чи отримали вони відповіді на свої запитання. Це розвиває вибірковість та критичність читацького сприйняття.

Другою групою є інтерактивні прийоми фази безпосереднього опрацювання тексту (робота під час читання), спрямовані на утримання уваги, моніторинг розуміння та первинний аналіз змісту.

Технологія «Читання із зупинками та передбаченням» (2–4 класи). Текст ділиться вчителем на кілька логічно завершених частин. Після прочитання кожної частини робиться зупинка, під час якої ставить аналітичні запитання: «Чому герой вчинив саме так?», «Що відчувала дівчинка в цей момент?», «Як ви думаєте, що станеться далі?». Учні висловлюють свої здогадки, після чого читають наступний фрагмент і перевіряють свої припущення.

Прийом *«Маркування тексту за системою ІНСЕРТ (INSERT)»* (3–4 класи). Під час мовчазного читання інформаційного тексту учень робить олівцем на полях позначки: «V» – це я вже знав; «+» — нова для мене інформація; «-» – суперечить моїм уявленням; «?» – не зрозумів, хочу запитати. Наступним етапом є інтерактивне обговорення позначок у парах чи малих групах.

Третьою групою виступають інтерактивні методи фази рефлексії та критичного аналізу (робота після читання), спрямовані на систематизацію знань, оцінку вчинків персонажів, інтерпретацію та створення власного рефлексивного продукту.

Прийом «Шість капелюхів мислення Едварда де Боно» (3–4 класи). Учні об'єднуються у шість груп, кожна з яких аналізує прочитаний твір під певним кутом зору: «Білий капелюх» – називає лише факти та сюжетну лінію без емоцій; «Червоний капелюх» – висловлює лише емоції та почуття, які викликав твір; «Чорний капелюх» – вказує на негативні вчинки персонажів, ризики та помилки; «Жовтий капелюх» – знаходить позитив, радість та користь у ситуації; «Зелений капелюх» – пропонує креативні варіанти вирішення проблеми або альтернативний кінець; «Синій капелюх» – підбиває підсумки та робить філософський висновок.

Метод «Кубування / Кубик Блума» (1–4 класи). Учитель кидає кубик, на гранях якого написані початки запитань до прочитаного тексту: «Назви...» (хто головний герой?), «Поясни...» (чому він так вчинив?), «Запропонуй...» (як допомогти героєві?), «Придумай...» (іншу назву твору), «Поділись...» (своїми враженнями від прочитаного). Учень, який спіймав кубик, відповідає на запитання або адресує його товаришеві по групі.

Прийом *«Ромашка Блума»* (2–4 класи). Діти опрацьовують текст за допомогою шести пелюсток ромашки, кожна з яких містить свій тип запитань: 1) прості (Що? Де? Коли?); 2) уточнювальні (Я зрозумів, що...?; Чи правильно я зрозумів, що...?); 3) пояснювальні (Чому? З якої причини?); 4) творчі (Що змінилося б, якби...?); 5) оцінні (Як ви ставтеся до вчинку...?); 6) практичні (Як би ви вчинили на місці героя?).

Таблиця нижче підсумовує інтерактивні прийоми формування навички читання з розумінням на різних етапах уроку:

Етап роботи з текстом	**Інтерактивні прийоми та методи**	**Навчально-розвивальний ефект**
До читання (передбачення)	Передбачення за назвою/ілюстраціями, Дерево припущень, Таблиця ЗХД, Асоціативний кущ	Мотивація до читання, актуалізація життєвого досвіду, формування цілепокладання.
Під час читання (занурення)	Читання із зупинками, Маркування ІНСЕРТ, Читання в парах (Своя пора – своя черга), Шерінг	Концентрація уваги, самоконтроль розуміння, виявлення причинно-наслідкових зв'язків.
Після читання (рефлексія)	Ромашка Блума, Шість капелюхів, Кубик Блума, Діаграма Вена, Фішбоун, Написання есе	Критична оцінка прочитаного, систематизація інформації, розвиток оцінних суджень.

Прийом «Схема Фішбоун (Скелет риби)» (3–4 класи, під час опрацювання проблемних творів). Учні у групах заповнюють графічний організатор: «Голова риби» – проблема, поставлена в тексті; «Верхні кісточки» – причини виникнення проблеми; «Нижні кісточки» – факти та докази з тексту, що підтверджують причини; «Хвіст» – підсумковий висновок чи рішення проблеми.

Застосування наведених інтерактивних технологій вимагає від вчителя дотримання певних дидактичних умов: чітке дотримання регламенту та правил групової взаємодії; створення безпечного середовища, де поважається будь-яка альтернативна думка учня, якщо вона аргументована текстом; надання переваги відкритим запитанням (які вимагають розгорнутої відповіді та міркування, а не просто «так» чи «ні»); систематичне поєднання індивідуального читання з парною та груповою співпрацею.

Оцінювання навички читання з розумінням в умовах впровадження інтерактивних технологій має формувальний характер і орієнтується не на кількість прочитаних за хвилину слів, а на глибину аналізу тексту. Для цього використовуються такі інструменти, як чек-листи самооцінювання розуміння тексту, рефлексивні щоденники читача, картки зворотного зв'язку та оцінні рубрики.

Результати практичного застосування комплексу інтерактивних технологій засвідчують суттєве зростання рівня читацької компетентності молодших школярів: зростає точність і повнота розуміння тексту, розвивається вміння аргументувати власні судження з опорою на текст, збагачується активний словник дітей, підвищується якість виконання аналітичних завдань та формується стійка внутрішня мотивація до читання художньої та пізнавальної літератури.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що використання інтерактивних технологій навчання є надзвичайно дієвим і незамінним чинником формування навички читання з розумінням у молодших школярів. Впровадження даного підходу повністю відповідає ціннісним орієнтирам Концепції НУШ, Державного стандарту початкової освіти та сучасним комунікативно-інформаційним запитам суспільства. Наявна нормативна база та змістовий контент сучасних підручників з читання створюють належні передумови для реалізації інтерактивного опрацювання текстів, проте вирішальною ланкою залишається методична майстерність педагога, його здатність перетворити традиційний урок читання на простір діалогу, аналізу та творчого пошуку. Систематична організація на уроках читання прийомів передбачення, маркування тексту,

Ромашки та Кубика Блума, технології Шість капелюхів і схеми Фішбоун сприяє перетворенню процес читання з механічного виконання дій на свідомий інструмент пізнання світу та саморозвитку особистості.

Перспективи подальших науково-методичних розробок у даному напрямі полягають у дослідженні специфіки використання цифрових інтерактивних платформ, електронних книг та мультимедійних тренажерів для розвитку розуміння гіпертекстів та медіатекстів молодшими школярами в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Большакова І. «Читання з розумінням»: методичний інструментарій (майстер-клас). URL: МК 4. Большакова Інна. Читання з розумінням - YouTube

2. Гудима Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій на уроках мовно-літературної освітньої галузі // Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в Новій українській школі: оновлення філософії освіти : монографія ; за заг. Ред. Н.В. Бахмат, Н.В. Мєлєкєсцевої, Н.В. Гудими. Київ : Міленіум, 2024. С. 197-228.

3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: Про затвердження Державного ста... | від 26.12.2025 № 1810

4. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина І. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко (основний автор), В. Терещенко, В. Горох, М. Мазорчук, Т. Лісова, Т. Вакуленко ; наук. ред. Т. Вакуленко ; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 189 с.

5. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р.: у 2-х частинах. Частина ІІ. Передумови й результати навчання / Т. Лісова (основний автор), Г. Бичко, М. Мазорчук, Т. Вакуленко, В. Терещенко, В. Горох; наук. ред. Т. Вакуленко; за ред. О. Осадчої та В. Терещенка ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2022. 272 с.

6. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан

сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина ІІІ. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 252 с.

7. Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р.: у 2-х частинах. Частина І. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи / Т. Лісова (основний автор), Г. Бичко, В. Терещенко, В. Горох, А. Нікитчук, М Мазорчук, Т. Вакуленко ; наук. ред. Т. Вакуленко, В. Терещенко ; за ред. Г. Бондаренко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2025. 311 с. (+151 с. додатків).

Валентина СТУПНИЦЬКА,
вчитель-дефектолог Центру комплексної реабілітації
для дітей з інвалідністю
Старокостянтинівської міської ради

НЕЙРОДЕФЕКТОВАНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Сучасна парадигма спеціальної педагогіки та реабілітології передбачає постійне вдосконалення технологій психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Серед дитячого контингенту, який отримує корекційно-реабілітаційні послуги в Центрах комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю, чисельно домінує категорія дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Перехід до систематичного шкільного навчання висуває високі вимоги до рівнів сформованості довільної поведінки, аналітико-синтетичної діяльності, операційних компонентів мислення та мнемічної сфери. Проте у дітей із ЗПР спостерігається виражена дефіцитарність зазначених функцій, зумовлена гетерохронією дозрівання кірково-підкіркових структур головного мозку. У зв'язку з цим виникає науково-практична суперечність між вимогами освітнього середовища та реальними когнітивними можливостями дитини. Подолання цієї суперечності вимагає розробки та імплементації науково обґрунтованого дефектологічного

інструментарію, спрямованого на стимуляцію нейропластичності та компенсацію вторинних порушень розвитку.

Теоретико-методологічний базис дослідження проблеми затримки психічного розвитку опирається на фундаментальні праці в галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології та нейропсихології. Вітчизняний науковий простір репрезентований працями В. Бондаря та В. Тарасун, де розкрито дидактичні та нейропедагогічні основи корекційної роботи з дітьми, які мають труднощі у навчанні. Дослідження Т. Ілляшенко присвячені психолого-педагогічній кваліфікації затримки психічного розвитку та розробці диференційованих методик навчання. Праці О. Гаврилова висвітлюють особливості психомоторного розвитку та сенсорно-перцептивної сфери зазначеної категорії дітей. Вагомий внесок у вивчення системних мовленнєвих та когнітивних порушень зроблено О. Тарасовою та Є. Соботович.

У зарубіжній науці нейропсихологічні та сенсорно-інтегративні засади корекції розроблено в концепціях Дж. Айрес (J. Ayres), яка обґрунтувала первинність сенсорної інтеграції для формування вищих шкільних навичок. Дослідження С. Годдард Блайт (S. Goddard Blythe) доводять залежність навчальних труднощів від неінтегрованих первинних рефлекторних паттернів. Моделі функціонування робочої пам'яті та виконавчих функцій у дитячому віці деталізовано у працях А. Бадделі (A. Baddeley) та У. Фріт (U. Frith).

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати практичний дефектологічний інструментарій корекції пізнавальної та мнемічної сфери молодших школярів із ЗПР в умовах Центру комплексної реабілітації на основі нейропсихологічного та сенсорно-інтегративного підходів.

Диференційований підхід у корекційно-реабілітаційній роботі вчителя-дефектолога базується на урахуванні етіопатогенетичної неоднорідності ЗПР. Згідно з класичними дефектологічними засадами виділяються чотири основні форми даного стану:

1. ЗПР конституційного походження (психічний та психофізичний інфантилізм). Обумовлена сповільненим темпом дозрівання лобово-діенцефальних структур. Клінічна картина характеризується переважанням ігрової мотивації, емоційною незрілістю, підвищеною виснажуваністю при інтелектуальному навантаженні.

2. ЗПР соматогенного походження. Формується внаслідок тривалої соматичної астенізації (хронічні захворювання дихальної, серцево-

судинної систем). Призводить до вторинної депривації пізнавального розвитку та емоційної лабільності.

3. ЗПР психогенного походження. Виникає під впливом несприятливих соціокультурних та психотравмувальних чинників. Характеризується відсутністю пізнавальної спрямованості, порушеннями саморегуляції та розладами поведінкової сфери.

4. ЗПР церебрально-органічного походження. Найбільш складна та резистентна форма, що виникає внаслідок резидуально-органічного ураження ЦНС. Характеризується мозаїчним випаданням вищих психічних функцій, дефіцитарністю праксису, гнозису, робочої пам'яті та системним недорозвиненням мовлення.

Виокремимо структуру дефекту при ЗПР у молодшому шкільному віці визначається сукупністю таких патопсихологічних симптомів:

- Мнемічна дефіцитарність – зниження обсягу короткочасної пам'яті, повільний темп запам'ятовування, висока гальмівність слідів під впливом інтерферуючих подразників, відсутність самостійного застосування прийомів опосередкованого запам'ятування.

- Незрілість аналітико-синтетичної діяльності – уповільненість процесів порівняння, узагальнення та класифікації; труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

- Порушення оптико-просторового та тілесного гнозису – несформованість схеми власного тіла, дзеркальність сприйняття, труднощі орієнтування на площині аркуша.

- Дефіцит довільної уваги та нейродинамічні розлади – зниження концентрації, висока відволікаємість, низький рівень працездатності внаслідок швидкої втомлюваності або психомоторного розгальмування.

Забезпечення ефективності корекційного процесу в умовах Центру комплексної реабілітації досягається шляхом реалізації триблокової системи дефектологічного впливу:

I. Нейродинамічний блок.

II. Мнемічний блок.

III. Просторовий блок

Розглянемо окреслені блоки.

Блок I. Нейродинамічний та сенсомоторний розвиток. Мета: активація енергетичного потенціалу кори головного мозку, забезпечення міжпівкульної реципрокної взаємодії, оптимізація нейродинаміки.

1. Технологія дворучного кінезіологічного координування.

Методика: виконання графічних завдань на спеціалізованих двосторонніх нейротрафаретах або ламінованих матрицях. Дитина

здійснює одночасний симетричний рух обома руками від центральної осі до периферії або за заданими траєкторіями (спіралі, лабіринти).

Нейропсихологічний механізм: забезпечує мієлінізацію волокон мозолистого тіла, покращує міжпівкульний перенос інформації, оптимізує зорово-моторну координацію.

2. Сенсорно-динамічна інтеграція на балансувальній платформі

Методика: поєднання утримання рівноваги на дошці Белгау із виконанням моторно-когнітивних завдань (прийом та передача сенсорних м'ячів різної маси з одночасним актуалізуванням слів певної семантичної групи за часовим інтервалом).

Нейропсихологічний механізм: стимуляція мозочка та вестибулярного апарату, що забезпечує автоматизацію моторних навичок та вивільняє ресурси кори для виконання інтелектуальних операцій.

Як бачимо, впровадження нейродинамічних та сенсомоторних вправ дозволяє нормалізувати тонус центральної нервової системи та подолати явища патологічної виснажуваності (астенізації) у дітей із ЗПР. Покращення міжпівкульної взаємодії та вестибулярної інтеграції створює базовний нейрофізіологічний фундамент для сприйняття та обробки когнітивно складного навчального матеріалу.

Блок ІІ. Корекція та розвиток мнемічних процесів. Мета: збільшення обсягу оперативної пам'яті, перехід від механічного до логічного запам'ятовування, формування прийомів опосередкування.

1. Метод пиктографічного опосередкування.

Методика: вчитель-дефектолог пред'являє дитині ряд абстрактних понять або вербальних конструкцій. Завдання дитини полягає у створенні мінімалістичного схематичного малюнка (піктограми) без використання літерного кодування. На підсумковому етапі проводиться відтворення первинного матеріалу за створеними графемами.

Нейропсихологічний механізм: трансформація вербально-слухової інформації у зорово-просторовий код, залучення асоціативних зон кори, формування структур мнемічної діяльності.

2. Методика мнемо-просторового конструювання.

Методика: дитині на фіксований час (5–7 секунд) демонструється візуальна матриця з розташованими символами. Після закриття зразка дитина повинна відтворити конфігурацію на власному планшеті. Другий рівень ускладнення передбачає відтворення послідовності рухів за усною багатокомпонентною інструкцією (серійна організація рухів).

На нашу думку, систематичне застосування методик опосередкованого запам'ятовування та мнемо-конструювання сприяє

перебудові мнемічної діяльності дітей із ЗПР з механічного рівня на логіко-смисловий. Візуальне кодування абстрактних понять істотно компенсує дефіцитарність короткочасної слухової пам'яті та збільшує обсяг продуктивного збереження навчальної інформації.

Блок ІІІ. Формування просторового гнозису та довільної саморегуляції. Мета: подолання оптико-просторової дислексії та дисграфії, розвиток лобових функцій програмування, регуляції та контролю.

1. Графічний диктант із гальмівним контролем.

Методика: виконання просторового малювання за усною інструкцією дефектолога. У процес вводиться умовний сигнал-інвертор: при виголошенні дефектологом контрольного слова дитина повинна виконати векторний рух у протилежному від озвученого напрямку (наприклад, замість «праворуч» — «ліворуч»).

Нейропсихологічний механізм: стимуляція префронтальних ділянок кори головного мозку, тренування функції імпульсивного гальмування та переключення програм.

2. Метод просторово-структурного аналізу.

Методика: моделювання тривимірних об'єктів або площинних геометричних орнаментів із двохколірних кубів за схемами різного ступеня абстракції.

Нейропсихологічний механізм: розвиток тім'яно-потиличних структур кори, формування навичок просторового аналізу та синтезу, співвіднесення частини і цілого.

Формування просторових уявлень та розвиток гальмівного контролю є вирішальними чинниками у профілактиці оптичної дисграфії, дискалькулії та дислексії у молодших школярів із ЗПР. Розвиток лобових структур кори крізь призму програм із сигнал-інверторами підвищує рівень довільної саморегуляції, цілеспрямованості та здатності до самоконтролю в процесі виконання навчальних завдань.

Реалізація дефектологічного супроводу в умовах Центру комплексної реабілітації регламентується дотриманням таких спеціальних педагогічних умов:

1. Дозування та дробність навантаження. З огляду на швидку виснажуваність нервової системи дітей із ЗПР, тривалість виконання одного виду когнітивно місткого завдання не повинна перевищувати 8–10 хвилин.

2. Мультисенсорне забезпечення: Залучення максимальної кількості аналізаторних систем (зорової, слухової, тактильної, кінестетичної) при засвоєнні нового навчально-розвиткового матеріалу.

3. Візуалізація алгоритму діяльності: Застосування графічних розкладів, опорних карток-схем та чек-листів для формування структури самоконтролю у дитини.

4. Міждисциплінарна інтеграція: Узгодженість корекційних цілей вчителя-дефектолога з реабілітаційними завданнями практичного психолога, вчителя-логопеда, фахівця з адаптивної фізичної культури та ерготерапевта.

Корекція пізнавальної та мнемічної сфери молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах Центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю є системним процесом, успішність якого визначається теоретичною обґрунтованістю та практичною спрямованістю дефектологічних технологій.

Отже, застосування нейродефектологічного та сенсорно-інтегративного підходів дозволяє впливати на первинні механізми порушення, компенсувати дефіцитарність вищих психічних функцій (пам'яті, уваги, просторового гнозису) та сформувати базу для успішної соціально-освітньої адаптації дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дидактичні основи обліку навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5. С. 45–56.

2. Гаврилов О. В. Особливості формування психомоторики у дітей із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Корекційна педагогіка та психологія. 2017. Вип. 28. С. 78–86.

3. Ілляшенко Т. Д. Затримка психічного розвитку в дітей: шляхи виявлення та корекції. *Початкова школа*. 2019. № 4. С. 34–39.

4. Тарасун В. В. Нейропсихологічний підхід у корекційній педагогіці та логопедії : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 320 с.

5. Ayres A. J. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. 25th Anniversary Edition. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2005. 288 p.

6. Baddeley A. Working Memory, Thought, and Action. Oxford : Oxford University Press, 2007. 312 p.

7. Goddard Blythe S. Attention, Behaviour and Learning Problems in Children: Their Neuro-Developmental Basis. Chester : Movement Matters, 2012. 180 p.

Наталя ТРЕТЯК,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Сучасна система освіти перебуває в стані постійних змін, зумовлених цифровізацією, оновленням змісту навчання, поширенням компетентнісного підходу, необхідністю забезпечення інклюзивності та появою нових суспільних викликів. У цих умовах змінюється і професійний образ учителя початкової школи. Сучасний педагог уже не може обмежуватися функцією транслятора навчальної інформації. Він має бути організатором освітнього середовища, фасилітатором навчальної діяльності дитини, партнером учнів і батьків, рефлексивним практиком та активним учасником професійної спільноти.

Європейська освітня політика розглядає професійну підготовку та безперервний розвиток учителя як взаємопов'язані процеси. Європейська Комісія наголошує на необхідності якісної початкової педагогічної освіти, подальшого професійного розвитку та постійної підтримки педагогів протягом професійної кар'єри. Водночас особливого значення набувають знання, уміння та професійні ставлення, які безпосередньо пов'язані з якістю освітніх результатів учнів.

Для України проблема професійного становлення майбутнього вчителя набуває особливої актуальності в контексті реалізації концептуальних засад Нової української школи. Сучасний педагог має бути готовим працювати в умовах освітньої невизначеності, використовувати цифрові ресурси, створювати безпечне та інклюзивне освітнє середовище, застосовувати компетентнісно орієнтовані методики й водночас забезпечувати особистісний розвиток кожної дитини.

Сучасні українські дослідники значну увагу приділяють оновленню професійної підготовки педагогів. І. Радюк у дослідженні 2024 року аналізує пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі зарубіжного досвіду, звертаючи увагу на практики Франції, Данії, Німеччини, Великої Британії та Фінляндії. Це дає підстави розглядати професійну підготовку як комплексний процес, що має

поєднувати теоретичну основу, практичну підготовку та розвиток професійних компетентностей.

Питання розвитку професійної кар'єри майбутнього вчителя досліджували такі вчені, як А. Братанич, Т. Канівець, Ю. Бойчук , M. Abessolo, J. Rossier, A. Hirschi , J. Akkermans, V. Brenninkmeijer, M. Huibers, R. Blonk, B. Collins, M. Perna та інші педагоги й психологи. У їхніх роботах професійний розвиток розглядається як процес, який потребує цілеспрямованої підготовки ще на етапі здобуття педагогічної освіти.

Н. Науменко та М. Нессонова акцентують увагу на підготовці майбутніх учителів початкової школи до організації безпечного освітнього середовища в умовах ризиків. Автори підкреслюють значення спеціально організованої професійної підготовки, яка має враховувати сучасні виклики та потребу педагога діяти в складних освітніх ситуаціях [2, с. 13].

Важливим напрямом сучасної педагогічної освіти є цифрова компетентність. У монографії «Digital Competence of the New Ukrainian School Teacher: Innovation for Change» узагальнено український і зарубіжний досвід розвитку цифрової компетентності вчителя. Видання демонструє, що цифровізація змінює не лише інструментарій педагога, а й характер його професійної діяльності [8].

Європейські дослідження також засвідчують складність процесу професійного становлення. О. Тревізан, досліджуючи цифрову професійну ідентичність учителів, звертає увагу на розбіжності між досвідом, отриманим під час педагогічної освіти, та реаліями роботи в школі. Авторка підкреслює значення практичного досвіду й професійної ідентичності для переходу від статусу здобувача педагогічної освіти до статусу вчителя [14].

Дослідження К. Віккерс-Галс, Дж. Картер та С. Вайтхаус також демонструє, що професійна ідентичність педагогів формується під впливом освітнього середовища, професійних вимог, політики у сфері освіти та можливостей професійної автономії [15, с. 646].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної освітньої парадигми та визначенні педагогічних орієнтирів його ефективної професійної підготовки.

Професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи доцільно розглядати як тривалий і динамічний процес набуття професійних знань, умінь, цінностей, установок та досвіду, в результаті якого формується готовність до самостійної педагогічної діяльності.

Важливо, що цей процес не розпочинається лише під час педагогічної практики. Він починається з моменту вибору професії та вступу до закладу вищої освіти.

На початковому етапі професійного становлення студенту необхідно сформувати цілісне уявлення про професію вчителя початкової школи, її суспільне значення, основні функції, професійні вимоги та можливості подальшого розвитку. Водночас важливо уникати надмірно формального ознайомлення з професією. Майбутній педагог має не просто знати перелік професійних обов'язків, а усвідомлювати їхній зміст і зв'язок із потребами дитини.

Одним із ключових компонентів професійного становлення є професійна мотивація. Вона визначає ставлення здобувача до майбутньої діяльності, готовність докладати зусиль для професійного розвитку та здатність долати труднощі. Професійна мотивація не є незмінною характеристикою. Вона може трансформуватися під впливом навчального досвіду, педагогічної практики, взаємодії з викладачами, учителями та дітьми.

Тому завданням педагогічної освіти є створення умов, за яких студент поступово переходить від загального уявлення про професію до усвідомленого професійного вибору. Цьому сприяють зустрічі з практикуючими вчителями, аналіз педагогічних ситуацій, спостереження за освітнім процесом, рефлексивні завдання та обговорення реальних проблем початкової школи.

Наступним важливим компонентом є професійна ідентичність. Майбутній учитель має поступово сформувати відповідь на питання, яким педагогом він хоче бути, які професійні цінності поділяє та якими компетентностями прагне оволодіти. Сучасні європейські дослідження засвідчують, що професійна ідентичність майбутнього вчителя має динамічний характер і формується через поєднання особистого досвіду, професійного навчання, практики та соціальної взаємодії.

Особливого значення набуває практико зорієнтований характер професійної підготовки. Саме поєднання теоретичного навчання з реальними педагогічними ситуаціями дозволяє майбутньому вчителю краще зрозуміти специфіку професії. Європейський досвід засвідчує необхідність інтеграції практичної підготовки, рефлексії та проєктування навчання.

Важливим напрямом є розвиток рефлексивної компетентності. Майбутній педагог повинен уміти аналізувати власні дії, визначати сильні та проблемні сторони, ставити професійні цілі та оцінювати результати

власної діяльності. Європейські підходи до професійного навчання вчителів підкреслюють значення самооцінювання, зворотного зв'язку, коучингу та рефлексивних методів.

Суттєвим компонентом професійної готовності є цифрова компетентність. Цифрові технології сьогодні використовуються для пошуку інформації, комунікації, створення навчальних матеріалів, організації взаємодії та оцінювання навчальних результатів. Проте цифрова компетентність учителя не повинна зводитися до технічного володіння окремими програмами. Вона передбачає здатність педагогічно доцільно обирати цифрові інструменти відповідно до мети навчання та вікових особливостей дітей.

Європейська практика професійного розвитку демонструє ефективність інструментів самооцінювання цифрової компетентності. Дослідження, проведене в шести країнах Європейського Союзу, показало, що використання самооцінювання в поєднанні з професійним розвитком може допомагати педагогам визначати власні сильні сторони та потреби в подальшому навчанні [15].

Не менш важливою є здатність майбутнього вчителя працювати в умовах інклюзивного та безпечного освітнього середовища. Початкова школа характеризується значною різноманітністю учнів за темпом навчання, інтересами, здібностями та освітніми потребами. Тому професійне становлення майбутнього педагога має включати розвиток емпатії, педагогічної толерантності, комунікативної компетентності та готовності адаптувати освітній процес.

Сучасна європейська освітня політика також розглядає компетентнісний підхід як один із фундаментальних орієнтирів професійної освіти. Європейська Комісія виокремлює грамотність, багатомовність, математичні та цифрові компетентності, особистісні й соціальні компетентності, громадянську компетентність, підприємливість та культурну обізнаність як ключові компетентності для навчання впродовж життя.

Для майбутнього вчителя початкової школи це означає необхідність не тільки оволодіти методиками викладання окремих освітніх галузей, а й самому бути компетентною особистістю, здатною до навчання впродовж життя.

У сучасних умовах особливої уваги потребує також готовність педагога до інноваційної діяльності. Учитель початкової школи має бути відкритим до нових методик, технологій і форм організації освітнього процесу. Водночас інноваційність не повинна перетворюватися на

механічне використання нових інструментів. Педагогічна інновація набуває цінності лише тоді, коли вона сприяє досягненню конкретної освітньої мети та відповідає потребам учнів.

Професійне становлення передбачає також формування здатності до співпраці. Учитель початкової школи працює не ізольовано, а в системі взаємодії з колегами, адміністрацією, психологами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Європейські освітні підходи акцентують значення професійних спільнот, взаємного навчання, педагогічної співпраці та обміну досвідом.

Отже, сучасна підготовка майбутнього вчителя має поступово формувати не лише індивідуального професіонала, а й учасника професійної спільноти.

У практичному вимірі майбутніх вчителів початкових класів доцільно організовувати на основі активних та інтерактивних методів. Серед них можна виокремити аналіз педагогічних ситуацій, професійні дискусії, рольове моделювання, мініпроєкти, рефлексивні щоденники, портфоліо професійного розвитку, зустрічі з учителями-практиками та спостереження за освітнім процесом.

Ефективним може бути створення студентом індивідуальної «карти професійного становлення», в якій визначаються власні професійні інтереси, сильні сторони, компетентності, які потребують розвитку, та короткострокові професійні цілі. Такий підхід сприяє переходу від пасивного засвоєння інформації до усвідомленого професійного саморозвитку.

Важливо також забезпечити поступовий зв'язок між педагогічними дисциплінами, педагогічною практикою та іншими фаховими освітніми компонентами. Якщо студент бачить логіку між окремими освітніми компонентами, він краще усвідомлює цілі власної підготовки та розуміє, як теоретичні знання використовуються в реальній педагогічній діяльності.

Сучасні дослідження професійної кар'єри педагогів в Україні також підтверджують необхідність посилення зв'язку між підготовкою студентів, очікуваннями роботодавців і потребами системи освіти. У дослідженні Т. Олефіренка та М. Пригодія 2025 року, проведеному за участю 1260 студентів, 88 викладачів закладів вищої освіти та 74 роботодавців, безпосередньо вивчалися питання підготовки до професійної кар'єри. Такий підхід демонструє важливість узгодження освітньої підготовки з реальними професійними вимогами.

Отже, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи має розглядатися не як окремий етап професійної підготовки, а як

наскрізний процес, що охоплює весь період навчання в закладі вищої освіти та продовжується після отримання диплома.

Таким чином, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи є складним, динамічним і багатокомпонентним процесом, який визначається сучасними змінами в освіті та суспільстві. Його результативність залежить не лише від обсягу засвоєних студентом педагогічних знань, а й від сформованості професійної мотивації, ідентичності, компетентності, рефлексивності, цифрової грамотності, комунікативних умінь та готовності до безперервного професійного розвитку.

Сучасна освітня парадигма вимагає переходу від переважно знаннєвої моделі підготовки педагога до компетентнісної, практико-орієнтованої та особистісно розвивальної.

Перспективними напрямами вдосконалення цієї дисципліни є посилення практичної спрямованості, використання інтерактивних технологій, залучення педагогів-практиків, розвиток рефлексивних умінь, формування цифрової компетентності та створення індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Європейський досвід засвідчує, що професійна підготовка вчителя має бути безперервною, рефлексивною та пов'язаною з реальною педагогічною практикою. Український контекст доповнює ці орієнтири необхідністю підготовки педагога до роботи в умовах реформування освіти, цифровізації, інклюзії, ризиків і суспільних трансформацій.

Таким чином, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи доцільно розглядати як процес поступового переходу від усвідомлення вибору професії до набуття професійної суб'єктності, готовності до педагогічної діяльності та здатності до постійного саморозвитку. Саме такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку української та європейської педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Радюк І. Пріоритети професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів – зарубіжний досвід. *Молодь і ринок*. 2024. № 4/224. С. 160–165.

2. Науменко Н., Нессонова М. Results of the implementation of the model of scientific and methodological system of training future primary school teachers to organize a safety-oriented educational environment under conditions of risks. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 4(61). С. 12–21.

3. Олефіренко Т. О., Пригодій М. А. Development of a teacher's professional career: survey results of students, teachers at higher education institutions and stakeholders of the education system. Київ, 2025.

4. Засєкіна Т. М. Academic Textbook for the New Ukrainian School: Scientific report to the General Meeting of NAES of Ukraine. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. № 1(7). С. 1–4.

5. Abessolo M., Rossier J., Hirschi A. Basic values, career orientations, and career anchors: empirical investigation of relationships. Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 1–11. URL: https://www.researchgate.net/publication/319645704_Basic_Values_Career_Orientations_and_Career_Anchors_Empirical_Investigation_of_Relationships (Last accessed: 17.09.2026).

6. Akkermans J., Brenninkmeijer V., Huibers M., & Blonk R. W. B. Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*. 2013. No 40 (3). P. 245–267. URL: https://doi.org/10.1177/0894845312467501 17.

7. Collins B. The importance of personal branding: uses of personal branding for career development and success [Unpublished bachelor degree thesis, California Polytechnic tate University]. *Repository for California Polytechnic State University*. 2012 URL: https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1048&context=joursp (Last accessed: 18.05.2026).

8. Digital Competence of the New Ukrainian School Teacher – 2024: Innovation for Change. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2024.

9. Economou A., Kyza E. A., Georgiou Y. et al. Using self-reflection to support teacher professional learning and development of their digital competence. *Publications Office of the European Union*, 2024.

10. European Commission. *Recommendations for making school learners' assessment inclusive*. European Education Area, 2023.

11. European Commission. *Teachers, trainers and school leaders – initiatives*. European Education Area, 2025.

12. European Commission. *The teaching professions: The importance of professional development for teachers and school leaders*. European Education Area, 2026.

13. Perna M. C. Let’s make students career ready – Period. Forbes, 2020. URL: https://www.forbes.com/sites/markcperna/2020/01/28/lets-make-students-career-readyperiod/?sh=d79bfc1de0f3 (Last accessed: 18.09.2026).
14. Trevisan O. Teacher digital identity divergences: From teacher education to classroom. *British Educational Research Journal*. 2024. Vol. 50, Issue 5. P. 2519–2541.
15. Vickers-Hulse K., Carter J., Whitehouse S. The Impact of the Initial Teacher Education Reaccreditation Process on Teacher Educator Identity. *British Journal of Educational Studies*. 2024. Vol. 72, Issue 5. P. 645–662.

Валентина ФІЛІНЮК,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Наталія ГРИГОРУК,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ІНТЕГРОВАНІ КАЛІГРАФІЧНІ ХВИЛИНКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА)

У сучасній початковій школі процес формування графічних навичок письма є складним психофізіологічним етапом розвитку молодшого школяра. В умовах цифровізації освіти та інтенсивного впровадження комп’ютерних технологій актуалізується питання пошуку ефективних методик збереження та вдосконалення культури письма від руки. Серед базових знань з української мови виділяють оволодіння українським алфавітом, рукописними і друкованими буквами, письмом з використанням цифрового пристрою, серед умінь – висловлюватися усно і письмово українською мовою, серед орієнтирів для оцінювання в 1–2 класі – знаходити і виправляти графічні недоліки письма, повтори слів, орфографічні і пунктуаційні помилки із урахуванням засвоєних правил [3].

Каліграфічні хвилинки як традиційний складник уроків української мови в 2–4 класах потребують оновлення. Використання художнього слова дозволяє інтегрувати навчання мови з літературним читанням, народознавством та іншими науками, створюючи цілісний освітній простір.

Мета публікації полягає в описі каліграфічних хвилинок із використанням цитатного матеріалу з творчості Т. Шевченка, у виявленні компетентнісного потенціалу міжпредметних зв'язків, виховного впливу таких вправ.

Письмо є складним процесом, вимагає високого рівня абстрактного мислення, засвоєння багатьох правил, структурних компонентів. Учитель має закласти базові групи письмових навичок, так щоб письмо було чітким і розбірливим, швидким, графічно правильним. Оволодіння цими навичками створює основу для грамотного письма та гарного, сформованого почерку [2, с. 63].

Наукові спостереження Івана Кирея підтверджують, що виділення кількох хвилин на кожному уроці української мови для графічних вправ позитивно впливає на мотивацію школярів 2–4 класів, що робить навчання письма привабливішим для них [1].

Призначення каліграфічних хвилинок полягає в оптимізації технічної сторони письма. Вони спрямовані на закріплення правильної пози та тримання ручки, стимулювання дрібної моторики й зорово-просторового сприйняття. Окрім цього, такі вправи дозволяють системно вдосконалювати чіткість написання літер і їхніх сполук, поступово нарощуючи темп письмової діяльності [7, с. 30].

Організація каліграфічної хвилинки зазвичай припадає на початок уроку, допомагаючи перевірити та скоригувати графічні навички здобувачів освіти. Якщо в 2–3 класах такі вправи є важливим складником уроку, то в 4 класі їх можна проводити вибірково, орієнтуючись на рівень сформованості почерку здобувачів освіти.

На вправи з каліграфічного написання пропонують відводити: «2 клас – до 2-х рядків; 3 клас – до 3-х рядків; 4 клас – до 5 рядків. У першому рядку рекомендовано писати букви, їх з'єднання, далі – слова з буквою, написання якої відпрацьовується, а закінчувати – написанням речень із цією літерою. Для складних випадків написання можна відводити окремі рядки» [6, с. 103].

Орієнтовно каліграфічну хвилинку можна провести за таким алгоритмом [4, с. 59]:

1. Цільова установка: учитель формулює конкретне завдання та пояснює учням, на вдосконалення яких навичок письма буде спрямована робота.

2. Діагностика та попередження помилок: колективно аналізують типові графічні недоліки, що виникають під час написання конкретної літери чи сполучень літер.

3. Демонстрація та інструктаж: покроково вчитель відтворює правильну структуру літери на дошці, паралельно коментує кожен рух, використовує візуальну опору у вигляді демонстраційних карток.

4. Вправляння (від простого до складного): поступово відпрацьовують графічний образ: спершу ізольоване написання графеми, а згодом – запис буквосполучень.

5. Закріплення: включення опрацьованої літери в лексичні одиниці та речення.

Каліграфічні хвилинки мають комплексний, функціональний характер. Так вони перетворюються з механічного процесу копіювання букв на активну мовленнєву та аналітичну діяльність.

Додаткові завдання до каліграфічних хвилинок можна класифікувати так:

- поєднання графічних навичок із мовним аналізом: робота зі звуковим складом слова, наголошуванням та складоподілом; пошук граматичних зв'язків між словами в реченні;

- спрямованість на розвиток орфографічної пильності, коли каліграфія поєднується з автоматизмом застосування правил орфографії та пунктуації;

- наявність творчого та комунікативного компонента демонструє перехід від мікрорівня (літера, звук) до макрорівня (текст), що відповідає вимогам інтегрованого навчання в початковій школі;

- реалізація принципу наступності та поступового ускладнення.

Використання цитат із Шевченкових поезій [9] як дидактичного матеріалу для каліграфічних хвилинок реалізує кілька функцій: зв'язок з повсякденним життям здобувачів освіти (зміна пір року), збагачення словникового запасу, виховання ціннісних орієнтирів тощо.

Розглянемо зразки таких завдань, розподілених на кілька тематичних блоків (виділені слова – це об'єкт словникової / орфографічної роботи):

Весна

Вв, ві, ве, ес, на, весна, барвінок.

*І **барвінком**, і рутою, І **рястом** квітчає весна землю.*

Жж, ур, ав, лі, журавлі, ірій.

*Зелений по землі весна килим розстилає, із **ірію** журавлі летять високо **ключами.***

Сс, ол, ов, ей, соловейко, жайворонок.

*І на полі **жайворонок, соловейко** в гаї землю, убрану весною, вранці зустрічають.*

Літо та Осінь

Жж, ни, ва, жнива, літо.

*Прийшло літо; настали **жнива.***

Оо, ос, ін, нь, осінь, листя.

*Минають дні, минає літо, Настала осінь, **шелестить** пожовкле листя.*

Зз, им, ма, зима, незабаром.

*Уже осінь, **незабаром** зима **залютує.***

Зима та зміни пір року

Бб, бі, іл, забіліла, ряст.

*Знову **забіліла** зима біла. Знову весна рястом **червоніла.***

Рослинні символи України

Кк, ка, ли, на, калина, щебетав.

*І соловейко на калині То затихав, то **щебетав.***

Яя, яв, ор, явір, долина.

*Тече вода з-під **явора яром** на долину.*

Тт, то, по, ля, тополі, вітряки.

*Зелений по горі садок, І верби, і **тополі**, І **вітряки** на полі.*

Цц, за, цв, іла, зацвіла, дитина.

*Зацвіла в долині червона калина, ніби **засміялась** дівчина-дитина.*

Дд, ді, бр, діброва, шелест.

*Пішов шелест по **діброві**; шепчуть густі **лози.***

Пейзажні мотиви

Сс, св, ві, та, світає, сонце.

*Світає, край неба **палає, соловейко** в темнім гаї сонце зустрічає.*

Уу, кр, ра, їн, Україна, писанка.

*Село на нашій Україні — неначе **писанка**, село, зеленим гаєм поросло.*

Дд, Дн, іп, ро, Дніпро, корінь.

*Дніпро берег риє-риє, **яворові** корінь миє.*

Вв, ве, се, лоч, ка, веселочка, сонечко.

*Розкажи, як за горою **сонечко** сідає, як у Дніпра **веселочка** воду позичає.*

Зз, зо, ло, ти, золотило, вечір.

*Вечірнє сонечко гай **золотило**, Дніпро і поле золотом **крило.***

Сс, ст, то, ор, сторожа, розмовляють.

*Тополі по волі стоять собі, мов **сторожа**, розмовляють в полі.*

Мм, мі, іс, яць, місяць, зорі.

*І місяць з зорями **сіяв**, і соловейко на калині то затихав, то щебетав.*

Морально-етичні образи

Хх, хл, лі, іб, хліб, святий.

*Хліб **святий** приймаємо, доброго слова не **цураємся**.*

Л. Роєнко пропонує шляхи підвищення ефективності каліграфічних хвилинок, зокрема наповнювати додатковими завданнями, поєднувати відпрацювання почерку із повторенням навчального матеріалу, обирати слова з тими орфограмами, які вивчали раніше, що дозволяє одночасно закріплювати правила та формувати орфографічну пильність [8].

А. Мовчун пропонує збагатити проведення каліграфічних хвилинок лексичною та етимологічною роботою: з'ясовувати лексичне значення нового слова, розкривати його походження, що сприятиме формуванню графічних навичок молодших школярів [5].

Використання цитат Тараса Шевченка на уроках української мови дозволяє не лише вивчати граматичний матеріал, а й вибудовувати цілісну картину світу здобувачів освіти через інтеграцію з іншими предметами.

Можна реалізувати такі міжпредметні зв'язки під час виконання каліграфічних хвилинок:

1. Природничі науки: цитати Т. Шевченка можуть стати матеріалом для спостереження за фенологічними змінами, поведінкою птахів, рослинами, що ростуть на українських просторах, природними явищами; для пояснення зміни дня і ночі, спостереження за фазами місяця та зоряним небом.

2. Мистецький цикл: обговорення понять «колорит», «світлотінь», «пейзаж» із наступним завданням створити ілюстрацію до цитати Т. Шевченка, де головним акцентом будуть теплі («золоті») кольори; слухання звуків природи та музичних творів, написаних на слова Кобзаря.

3. Народознавство: вивчення традицій гостинності, роль хліба в обрядах, історія млинарського ремесла в Україні; дослідження народних символів; робота над проєктом «Рослини-символи українського народу».

На основі цитат можна побудувати виховну бесіду, наприклад, «Село на нашій Україні – неначе писанка» – екологічна культура, збереження чистоти довкілля та краси рідного краю; бесіда (*Як краса природи впливає на настрій людини? Чому поет порівнює калину з «дівчиною-дитиною»?*) формуватиме естетичний смак та чуйність; діалог про культуру спілкування та шанобливе ставлення до праці хлібороба; обговорення режиму дня та важливості ранкового пробудження, натхнення, яке дарує новий день.

Таким чином, каліграфічні хвилинки з використанням цитат Тараса Шевченка, побудовані на засадах інтеграції та культуровідповідності, є засобом формування компетентностей мовної особистості учнів початкових класів. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці цифрового супроводу до каліграфічних вправ, що поєднували б класичний дидактичний матеріал із можливостями сучасних освітніх мультимедійних технологій.

Список використаних джерел

1. Боднар Н. М. Формування навички скоропису молодших школярів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) Ізмаїл, 2009. 198 с.

2. Гірняк С. Теоретико-методологічні основи формування навички письма в учнів сучасної початкової школи. *Людинознавчі студії.* Серія «Педагогіка». 2018. № 7/39. С. 62–72.

3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення 02.10.2026).

4. Методика навчання української мови з каліграфією: опорні конспекти лекцій (Частина 1), для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр» / укладач М. В. Лавренова. Мукачево: МДУ, 2020. 68 с.

5. Мовчун А. Каліграфія та етимологія? Так, цікаво і потрібно! *Початкова школа*. 2002. № 1. С. 16–19.

6. Петрук О. Забезпечення результативності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час навчання письма: методичні настанови. *Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів* [Електронне видання]: метод. рек. Київ: Вид. дім «Освіта», 2024. С. 86–113.

7. Прищепа О. Ю. Формування і розвиток навичок письма молодших школярів на засадах диференційованого підходу: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 72 с.

8. Роєнко Л. М. Каліграфічні хвилинки та особливості їх проведення в класах-комплектах. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/9/visnuk_16.pdf (дата звернення 08.10.2026).

9. Тарас Григорович Шевченко. URL: http://litopys.org.ua/links/taras_shevchenko.htm (дата звернення 06.10.2026).

Олена ФІЛОНЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти,
психології та менеджменту Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасна початкова освіта потребує вчителя, який не лише володіє системою фахових знань і методик, а й уміє аналізувати освітні явища, виявляти проблеми, добирати обґрунтовані способи їх розв'язання та оцінювати результати власної діяльності. Динамічні зміни в освіті, орієнтація на компетентнісне навчання й необхідність постійного вдосконалення педагогічної практики посилюють значення дослідницької позиції вчителя. Педагогічна діяльність передбачає систематичне спостереження за навчальними досягненнями й потребами дітей, аналіз ефективності методів, пошук індивідуальних освітніх рішень. Щоб навчати дітей досліджувати, майбутній учитель повинен сам розуміти логіку дослідницького пошуку та мати досвід його організації.

Тому дослідницька компетентність є важливою складовою професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів.

Питання дослідницької компетентності розглядається в працях українських і зарубіжних науковців у контексті професійної підготовки, методології дослідження та розвитку пізнавальної самостійності. І. Орос, О. Біда та Є. Гуттерер дослідницьку компетентність описують як інтегральну особистісну якість, що виражається в готовності і здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань [3].

А. Бобро та О. Філоненко під дослідницькою компетентністю майбутнього вчителя початкових класів розуміють внутрішню особливість його загальної діяльності, що є якісним інтегративним динамічним утворенням особистості, яке визначається знаннями у сфері проведення педагогічних досліджень, ставленням до цієї форми діяльності, а також готовністю та вміннями організовувати відповідну дослідницьку діяльність учнів початкових класів у подальшій професійній діяльності [1].

Таке розуміння поєднує два взаємопов'язані аспекти: дослідницьку діяльність студента як майбутнього фахівця та його готовність формувати дослідницькі навички учнів.

У структурі дослідницької компетентності К. Василенко [2] виокремлює чотири взаємопов'язані компоненти:

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає інтерес до педагогічного пошуку, усвідомлення значення дослідження для професійного розвитку, готовність ставити запитання й долати труднощі. Його формуванню сприяють вибір студентом теми відповідно до професійних інтересів, обговорення реальних проблем початкової школи та демонстрація практичної цінності дослідницьких результатів.

Інформаційно-змістовий компонент охоплює знання про методологію педагогічного дослідження, його мету, об'єкт, предмет, завдання, гіпотезу, методи збору й аналізу даних, а також вимоги до академічної доброчесності. Студент має вміти знаходити й критично оцінювати джерела, розрізняти наукові твердження та неперевірені припущення, коректно оформлювати цитування.

Діяльнісно-поведінковий компонент характеризує практичне володіння дослідницькими діями: виявленням проблеми, формулюванням запитань і гіпотез, плануванням етапів, добором адекватних методів, збиранням та систематизацією інформації, інтерпретацією результатів. Він розвивається через виконання міні-досліджень, проєктів, аналіз педагогічних ситуацій і дослідницькі завдання під час практики.

Оцінювально-рефлексивний компонент передбачає здатність зіставляти результати з метою, оцінювати надійність висновків, бачити обмеження проведеної роботи й визначати подальші кроки. Рефлексія допомагає студентові не лише оцінити продукт дослідження, а й осмислити власні способи роботи, труднощі та професійні зміни [2].

Нові вимоги, що ставляться до підготовки фахівців, визначають новий зміст навчання, який може бути реалізований завдяки використанню відповідних методів, засобів і організаційних форм навчання. Для повноцінного формування дослідницьких умінь студентів І. Орос, О. Біда, Є.Гуттерер рекомендують застосувати активні методи навчання, розвивати їх пошукові вміння. Тому завдання закладу вищої освіти полягає у створенні цілісного середовища, де дослідницька діяльність є систематичною, послідовною та пов'язаною з майбутньою професією [3].

Першим напрямом формування дослідницької компетентності вважаємо інтеграцію дослідницьких завдань у зміст фахових і методичних дисциплін. Під час вивчення педагогіки, психології та методик навчання студенти можуть аналізувати освітні ситуації, порівнювати підходи, критично опрацьовувати публікації, формулювати дослідницькі запитання й аргументувати вибір методів. Доцільно поступово ускладнювати завдання: від пошуку та аналізу інформації – до самостійного планування невеликого дослідження.

Другий напрям – навчально-дослідницька діяльність у межах практичних і самостійних робіт. Ефективними є міні-дослідження, аналіз

нормативних документів, анотування психолого-педагогічної літератури, розроблення діагностичних матеріалів, спостереження за освітнім процесом, складання педагогічних задач і написання тез. Такі завдання варто пов'язувати з конкретними проблемами початкової освіти та завершувати представленням результатів.

Третій напрям – участь у наукових гуртках і дослідницьких групах. Позанавчальна діяльність дає можливість тривало працювати над обраною проблемою, обговорювати ідеї з однодумцями, отримувати консультації керівника та вдосконалювати навички командної роботи. Участь у студентських конференціях, семінарах, вебінарах і конкурсах розвиває вміння стисло й переконливо презентувати результати та відповідати на запитання аудиторії.

Проєктна діяльність – четвертий напрям. Дослідницькі, пошукові й соціальні проєкти спрямовують студентів на розв'язання практично значущих завдань. Наприклад, проєкт може бути присвячений аналізу способів формування читацької мотивації, дослідженню дитячої взаємодії в групах, ефективності ранкових зустрічей або залученню батьків до освітнього процесу. Проєкт має передбачати визначення проблеми, мети й завдань, добір методів, збирання матеріалів, аналіз результатів і формулювання рекомендацій.

Важливим напрямом є організація дослідницької діяльності під час педагогічної практики. Саме в реальному освітньому середовищі студенти мають змогу співвіднести теоретичні знання з професійними ситуаціями. Водночас дослідження за участю дітей потребує дотримання етичних вимог: поваги до гідності дитини, конфіденційності, безпечності процедур, належного погодження спостережень та використання даних лише з визначеною освітньою метою.

Отже, дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною характеристикою професійної готовності, яка поєднує мотивацію до пізнання, методологічні знання, уміння здійснювати дослідницькі дії та здатність критично оцінювати результати. Її структура охоплює мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий та оцінювально-рефлексивний компоненти.

Ефективне формування цієї компетентності передбачає системну інтеграцію дослідницьких завдань у фахові дисципліни, навчальну й педагогічну практику, діяльність наукових гуртків, участь у конференціях і реалізацію проєктів. Сформована дослідницька компетентність дає змогу майбутньому вчителю початкових класів обґрунтовано вдосконалювати власну практику та навчати молодших школярів досліджувати світ.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й апробації практичної моделі формування дослідницької компетентності

майбутніх учителів початкових класів із визначенням критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

Список використаних джерел

1. Бобро А. А., Філоненко О. С. Формування дослідницької компетентності у майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2024. № 1. С. 65–75. URL : https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-1-65-75 (дата звернення 29.09.2026).

2. Василенко К. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України*. 2019. № 16. С. 56–62. URL : https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/2502/2943 (дата звернення 29.09.2026).

3. Орос І. І., Біда О. А., Гуттерер Є. В. Формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців – необхідність сучасного освітнього простору. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 9. С. 168–174. URL : https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.09.168 (дата звернення 30.09.2026).

В'ячеслав ХИЖНЯК,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ВІД ДОШКІЛЬНИКА ДО ШКОЛЯРА: НАБУТТЯ НОВОГО СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ОСВІТИ

Розпочинання навчання у школі є важливим етапом у житті дитини, оскільки пов'язаний не лише зі зміною провідної діяльності, а й із набуттям нового соціального статусу – школяра. Дитина переходить від переважно ігрової діяльності до систематичного навчання, засвоює нові правила поведінки, вимоги та способи взаємодії з однолітками й дорослими.

Успішність цього переходу значною мірою залежить від готовності дитини до нових соціальних ролей та умов шкільного життя. Саме тому проблема набуття дитиною нового соціального статусу школяра є актуальною для сучасної педагогіки та практики початкової освіти.

Проблема переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку та її адаптації до нових умов життєдіяльності висвітлена у працях багатьох вітчизняних учених. Психологічні основи розвитку дитини та її готовності до шкільного навчання досліджували Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Гуткіна, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець та ін. Питання соціальної адаптації, формування навчальної мотивації та готовності до нової соціальної ролі розглядали І. Бех, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузь, Н. Лисенко, С. Максименко, Т. Піроженко, О. Савченко та ін. Водночас проблема набуття дитиною нового соціального статусу школяра потребує подальшого комплексного педагогічного осмислення.

Якщо у дошкільному дитинстві провідною діяльністю дитини була гра, то після вступу до школи важливе місце займає навчання. Саме в цей період дитина набуває нового соціального статусу – статусу школяра. Разом із цим у неї з'являються нові права, обов'язки, правила поведінки та відповідальність за свої дії.

Поняття «соціальний статус» розглядається як певне місце людини в суспільстві або в окремій групі. Людина протягом життя має різні соціальні статуси. Статус школяра має свої особливості, оскільки він пов'язаний із навчальною діяльністю та необхідністю дотримуватися певних правил [1, 2].

На перший погляд, вступ до школи – це лише початок навчання. Насправді дитина потрапляє в нове соціальне середовище: знайомиться з учителем, однокласниками, засвоює правила поведінки, вчиться виконувати завдання та бути відповідальною за свої дії.

Однією з головних змін є поява нової провідної діяльності – навчання. У дошкільному віці дитина часто виконує завдання у формі гри, тоді як у школі навчання стає систематичним і вимагає зусиль. Дитині не завжди легко зрозуміти необхідність виконання завдань навіть без бажання. Тому важливо сформувати позитивне ставлення до навчання, що допоможе їй легше прийняти новий статус [4].

Особливе значення має спілкування з учителем. Для першокласника вчитель часто стає одним із найважливіших дорослих поза сім'єю. Дитина орієнтується на його думку, слова та оцінку своєї роботи. Тому від ставлення вчителя багато в чому залежить, як дитина буде сприймати школу.

Разом із новим статусом школяра змінюються і взаємини з однолітками. У дитячому садку або вдома дитина могла мати звичне коло спілкування. У школі їй потрібно навчитися взаємодіяти з новими дітьми. Не всі однокласники мають однаковий характер, інтереси та звички. Комусь легко знайомитися та знаходити друзів, а комусь для цього потрібен час. Тому адаптація до колективу є важливою частиною набуття нового соціального статусу [3].

У шкільному колективі дитина вчиться домовлятися, працювати разом, допомагати іншим і приймати допомогу. Вона поступово розуміє, що її поведінка впливає на інших людей.

Важливим є і те, що статус школяра пов'язаний із певними обов'язками. Учень повинен відвідувати заняття, виконувати навчальні завдання, дотримуватися правил закладу освіти, поважати вчителів та інших учнів. Але не менш важливо говорити дитині і про її права. Дитина повинна розуміти, що школа – це не тільки місце, де від неї щось вимагають, а й середовище, у якому вона може розвиватися та отримувати нові знання.

Набуття статусу школяра не відбувається за один день. Особливо важливим у цей період є формування самостійності. У дошкільному віці багато речей за дитину виконують батьки. Після початку навчання школяр поступово повинен сам збирати портфель, стежити за своїми речами, виконувати домашні завдання, готуватися до наступного дня. Звичайно, спочатку дитині потрібна допомога дорослих. Проте поступово цю допомогу варто зменшувати, щоб дитина сама вчилася відповідати за свої справи [2].

Велику роль у набутті нового соціального статусу відіграє сім'я. Батькам важливо не створювати надмірного тиску через оцінки. Для дитини початок навчання і без того є великим випробуванням. Постійні фрази на кшталт «ти повинен бути найкращим» можуть викликати страх зробити помилку. Набагато корисніше показати дитині, що помилки є нормальною частиною навчання. Якщо щось не вийшло сьогодні, це не означає, що не вийде завтра.

Батьки також можуть допомогти дитині сформувати правильне ставлення до шкільних обов'язків. Наприклад, доцільно разом складати режим дня, визначати час для навчання, відпочинку та гри. Важливо, щоб дитина поступово звикала до режиму, але при цьому мала достатньо часу для відпочинку. Надмірне навантаження може призвести до втоми та небажання навчатися [3].

Не менш важливою є роль самого вчителя. Педагог має враховувати, що всі діти адаптуються по-різному. Один учень швидко знаходить друзів, легко відповідає на уроці та не боїться нової ситуації. Інший може бути сором'язливим, мовчазним і довго звикати до класу. Це не означає, що друга дитина гірша, просто їй потрібні інші умови та більше часу.

На нашу думку, одним із головних завдань учителя початкових класів є створення атмосфери, у якій дитина не боїться бути собою. Учень повинен розуміти, що його думка важлива, а помилка не робить його поганим учнем. Через прості речі – спільні ігри, роботу в парах і групах, обговорення, взаємодопомогу – можна допомогти дітям швидше познайомитися та відчути себе частиною класу.

Набуття нового соціального статусу впливає і на самооцінку дитини. У школі вона отримує оцінку не лише від батьків, а й від учителя та однокласників, починає порівнювати себе з іншими. Якщо хтось швидше читає або краще розв'язує завдання, дитина може відчути себе «гіршою». Тому дорослим важливо орієнтувати її [5].

Вкрай важливим є те, що статус школяра змінює і ставлення самої дитини до себе. Вона починає сприймати себе не тільки як маленьку дитину, яка грається, а як учня, який має певні обов'язки та може досягати результатів. Це сприяє розвитку відповідальності, самостійності та організованості.

Отже, набуття нового соціального статусу школяра є складним і важливим процесом. Він охоплює не тільки розпочинання навчання, а й зміни у поведінці, спілкуванні, самооцінці та ставленні до власних обов'язків. Дитина вчиться бути частиною колективу, взаємодіяти з учителем та однокласниками, відповідати за свої дії та поступово ставати більш самостійною. На цей процес значно впливають сім'я та школа. Підтримка дорослих, доброзичливе ставлення вчителя та позитивний психологічний клімат у класі допомагають дитині легше прийняти нову роль.

Таким чином, статус школяра – це не просто новий запис у житті дитини. Це новий етап її розвитку, під час якого вона набуває важливого соціального досвіду. Від того, наскільки комфортно дитина почуватиметься в цей період, багато в чому залежить її подальше ставлення до навчання, школи та власних можливостей.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

4. Стадник Л. Адаптація першокласника до школи. *Початкова школа.* 2015. № 11. С. 47–50.

5. Ткаченко О. Дослідження емоційного компоненту адаптації першокласників до школи як показника ефективності реалізації в навчальному процесі принципів Нової Української Школи. *European Humanities Studies: State and Society.* 2019. № 3(I). С. 52–63.

Світлана ЧАБАН-ЧАЙКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Сучасний етап державотворення в Україні вимагає від закладів загальної середньої освіти вирішення стратегічного завдання: формування не лише кваліфікованого майбутнього фахівця, а й свідомого громадянина та патріота своєї країни. Реалізація цієї мети зумовлює необхідність оновлення методологічних підходів до організації освітнього процесу на засадах ціннісно орієнтованого навчання. У сучасних науково-педагогічних дискусіях наголошується, що формування громадянської компетентності має виходити за межі суто теоретичного засвоєння знань. Воно має трансформуватися у практичний досвід соціальної дії, критичного аналізу інформації та міжкультурного діалогу. Відтак, інтеграція державно-патріотичних орієнтирів та європейських демократичних цінностей у структуру змісту загальної середньої освіти стає провідним чинником зміцнення національної безпеки держави в умовах сучасних геополітичних викликів.

Провідним мотивом Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» є ідея формування патріота України, який усвідомлює свою належність до сучасної європейської цивілізаці: збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, національних цінностей. Ключовий орієнтир програми – це становлення громадянина-патріота, інтегрованого у європейський простір. Документ наголошує на важливості плекання історичної пам'яті, збереження культурних витоків та поваги до національних символів України [2].

Національна свідомість є складною модернізованою системою духовних феноменів, які формуються у процесі історичного розвитку нації і відповідно відображують основні засади її буття. У часи історичних зламів та зовнішніх загроз саме вона стає головним чинником консолідації суспільства та базою для національного спротиву. Формуючи почуття солідарності та відповідальності за майбутнє країни, національна свідомість трансформується з теоретичного концепту в реальну політичну та державотворчу силу, що визначає геополітичний вектор нації. На індивідуальному рівні вона виявляється через глибоке внутрішнє переживання своєї єдності з народом, що втілюється в національній гордості, патріотизмі та готовності захищати спільні інтереси. Це не просто сукупність знань про свою культуру, а система цінностей, яка допомагає особистості віднайти власну ідентичність у полікультурному просторі. Так, в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка термін «свідомість» визначається як властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові. Свідомість виникає тільки в суспільстві. Завдяки свідомості людина накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку, впливає на поведінку інших людей» [1, с. 296].

Сучасний етап розвитку української освіти вимагає першочергової уваги до виховання здобувачів закладів загальної середньої освіти, як національно свідомих громадян, готових захищати суверенітет та відбудовувати державу. У цьому контексті ключового значення набуває підготовка педагогів, здатних розбудовувати громадянське суспільство та виховувати у молоді патріотизм, честь і гідність. Важливим інструментом розвитку духовної культури та національної ідентичності підростаючого покоління є українське музичне мистецтво. Відтак, на майбутнього вчителя музичного мистецтва покладається особлива соціокультурна місія – виступати транслятором культурної спадщини народу та формувати високу національну самосвідомість здобувачів.

Сутність поняття «національна самосвідомість», психолог М. Пірен розглядає як «складне утворення психіки, яке дає можливість відчути та усвідомити свою національну сутність, своє місце серед інших націй та народів світу. На його думку національна самосвідомість вміщує у собі процес усвідомлення необхідності турбот про розвиток загальнонаціональних інтересів» [7, с. 97]. Особливо важливою для нашого дослідження є думка І. Зязюна, який вважав, що на процеси формування національної свідомості та ідентичності особистості, збереження і розвиток мистецьких цінностей впливає культурно-мистецький простір навчального закладу, який створюється спільними зусиллями учнів, учителів, освітянської громади, усіх, хто береже віковічні надбання культури свого народу [4, с. 13-18].

Сьогодні, коли Україна є незалежною державою, відроджується історична пам'ять її народу, культура, мистецтво, мова, відповідно відроджується національна система виховання. Лише правильно організована, вона може сформувати повноцінну, національно-свідому особистість громадянина України. Особливого значення тут набувають культура, мистецтво, власне все те, що духовно звеличує людину. Мистецтво – особлива форма відображення дійсності, естетичний художній феномен, який передає красу навколишнього, внутрішнього світу людини через осмислення фундаментальних категорій «краса», «гармонія», «пропорційність», «довершеність» та самосвідомість і патріотизм. На сучасному етапі українського державотворення надзвичайно актуальною є проблема виховання у молодого покоління патріотичних почуттів, активної громадянської позиції, сприяння усвідомленню учнями свого громадянського обов’язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей [3].

Національна самосвідомість є однією із найважливіших складових психологічної структури особистості, важливу роль у становленні якої відіграє усвідомлення людиною своєї належності до певної національної спільноти. Формування національної самосвідомості людини підпорядковується певним закономірностям і складається з низки фаз. Цей досить складний та тривалий процес відбувається у конкретному етнонаціональному середовищі під впливом багатьох чинників різного походження. Пробудження національної самосвідомості відбувається у дитячому віці під впливом сімейного середовища, друзів, знайомих, ровесників. Структуру національної самосвідомості складають: національні ціннісні орієнтації, національні інтереси, національна ідея, а також емоційна складова, зміст якої становлять почуття, настрої,

переживання (патріотизм, жертовність в ім’я національних інтересів, громадянський обов’язок, національна гідність, трепетне ставлення до історичного минулого, шанування національної символіки та святинь) [6].

Формування національної самосвідомості здобувачів загальної середньої освіти засобами музичного мистецтва в умовах освітніх інновацій відбувається через поєднання емоційно-чуттєвого потенціалу української музичної культури з новітніми педагогічними технологіями. Це дозволяє трансформувати традиційне вивчення музики у гнучкий, особистісно орієнтований процес. Як результат, здобувачі освіти не лише засвоюють знання про культуру, а й формують стійку громадянську позицію, національну гордість та ціннісні орієнтири через глибинне проживання музичного досвіду. Завдяки такому комплексному підходу музичне мистецтво стає не просто навчальним предметом, а потужним інструментом національно-патріотичного виховання, що формує цілісну особистість, здатну презентувати свою культуру у глобалізованому світі.

В умовах реформ (зокрема, Нової української школи) музика перестає бути просто предметом для прослуховування. Вона стає інструментом глибокої національної самоідентифікації та кодування патріотичних цінностей Щоб інноваційний урок музичного мистецтва досяг мети, вчителю варто спиратися на такі прийоми:

- Робота з фольклорними кодами: Використання автентичних календарно-обрядових пісень, козацьких та стрілецьких мотивів у сучасному переосмисленні (наприклад, аналіз фольк-рок або етно-електронних інтерпретацій).

- Художньо-педагогічна драматургія: побудова уроку як єдиної емоційної лінії, де розкривається героїчна чи лірична сторінка української історії через призму композиторської творчості (М. Лисенко, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, сучасні композитори).

- Колективне музикування в нових форматах: створення шкільних шумових оркестрів, виконання патріотичного репертуару.

Музичне мистецтво в умовах інновацій діє м'яко, але безпосередньо на емоційну сферу особистості, перетворюючи абстрактне поняття патріотизму на глибоке переживання. Головним завданням на заняттях з музичного мистецтва є виховання розуміння цінностей, які передає мистецтво. Теми, що висвітлюють побут рідного краю, сприяють формуванню національної свідомості, відкривають двері у світ творчості, дають можливість долучитися до збагачення музичної культури та сприяють розвитку духовності, підкреслюючи багатство традицій українського народу. Знайомлення учнів з творами українського музичного

мистецтва може відбуватися через різні жанри-пісню, танець, марш та інші. Завдяки таким заняттям учні отримують не лише знання, а й емоційний досвід, який сприяє формуванню їхньої особистості-виразників патріотичних почуттів та довгострокового захисту культурних цінностей. Баланс між естетичним вихованням і патріотичним відчуттям – це запорука формування свідомого громадянина, який шанує своє коріння та прагне до розвитку своєї країни.

Таким чином, пісня виступає важливим елементом патріотичного виховання в закладах середньої освіти, відіграючи хоча й допоміжну, проте незамінну роль у формуванні національної самосвідомості майбутніх патріотів. Музичне мистецтво, зокрема українська пісня, дає змогу передати емоції, почуття і цінності, які є основою патріотичного виховання, формуючи у молоді глибоку прив'язаність до історії та культури рідної країни. За умілого педагогічного використання пісня має безцінний потенціал для збагачення освітнього процесу патріотичного виховання. Вона може стати потужним засобом не лише для усвідомлення, але й для емоційного переживання патріотичних переконань. За допомогою пісні учні можуть відчути дух козацтва, його героїзм і самовідданість, що особливо актуально у контексті боротьби за незалежність і гідність України [5]. Для ефективного використання патріотичного пісенного фольклору на уроках музичного мистецтва варто поєднати методичну підготовку, емоційне залучення учнів і міжпредметні зв'язки. До цього відносимо:

1. Змістовний репертуар на уроці мистецтва (козацькі, стрілецькі, повстанські, сучасні патріотичні обробки). Обов'язково треба враховувати вік і вокальні можливості учнів, залучати регіональний фольклор.

2. Обговорення пісні. Коротко пояснювати: історичні події, пов'язані з піснею; образи, символи, народну лексику; значення пісні для національної культури. Поєднувати з матеріалом з історії України та літератури.

3. Застосування активних методів навчання. Слухання пісні з обговоренням (емоції, настрій, образи). Порівняння різних виконань (народне, академічне, сучасне). Рольове виконання (уявити себе учасниками історичних подій). Інсценізація або пластичне інтонування.

4.Творчі завдання на уроці мистецтва. Створення власних куплетів або ритмічних супроводів, малювання образів до пісні, поєднання з поезією, відео, мультимедійними презентаціями, виконання пісень у сучасних аранжуваннях.

5. Формування ціннісного ставлення. Обговорення понять: любов до Батьківщини; гідність, свобода, єдність; роль пісні у збереженні

національної пам’яті. Заохочення особистих роздумів і висловлювань учнів.

6. Використання інтерактивних і цифрових засобів. Аудіо-та відеозаписи фольклорних колективів. Онлайн-архіви українського фольклору. Караоке-версії для залучення всіх учнів.

7. Позакласна діяльність. Проведення тематичних концертів, флешмобів, свят. Співпраця з місцевими фольклорними гуртами. Участь у патріотичних заходах навчального закладу, громади.

Патріотичний пісенний фольклор є важливим засобом формування національної свідомості, історичної пам’яті та ціннісних орієнтацій учнів основної школи. У процесі навчання музичного мистецтва він сприяє не лише розвитку музичних здібностей школярів, а й поглибленню їхніх знань про історичне минуле українського народу, героїчну боротьбу за незалежність, духовні ідеали та культурні традиції. Ефективність використання фольклорного матеріалу значною мірою залежить від його відповідності віковим особливостям учнів, змісту навчальної програми та чітко визначеної дидактичної мети. Для здобувачів закладів загальної середньої освіти доцільним є ознайомлення з піснями, що відображають події козацької доби та побутові аспекти життя українців минулого. Такі твори допомагають усвідомити, що народна пісня є своєрідним літописом, у якому збережено історичні факти, суспільні настрої та моральні цінності. Для розкриття героїки та образів козацької доби увага акцентується на героїчному змісті народних пісень, які оспівують козацьку звитягу, відвагу, готовність до самопожертви заради Батьківщини. Учні здатні глибше осмислювати історичний контекст і співвідносити його з музичними засобами виразності.

Отже, формування національної самосвідомості здобувачів закладів загальної середньої освіти засобами музичного мистецтва в умовах інновацій базується на поєднанні традицій та сучасних технологій. Впровадження освітніх інновацій та активне залучення мультимедійних засобів під час вивчення української музичної спадщини забезпечують позитивну динаміку розвитку національної ідентичності молоді.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Либідь. Київ, 1997. 330 с.

2. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. Київ, 1994. С. 6.

3. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02 2018 р. № 87 Урядовий кур'єр. 2018. № 38. 43 с.

4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 13–18.

5. Потапчук Т. В. Пісня як засіб патріотичного виховання здобувачів закладів освіти. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. 2024. Вип. 3 (6). С. 40–45.

6. Ситник П. К., Дербак А. П. Проблеми формування національної самосвідомості в Україні: монографія. Київ: НІСД, 2004. 226 с

7. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. / І. А. Зязюн та ін. ; за наук. ред. О. М. Отич. Бердянськ : БДПУ, 2013. 340 с.

Вікторія ШАЛАМОВА,
здобувач вищої освіти 2 курсу
факультету початкового навчання
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Світлана ЛАВРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

КРИЗА СЕМИ РОКІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПРОЯВУ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вступ до школи збігається з кризою семи років, і те, як дитина її переживає, впливає на її самооцінку, ставлення до навчання та стосунки з дорослими й однолітками. За умов воєнного стресу й нестабільності кризові прояви стають гострішими, тому вчителю початкових класів важливо вчасно їх розпізнавати, не сприймати як «погану поведінку», знати дієві способи підтримки тощо.

Питання подолання вікових криз, готовності дошкільника до шкільного навчання досліджували Н. Бібік, Л. Божович, Л. Виготський,

Н. Гавриш, В. Давидов, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Костюк, Л. Обухова, К. Поліванова, Т. Титаренко та ін.

Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку в більшості випадків є одним із визначальних етапів у житті дитини: у цей період відбуваються значні зміни в її інтелектуальному, фізичному та психічному розвитку. Криза семи років – це переломний стан, що сприяє переходу від однієї соціальної установки до іншої й супроводжується переживанням та рефлексією дитиною своєї приналежності до суспільства. Вона відбувається на тлі становлення самостійності, змін самооцінки та стосунків у системі «дитина – дорослий».

Розробка поняття вікових нормативних криз належить Л. Виготському, який розглядав психічний розвиток як перервний процес, позначений кризами, і першим включив їх до періодизації як віхи нормального шляху, а не «хвороби» розвитку. Кризові періоди тривають від кількох місяців до двох років. Їх відрізняють нечіткі межі з кульмінацією, складність виховання та «руйнівний» характер розвитку, коли дитина втрачає більше, ніж набуває. Проте цей негатив є лише зворотнім, «тіньовим» боком позитивних змін особистості. Е. Еріксон також підкреслює, що нормативні кризи розвитку відрізняються від травматичних і невротичних тим, що кожен процес росту приносить нову енергію [1].

Криза семи років є періодом народження соціального «Я» дитини: вона супроводжується переоцінкою цінностей, поглибленням внутрішнього життя, узагальненням переживань і втратою дитячої безпосередності. На фізіологічному рівні завершується дозрівання лобного відділу великих півкуль, що відповідає за цілеспрямовану довільну поведінку й планування дій, та зростає рухливість нервових процесів, через що переважає збудження й можуть проявлятися непосидючість, підвищена емоційна збудливість, страхи, агресія та негативізм. Кризові явища загострюються, коли спонтанні потреби дитини в нових враженнях наштовхуються на «заборонені» аспекти соціального функціонування та нові умови шкільної діяльності.

Поведінкові прояви кризи Л. Виготський описав як вередування, манірність та кривляння. За результатами опитування батьків до них додаються суперечки, неслухняність, хитрість, упертість, вимогливість і примхливість. Характерною рисою є «доросла» розсудливість: дитина наводить «логічні» аргументи проти вимог батьків, проте її аргументація зводиться до повторення почутого від дорослих. Водночас зростає прагнення до самостійності, продуктивні заняття поступово витісняють гру, з’являється інтерес до школи та особистості вчителя [1].

Важливу роль відіграє навчальна діяльність. Е. Еріксон вважає центральним новоутворенням цього віку почуття компетентності. Якщо в навчанні дитина не почувається компетентною, її особистісний розвиток спотворюється, а оцінювання діяльності вчителем, однолітками та батьками формує образ учня та самооцінку дитини. У дітей, готових до школи, початок навчальної діяльності розв'язує кризу, і складні поведінкові реакції починають зникати. У дітей із низьким рівнем психологічної готовності симптоми можуть різко проявитися вже в першому класі, а криза – затягнутися на початковий період навчання [2]. Загострення кризових явищ може призводити до небажання вчитися й відвідувати школу, низької успішності, проблем у спілкуванні з однолітками, тривожності та заниженої самооцінки.

Кризовий характер цього віку потребує адекватних засобів діагностики й корекції утруднень, серед яких виділяють, як обґрунтовує О. Рудакова, методи арттерапії. Вона розуміє під арттерапією усі види терапевтичних занять із використанням мистецтва, а в роботі з молодшими школярами найефективнішою вважає арттерапію на основі художньої творчості: малюнок, живопис, ліплення, колаж. Доцільність цих методів полягає в тому, що вони відповідають особливостям дитячого сприйняття – у безпечній для психіки формі дитина виражає почуття, конфлікти й переживання, які ще не вміє передати словами, соціально прийнятно проявляє агресію та інші негативні емоції, розвиває внутрішній контроль і підвищує самооцінку. У малюнку дитина створює символи, що відображають її внутрішню реальність, тому аналіз його формальних деталей (колір, форма, розмір, розташування, штрихування) дозволяє психологові виявити «проблемні зони» розвитку та побудувати стратегії адаптації дитини до шкільного середовища в ситуації кризового реагування [3].

Отже, криза семи років є закономірним і необхідним етапом психічного розвитку, у якому поряд із руйнуванням застарілих форм поведінки відбуваються конструктивні особистісні новоутворення. Для успішного проходження цього періоду доцільно застосовувати серед інших методи арттерапії (малюнок, живопис, ліплення тощо).

Список використаних джерел

1. Гузенко С. М. Життєві кризи в концепціях Л. С. Виготського та Е. Г. Еріксона. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. Вип. 2 (20). Ч. 1. С. 74–76.

2. Кононко О. Л. Психологічна готовність дитини до школи : навч. посіб. Київ : Генеза, 2008. 208 с.

3. Рудакова О. О. Оцінка психологічних особливостей кризового реагування молодших школярів за допомогою методів арт-терапії. *Проблеми сучасної психології :* зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 20. С. 578–587.

Катерина ЮРЧУК,
вихователь ГПД Кам'янець-Подільського ліцею №9 ім. А.М. Трояна

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВАНТАЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ

Сучасний освітній процес у початковій школі проходить в умовах суттєвих трансформацій, обумовлених впровадженням Концепції Нової української школи (НУШ), та одночасно зазнає впливу викликів і стресогенних чинників, пов'язаних із соціально-економічною нестабільністю, безпековими ризиками та зміною форматів навчання. Учні молодшого шкільного віку виявляються найбільш вразливими до психоемоційних навантажень, адже процес їхньої адаптації до шкільного життя, інтенсифікація пізнавальної діяльності та відсутність сформованих механізмів психологічного захисту нерідко призводять до виникнення високого рівня тривожності, страхів, емоційного напруження та деструктивної поведінки. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба пошуку та впровадження в освітній процес ефективних психозберережувальних методів, які б дозволили не лише забезпечувати засвоєння програмного матеріалу, а й гарантували психологічне розвантаження дитини, зняття м'язових та емоційних затисків і формування навичок подолання стресу. Особливий гармонізувальний та ресурсно-подібний потенціал у цьому контексті має мистецька освітня галузь, де застосування елементів арттерапії перетворює традиційний урок образотворчого чи музичного мистецтва на простір емоційного відновлення та творчої саморегуляції.

Дослідженням проблеми використання арттерапевтичних технологій у початковій освіті, емоційного самопочуття дитини та гармонізації розвитку особистості засобами мистецтва присвячено праці багатьох провідних українських науковців, педагогів та психологів. Теоретико-методологічні засади мистецької освіти та естетичного виховання у початковій школі обґрунтовано у працях О. Савченко, Н. Бібік, Л. Масол, О. Отич. Сутність, класифікацію та методичні засади застосування

арттерапії в освітньому середовищі ґрунтовно дослідили О. Вознесенська, О. Деркач, Л. Мороз, О. Скворцова, М. Приходько. Вагомий внесок у розробку методів зняття психоемоційного напруження та подолання стресу у дітей засобами образотворчого та музичного мистецтва зробили А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Татенко. У світовому освітньому дискурсі фундаментальними є концепції формування психологічної стійкості (resilience) та емоційного інтелекту засобами експресивних мистецтв, висвітлені у працях Андреаса Шляйхера (Andreas Schleicher) у межах досліджень PISA. Аналіз доробку зазначених фахівців засвідчує, що арттерапія на уроках мистецтва виступає м'яким, доступним та природним інструментом підтримки ментального здоров'я молодших школярів.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена наявною суперечністю між зростаючою потребою у забезпеченні психоемоційної стабільності та дестресуванні молодших школярів і збереженням у практичній діяльності багатьох педагогів академічно-оцінювального підходу до проведення уроків мистецтва. Досить часто на уроках образотворчого чи музичного мистецтва основний акцент робиться на суто технічному виконанні завдання за зразком учителя (правильне відтворення пропорцій, точність лінії, чисте інтонування), що викликає у тривожних дітей страх «зробити неправильно» або «отримати погану оцінку». Такий підхід викривляє суть естетичного виховання і підсилює школогенний стрес. Натомість інтеграція елементів арттерапії передбачає зміщення фокусу з кінцевого академічного результату на сам процес художньої діяльності, вивільнення пригнічених почуттів та знаходження внутрішніх ресурсів через вільно обрані мистецькі засоби.

Метою цієї статті є аналіз нормативно-правового забезпечення впровадження психозберережувальних та арттерапевтичних технологій у початковій школі, оцінка потенціалу сучасної мистецької освітньої галузі щодо зниження рівня тривожності учнів, а також розробка, систематизація та обґрунтування комплексу практико-орієнтованих арттерапевтичних технік (изотерапевтичних, музикотерапевтичних, казкотерапевтичних, пластиліноґрафічних), спрямованих на психологічне розвантаження та подолання стресу у молодших школярів на уроках мистецтва.

Нормативно-правовим фундаментом впровадження арттерапевтичних методів є Державний стандарт початкової освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України, та відповідні Типові освітні програми для 1–2 та 3–4 класів (під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна). У Державному стандарті задекларовано, що метою мистецької освітньої галузі є цілісний розвиток особистості дитини

у процесі опанування мистецьких надбань людства, формування здатності до художньо-творчого самовираження, пізнання себе і навколишнього світу, збереження емоційного здоров'я. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» та інструктивно-методичні листи МОН щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану прямо наголошують на необхідності системного застосування елементів арттерапії, психологічної хвилинки та експресивних мистецьких методик під час проведення інтегрованих курсів «Мистецтво».

Аналіз сучасного навчально-методичного забезпечення для 1–4 класів (підручники з мистецтва та інтегрованих курсів авторів Л. Масол, О. Гайдамаки, Н. Лємешевої, О. Калініченко, В. Сергієнко) засвідчує високий потенціал сучасних видань щодо реалізації емоційно-розвантажувальної функції. Навчальні посібники НУШ містять варіативні завдання, орієнтовані на передачу власного настрою через колір, лінію, ритм і тембр: «Створіть малюнок за допомогою пальчиків», «Намалюйте музику, яку ви чуєте», «Передайте за допомогою пластиліну свій настрій», «Створіть плямографічний образ».

У підручниках Л. Масол та О. Гайдамаки розроблено систему інтегрованих завдань, де сприймання творів мистецтва поєднується з практичним втіленням власних емоційних станів учнів. Водночас аналіз педагогічної практики демонструє, що вчитель повинен чітко розмежовувати навчальні та терапевтичні завдання: арттерапевтичний елемент на уроці не є професійною психотерапією (яку проводить психолог), а виступає педагогічною підтримкою, де заперечується будь-яка критика, порівняння чи оцінювання художньої вправності дитини.

Систематизація арттерапевтичних технік, які доцільно застосовувати на уроках мистецтва в початковій школі для подолання стресу та психологічного розвантаження, охоплює кілька взаємопов'язаних видових блоків.

Першим важливим блоком є ізотерапевтичні техніки (техніки вираження емоцій через візуальне мистецтво та роботу з кольором). Малювання є найбільш природним способом вираження неусвідомлюваних страхів та напруження для молодшого школяра:

- Техніка «Малювання пальчиками та долоньками (пальцевий живопис)» (1–2 класи). Учням пропонується відкласти пензлики і працювати рідкою гуашшю безпосередньо пальцями або долонями на великих аркушах паперу (А3 або А2). Відсутність опосередкованого інструменту (пензля) знімає затиски, знижує контроль свідомості та страх

перед «зіпсованим аркушем». Дитина вільно змішує кольори, створюючи плями, хвилі або абстрактні візерунки на тему «Мій радісний день» або «Кольоровий сплеск».

- Техніка «Плямографія та монотипія» (2–3 класи). На одну половину аркуша паперу учень наносить кілька крапель або плям фарби різних кольорів, після чого аркуш складається навпіл і прасується долонею. При розгортанні утворюється симетричний відбиток. Завдання дитини – роздивитися в утвореній плямі якийсь образ («На що це схоже?») та за бажанням домалювати лише кілька деталей. Ця техніка розвиває уяву, знімає тривожність перед початком малювання та вчить знаходити вихід із невизначених ситуацій.

- Техніка «Кляксографія та малювання мильними бульбашками» (1–3 класи). Використання трубочок для видування видувних плям із туші чи кольорового мильного розчину дає потужний дихальний та релаксаційний ефект. Процес видування повітря сприяє зняттю м'язового напруження діафрагми, що є прямим фізіологічним способом подолання стресової реакції.

- Техніка «Малювання на мокрому папері (техніка «по-мокрому»)» (2–4 класи). Аркуш паперу рівномірно зволожується водою за допомогою губки, після чого акварельними фарбами розтікаються м'які, розмиті лінії та плями. Відсутність чітких меж та плавність переходу кольорів діють заспокійливо на нервову систему, знімають афефект перфекціонізму та гіперконтролю.

Другим блоком є пластилінотерапія та робота з пластичними матеріалами (глина, тістотерапія, кінетичний пісок). Робота з об'ємними, м'якими матеріалами залучає дрібну моторику та тактильні аналізатори, що безпосередньо стимулює зони головного мозку, відповідальні за саморегуляцію:

- Техніка «Пластиліновий салют / Розмазування пластиліну» (1–2 класи). Учням пропонується створити малюнок на картоні не пензлем, а шляхом розмазування невеликих шматочків м'якого пластиліну великим пальцем. Фізичне зусилля, яке прикладає дитина при натисканні, дозволяє екологічно виплеснути накопичену агресію, роздратування чи м'язовий затиск.

- Техніка «Ліплення зачарованого страху та його трансформація» (3–4 класи). Дітям пропонується зліпити з темного пластиліну чи глини образ свого страху або тривоги (наприклад, «невидиму хмаринку», «колючку», «страшного звіра»). Наступним обов'язковим терапевтичним етапом є трансформація виліпленого образу: дитина може переліпити його на щось

кумедне, прикрасити яскравими деталями або повністю розплющити долонею, відчуваючи контроль над ситуацією.

Таблиця 1.

Напрями застосування арттерапевтичних технік для подолання стресу в початковій школі

Напрям арттерапії	Основні техніки та прийоми	Психотерапевтичний та релаксаційний ефект
Ізотерапія	Пальцевий живопис, монотипія, кляксографія, малювання по-мокрому, мандалатерапія	Зняття м'язового напруження, вираження пригнічених емоцій, подолання страху помилки.
Пластилінотерапія	Вправа «Розплющ страх», тістотерапія, створення рельєфних ландшафтів, тактильні скульптури	Відреагування агресії, розвиток дрібної моторики, заземлення та відновлення відчуття контролю.
Музикотерапія	Активне слухання релаксаційної музики, шумовий оркестр, вокальні імпровізації, пропедевтика ритму	Гармонізація психофізіологічних ритмів, зняття тривожності, покращення настрою.
Казкотерапія & Драма	Малювання казки, пальчиковий театр, створення та перетворення казкових персонажів	Осмислення та моделювання складних життєвих ситуацій, безпечне проживання конфліктів.

Третім блоком є музикотерапевтичні та ритмічні техніки на уроках мистецтва. Музика є найпотужнішим прямим регулятором психофізіологічного стану людини, здатним змінювати частоту серцевих скорочень, дихання та електричну активність мозку:

Прийом «Музичне малювання / Намалюй звуки» (1–4 класи). Під час звучання релаксаційної або класичної музики (наприклад, творів А. Вівальді, К. Дебюссі, М. Скорика) учням пропонується заплющити очі, відчути ритм і настрій мелодії, а потім за допомогою ліній, кольорів та плям передати свої почуття на папері. Основна вимога – рухати пензлем у ритмі музики, не замислюючись про конкретний сюжет.

Вправа «Шумовий оркестр природних звуків» (1–3 класи). Для зняття емоційного затиску учні створюють звуковий фоновий шум за допомогою підручних матеріалів або дитячих шумових інструментів (шелест паперу, пересипання крупи у пляшечках, стукіт дерев'яних паличок), імітуючи шум

дощу, шелест листя, сплески хвиль. Колективне створення гармонійного шуму дає відчуття згуртованості та безпеки.

Четвертим блоком виступає створення арттерапевтичних мандал та робота з симетричними формами («Мандалатерапія»). Робота всередині кола володіє унікальною властивістю гармонізувати та «заземлювати» внутрішній стан особистості:

- Вправа «Кольорова мандала настрою» (3–4 класи). Учням лунають готові роздруківки із заготовленими круговими симетричними орнаментами (мандалами) або пропонується самостійно окреслити за допомогою тарілочки коло на аркуші. Завдання дитини – заповнити коло кольорами, починаючи від центра до країв (для вихлюпування енергії назовні) або від країв до центра (для фокусування та концентрування розсіяної уваги). Робота над мандалою супроводжується тихою, спокійною музикою і діє як глибока медитативна практика, що знижує рівень тривоги.

Застосування таких арттерапевтичних технік вимагає від учителя дотримання чітких педагогічних умов та етичних принципів: принцип добровільності (дитина має право відмовитися від виконання певної техніки або вибрати свій варіант); принцип безоцінювання (учитель категорично утримується від висловлювань «красиво/некрасиво», «правильно/неправильно»); принцип конфіденційності та поваги до дитячого твору (дитина за бажанням розповідає про свій малюнок, і ніхто не має права інтерпретувати її роботу без її згоди); створення атмосфери прийняття та безпеки у класі.

Результати практичного впровадження комплексу арттерапевтичних технік на уроках мистецтва свідчать про суттєве покращення психоемоційного клімату в класі, зниження показників особистісної та ситуативної тривожності у дітей, зменшення проявів агресії та гіперактивності, зростання рівня емоційної саморегуляції, покращення взаємин між однокласниками та підвищення загальної навчальної мотивації.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що використання арттерапевтичних технік на уроках мистецтва є потужним, доступним та високоефективним засобом психологічного розвантаження та подолання стресу у молодших школярів. Упровадження цього підходу повністю відповідає ціннісним орієнтирам Концепції НУШ, Державного стандарту початкової освіти та вимогам психозберігаючої педагогіки. Нормативно-правова база та змістовий потенціал підручників з мистецтва створюють належні умови для інтеграції арттерапії у навчальний процес, проте вирішальним фактором залишається готовність учителя відмовитися від

жорстких академічних шаблонів на користь збереження ментального здоров’я дитини. Систематичне застосування ізотерапії, пластилінотерапії, музикотерапії та мандалатерапії дозволяє перетворити урок мистецтва на дієвий осередок психологічної безпеки, відновлення та розвитку ресурсностей молодших школярів. Перспективи подальших науково-методичних розробок у цьому напрямі полягають у створенні цілісних арттерапевтичних практикумів для проведення психологічних хвилинок під час очного та дистанційного навчання в укриттях та в умовах надзвичайних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Арт-технології в освітньому просторі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. А. Сейко ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 148 с.

2. Вознесенська О. Л. Арттерапія в подоланні психічної травми та стресу в дітей : методичні рекомендації. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022. 80 с.

3. Чепурна С. О., Руденко О. В. Застосування арттерапевтичних технік у початковій школі як засіб збереження психоемоційного здоров'я молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 92. С. 145–150.

Юрій ЯМПОЛЬ,
доктор філософії,
асистент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам’янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВ’ЯЗУВАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

Сучасна початкова освіта орієнтує вчителя не лише на формування в учнів обчислювальних умінь, а й на розвиток здатності аналізувати умову, встановлювати зв’язки між величинами, висувати припущення, обирати спосіб дії та аргументувати отриманий результат. Державний стандарт початкової освіти визначає математичну освітню галузь через систему результатів, пов’язаних із дослідженням ситуацій і об’єктів, моделюванням процесів, критичним оцінюванням даних та застосуванням математичного

досвіду в життєвих ситуаціях [1]. Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати не механічне відтворення типових алгоритмів, а готовність організовувати діяльність учнів у ситуаціях, для яких спосіб розв'язання не задано безпосередньо.

Особливе місце в такій підготовці посідають нестандартні арифметичні задачі. У межах цієї роботи під ними розуміємо задачі, спосіб розв'язування яких не зводиться до прямого застосування одного засвоєного правила або типового алгоритму, а потребує перетворення умови, побудови допоміжної моделі, пошуку прихованої залежності, перебору варіантів, міркування від кінця до початку, використання логічних висновків чи комбінування кількох способів. Саме така задача створює для студента ситуацію інтелектуального пошуку і водночас моделює той вид навчальної діяльності, який майбутній педагог має вміти організувати в початковій школі.

Актуальність методичної підготовки до роботи з нестандартними задачами посилюється вимогами професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. Документ орієнтує освітні програми підготовки педагогів на формування комплексу професійних компетентностей, необхідних для проєктування навчання, організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, добору методів і засобів навчання та оцінювання його результатів [2]. Робота з нестандартними задачами дає змогу інтегрувати ці складники в межах одного практичного завдання: студент повинен не тільки знайти відповідь, а й пояснити хід міркувань, передбачити труднощі молодшого школяра, сформулювати запитання-підказки та обґрунтувати доцільність обраної методики.

У працях О. Онопрієнко, Н. Листопад і С. Скворцової наголошено на компетентнісному спрямуванні навчання математики та важливості системи завдань, що вимагають перенесення знань у нові ситуації [3]. О. Онопрієнко і С. Скворцова розглядають систему навчальних завдань як засіб реалізації логіки навчального пізнання та досягнення якісного результату [4]. Для професійної підготовки майбутнього вчителя це означає необхідність навчити студента бачити задачу не лише як математичний об'єкт, а і як дидактичний інструмент, який має конкретну мету, рівень складності, потенціал для розвитку певних мисленнєвих операцій і варіанти педагогічного супроводу.

На нашу думку, методична підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язування нестандартних арифметичних задач має будуватися за чотирма взаємопов'язаними компонентами: змістово-

математичним, евристичним, методичним і рефлексивно-оцінювальним. Змістово-математичний компонент передбачає достатній рівень володіння арифметичним матеріалом початкової школи, розуміння залежностей між величинами, властивостей арифметичних дій, структури текстової задачі та способів її моделювання. Без такої основи нестандартність задачі для студента часто перетворюється на випадкове «вгадування» способу, а не на усвідомлений пошук.

Евристичний компонент пов’язаний із засвоєнням загальних стратегій пошуку. Доцільно формувати в студентів звичку послідовно виконувати такі дії: виділяти відомі й невідомі дані; переформульовувати умову; подавати її у вигляді схеми, таблиці, рисунка або короткого запису; ставити допоміжні запитання; перевіряти граничні або простіші випадки; здійснювати організований перебір; рухатися від шуканого до даних; шукати інваріант чи приховану закономірність; перевіряти отриманий результат іншим способом. Подібна логіка узгоджується із класичною ідеєю поетапного розв’язування задачі: зрозуміти проблему, скласти план, реалізувати його та здійснити перевірку [5]. Для майбутнього педагога важливо не стільки запам’ятати перелік евристик, скільки навчитися свідомо обирати їх залежно від структури конкретної задачі.

Методичний компонент передбачає перехід від позиції «я вмію розв’язати» до позиції «я вмію навчити розв’язувати». Після самостійного розв’язання студенту варто пропонувати проаналізувати задачу за методичною схемою: 1) які знання та вміння необхідні учневі; 2) у чому полягає головна трудність; 3) які хибні припущення можуть виникнути; 4) яку наочну або знаково-символічну модель доцільно використати; 5) які запитання допоможуть учневі просунутися вперед, не повідомляючи готового способу; 6) які інші способи розв’язання можливі; 7) як змінити умову, щоб отримати нову задачу того самого класу. Така схема перетворює математичну вправу на повноцінну методичну ситуацію.

Рефлексивно-оцінювальний компонент спрямований на формування здатності аналізувати власне рішення та педагогічні дії. Після виконання задачі студент має відповісти не лише на запитання «Чи правильна відповідь?», а й «Чому цей спосіб є коректним?», «Чи зрозумілий він для молодшого школяра?», «Які мисленнєві операції активізує?», «Чи можна скоротити міркування без втрати змісту?», «Яку частину пошуку доцільно залишити учневі самостійною?». О. Савченко наголошувала на необхідності діяльнісної організації навчання, у якій результат пов’язаний із активністю самого здобувача освіти, його умінням діяти, контролювати й оцінювати власну роботу [6]. Саме рефлексія дає змогу майбутньому

вчителю перейти від формального володіння прийомом до його педагогічно обґрунтованого застосування.

Наприклад, студентам можна запропонувати задачу: «У коробці лежать червоні й сині олівці. Усього 18 олівців. Якщо забрати 4 червоні, то червоних і синіх стане порівну. Скільки олівців кожного кольору було спочатку?». Типове арифметичне міркування передбачає усвідомлення того, що початкова різниця між кількістю червоних і синіх олівців дорівнює чотирьом. Далі студент має не лише отримати відповідь 11 і 7, а й запропонувати спосіб пояснення для учнів: предметну модель, відрізки або схему; сформулювати запитання «На скільки червоних було більше спочатку?»; пояснити, чому після вилучення чотирьох червоних кількості зрівнялися. Методична цінність такого завдання полягає в переході від формального обчислення до аналізу відношення між двома величинами.

Інший тип завдань пов’язаний із міркуванням від кінця до початку. Наприклад: «Марійка задумала число, збільшила його втричі, додала 6 і отримала 30. Яке число вона задумала?». Для підготовленого студента це елементарне рівняння, однак методично важливо розглянути спосіб, доступний молодшому школяреві: виконати обернені дії у зворотному порядку. Під час обговорення студент має встановити, чому спочатку від 30 віднімаємо 6, а потім результат ділимо на 3; як пов’язати це з поняттям обернених арифметичних дій; як подати міркування у вигляді «ланцюжка»; які аналогічні задачі можна скласти зі зміною послідовності дій. У такий спосіб одна задача одночасно працює на математичну грамотність студента і на його методичне мислення.

Для розвитку евристичного досвіду корисними є задачі на організований перебір. Наприклад: «Із цифр 1, 2, 3 складіть усі двоцифрові числа без повторення цифр. Скільки таких чисел утвориться?». Змістовно задача нескладна, проте професійна підготовка вимагає обговорити способи організації перебору, які запобігають пропускам і повторенням. Студенти можуть фіксувати числа за першою цифрою: 12, 13; 21, 23; 31, 32. Далі доцільно поставити методичне запитання: як пояснити учневі, що перелік повний? Саме вимога довести повноту перебору перетворює вправу з простого запису чисел на задачу, що формує елементи комбінаторного мислення та культуру обґрунтування.

Окремої уваги потребує робота з помилками. У навчанні майбутніх педагогів помилку варто використовувати як джерело методичного аналізу. Доцільним є формат «діагностика учнівського рішення», коли студент отримує не тільки умову, а й готовий неправильний розв’язок. Його завдання полягає у визначенні місця помилки, поясненні її можливої

причини, формулюванні запитання, яке допоможе учневі самостійно побачити суперечність, та створенні короткого корекційного завдання. Така діяльність розвиває здатність аналізувати хід мислення дитини, а не оцінювати лише кінцеву відповідь.

Оцінювання сформованості відповідної методичної готовності варто здійснювати за кількома показниками: правильність математичного розв'язання; варіативність способів; уміння пояснити логіку пошуку; здатність адаптувати пояснення до вікових можливостей учнів; якість запитань-підказок; доцільність моделі чи наочності; уміння прогнозувати типові помилки; здатність створити аналогічне або ускладнене завдання. Такий підхід є більш інформативним, ніж оцінювання лише правильної відповіді, оскільки відображає комплексну професійну готовність майбутнього педагога.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язування нестандартних арифметичних задач має розглядатися як складова їхньої професійно-методичної компетентності. Її результатом повинно бути не нагромадження набору «цікавих задач», а сформованість способів математичного пошуку, уміння аналізувати навчальну складність, організовувати евристичний діалог, прогнозувати помилки, використовувати моделі та перетворювати задачу на засіб розвитку мислення молодшого школяра. Перспективним напрямом подальшої роботи вважаємо розроблення системи практичних занять і методичних кейсів, у яких нестандартна арифметична задача виступатиме одночасно предметом математичного аналізу та моделлю професійної ситуації майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 21.09.2026).

2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 22.09.2026).

3. Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Скворцова С. О. Компетентнісний підхід у навчанні математики. *Початкова школа*. Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 125 с.

4. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Система навчальних завдань як засіб реалізації логіки процесу навчального пізнання учнів. *Початкова школа*. 2018. №9. С. 23–26.

5. Polya G. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton : Princeton University Press, 2004. 253 p.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

Наукове видання

Редакційна колегія:

Наталія Бахмат, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної освіти і мистецтва. в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наталія Гудима, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наталія Мєлєкєсцева, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 15

Підписано до друку 09.11.2026 р. Формат 60х84/16
Ум.друк. арк. 15,87. Зам. 189

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.