Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради
Кафедра педагогіки й андрагогіки

БЕЗПЕРЕРВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ ТА ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

30 жовтня 2026 року

Житомир
2026

УДК 37.091.12:005.963]:374.7
Б 40

Затверджено на вченій раді КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР
(протокол)

Рецензенти:

Мірошниченко Олена Анатоліївна, докторка психологічних наук, професорка, професорка кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка.
Пастовенський Олександр Вікторович, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

Безперервне професійне та особистісне зростання педагогів в умовах
Б 40 невизначеності : зб. матеріалів Регіон. наук.-практ. інтернет-конф., 30 жовтня 2026 р. / КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, Кафедра педагогіки й андрагогіки. – Житомир : КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2026. – 245 с.

Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Безперервне професійне та особистісне зростання педагогів в умовах невизначеності» містить результати актуальних науково-практичних розвідок щодо реалізації процесу професійного та особистісного зростання педагогічних працівників в умовах невизначеності. У виданні висвітлено досвід і напрацювання щодо андрагогічного супроводу професійного зростання педагогів у стресогенних умовах, шляхи збереження ментального здоров'я, управління розвитком професійної мобільності та цифрової компетентності педагогічних працівників у сучасному освітньому просторі.

Матеріали можуть бути корисними педагогічним і науково-педагогічним працівникам, керівникам закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, центрів професійного розвитку (районів, міст, ТГ), практичним психологам, соціальним педагогам, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів та всім, хто цікавиться впровадженням персоналізованого навчання і розвитком сучасної освітньої сфери в умовах реформи.

УДК 37.091.12:005.963]:374.7

Відповідальність за правильність фактів, посилань, наведених у матеріалах, несуть автори.

© Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, 2026

ЗМІСТ

Вступ		7
Андрійчук О. І.	Управління розвитком професійних компетентностей педагога в умовах динамічних змін в освіті	9
Бобик М. С.	Цифрова компетентність педагога у професійній мобільності вчителя математики	13
Бовсунівська Г. Г. **Трохимеко Т. О.**	Діяльнісне навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: від теорії до практики НУШ	16
Бовсунівський В. М.	Сучасні тренди викладання мистецтва: як перетворити невизначеність на креативний ресурс учителя	20
Бойко І. І.	Психологічна підтримка учасників освітнього процесу як управлінська умова створення безпечного освітнього середовища	25
Борозенна О. С.	Моніторинг якості освіти в умовах невизначеності: від аналізу результатів до професійного розвитку педагога	31
Бурова Г. В.	Педагогіка турботи як чинник соціалізації та психологічної безпеки дітей з ООП	34
Воловоденко І. А. **Добичіна Н. А.**	Психологічні ресурси адаптації учасників бойових дій до умов цивільного життя	40
Воловоденко І. А. **Євдун А. І.**	Розвиток довільної регуляції першокласників у вимірі педагогіки партнерства: взаємодія вчителя, батьків та учнів	44
Воробйов В. М.	Цифрова трансформація освіти як чинник професійного та особистісного зростання педагогічних працівників	48
Грабовський П. П.	Microlearning як технологія безперервного професійного розвитку педагога ЗЗСО в умовах невизначеності	52
Грохольська Л. М.	Професійна гнучкість вихователя спеціальної школи у формуванні життєвої самостійності учнів зі зниженим зором в умовах невизначеності	56

Гулевич С. В.	Партнерська взаємодія батьків і педагогів у створенні та використанні тактильних засобів навчання для дітей з порушеннями зору	61
Гуменюк А. В.	Асистент учителя в команді супроводу: партнерство, взаємодія та підтримка дитини в умовах інклюзивного навчання	64
Гуменюк І. Б.	Навчання впродовж життя у контексті професійної діяльності вчителя англійської мови	68
Гусак В. М.	Навички життєстійкості та резельєнтності педагога та їх вплив на якість професійної діяльності класного керівника	72
Доготар Ю. В.	STEM-проєктування як управлінський механізм забезпечення неперервного професійного зростання вчителя фізики в умовах невизначеності	77
Завязун Т. В.	Психоемоційне виснаження педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних безпекових ризиків: емпіричний аналіз	80
Запорожцева Ю. С.	Педагог на лінії психологічного фронту: чому вигорають ті, хто запалює інших?	84
Іщенко О. А.	Взаємодія суб'єктів інклюзивної освіти в умовах сучасної кризи: практичні аспекти реалізації тристоронньої моделі партнерства	90
Кадащук А. Р.	Цифрова екосистема вчителя німецької мови: інструменти та підходи до професійного й особистісного розвитку	95
Карабин Т. В. **Хабайлюк В. В.**	Професійний розвиток і професійне здоров'я педагогічних працівників в умовах невизначеності	98
Кирилюк Р. О.	Технологічна освіта в контексті сучасних викликів та невизначеності	101
Климчук О. А.	Інтеграція цифрового сторітелінгу та дослідницького навчання як чинник професійного розвитку вчителя української мови та літератури в умовах Нової української школи	106
Ковальчук О. П.	Міждисциплінарний підхід у навчанні хімії як чинник формування цілісної картини світу школярів	109
Козир В. В.	Особливості організації освітнього процесу для дітей з ООП у кризових ситуаціях	115

Колесник К. І.	Культура мовлення як важлива складова професійного зростання педагога	118
Колеснікова І. В.	Післядипломна педагогічна освіта в умовах цифрової трансформації: нові можливості професійного та особистісного зростання педагога	121
Корнілова Т. Б.	Комунікативні стратегії керівника закладу освіти як інструмент створення ефективного освітнього середовища	126
Косигіна О. В.	Психологічний аналіз актуальних моделей відновлення ресурсного стану у педагогічних працівників в умовах невизначеності	131
Кравець Н. П. **Конопацька О. С.**	Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу у спеціальному закладі освіти	138
Кучинська Л. Ф.	Резильєнтність як один із ключових активів в арсеналі сучасного педагога закладу дошкільної освіти	142
Лядобрук О. В. **Шутенко А. Б.**	Розвиток професійної мобільності сучасного педагога	146
Лялевич С. С.	Особливості розвитку сюжетно-рольової гри у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, як один із гнучких та дієвих методів роботи в умовах невизначеності	150
Мастеркова Т. В.	Автономність і самостійність педагога в процесі самоорганізації методичного вдосконалення	154
Мельник О. Ф. **Першко І. О.**	Компетентнісний потенціал куратора академічної групи в системі виховної роботи коледжу	158
Мірошниченко О. А.	Роль сім'ї у процесі адаптації дитини з особливими освітніми потребами до вимог суспільства	161
Мірошниченко О. А. **Брановицька Н. А.**	Розвиток компетентностей майбутніх учителів тейнологій засобами бісероплетіння	165
Мірошниченко О. А. **Зайнчуковський Ю. В.**	Метод проєктів в історії розвитку освіти	169
Можаровська Т. В. **Сташевська Т. В.**	Психологічні особливості сприйняття образу особистості в цифровому просторі: теоретична модель	173
Нестерчук О. М.	Психоемоційна рівновага і адаптивність педагогів: базові передумови професійного та особистісного зростання	176

Нонік Т. В.	Професійна готовність учителів до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку	181
Парубок І. Р.	Дослідження чинників виникнення конфліктів у дітей дошкільного віку та особливостей їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях	185
Роміцина Л. В.	Від жорсткого планування до адаптивності: проєктування індивідуальної траєкторії педагога в часи змін	189
Сезер-Лонська А. І.	Психологічні особливості трансформації соціальних ролей цивільних жінок в умовах війни	192
Сейко Н. А. **Назарець М. В.**	Вплив однолітків на формування комунікативної компетентності дітей в ігровій діяльності	198
Стельмах І. М.	Професійна мобільність сучасного педагога: андрагогічний вимір в умовах невизначеності	201
Трубійчук Ж. Я.	Професійне вигорання педагога: причини, профілактика та шляхи подолання	207
Фамілярська Л. Л.	Розвиток особистісних ресурсів педагога як умова збереження психосоматичного здоров'я в ситуаціях невизначеності	211
Харченко Г. І.	Комунікативна гнучкість педагога в умовах нестабільного освітнього середовища: від інформування до взаєморозуміння	215
Чуян І. Л.	Цифрова трансформація як чинник професійного та особистісного зростання вчителів історії, правознавства та громадянської освіти	220
Шабінська О. Д.	Порядок присвоєння кваліфікаційних категорій педагогічним працівникам	223
Шарненкова Т. О.	Розвиток професійних компетентностей учителів української мови у сучасному освітньому просторі	226
Шегеда А. Ф.	Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності вчителя як удосконалення його освітньої діяльності	231
Шемет О. С.	Психологічна гнучкість і резильєнтність як ресурси протидії професійному вигоранню особистості	236
Щербань П. І.	Менторинг як інструмент професійного становлення молодого вчителя	241

Вступ

У часи змін традиційні формати підвищення кваліфікації поступаються місцем гнучким інструментам, таким як: цифрова компетентність; гнучкі навички (Soft Skills); педагогіка партнерства; мікронавчання (Microlearning) – замість тривалих теоретичних курсів. У матеріалах збірника обґрунтовано актуальність безперервного професійного розвитку педагогів в умовах сучасних викликів та суперечностей, що відбуваються у суспільстві. Здійснено аналіз нормативно-правової бази, педагогічних і наукових праць як українських, так і зарубіжних дослідників, які розкривають проблему безперервного професійного розвитку педагогів, та визначено формулу професійного розвитку педагога Нової української школи.

Безперервний професійний та особистісний розвиток педагогів в умовах невизначеності є головною умовою збереження стійкості (резильєнтності) освітньої системи та забезпечення якості освіти. Сучасні виклики (пандемія, воєнний стан, цифровізація, соціально-економічні зміни) вимагають від учителя не просто трансляції знань, а вміння швидко адаптуватися, управляти стресом та освоювати нові ролі. Професійний розвиток неможливий без збереження внутрішнього ресурсу педагога, розвитку емоційного інтелекту (EQ), профілактики професійного вигорання, психологічної самодопомоги.

Умови невизначеності перетворюють безперервний розвиток із формального обов’язку на стратегію виживання та успіху, де головною навичкою педагога стає вміння постійно навчатися, перенавчатися та позбавлятися застарілих стереотипів. Матеріали збірника охоплюють широке коло питань: від управління розвитком професійних компетентностей педагогів у сучасному освітньому просторі до особливостей професійного та особистісного зростання педагогічних працівників в умовах цифрових трансформацій, шляхів підвищення психологічної стійкості та збереження ментального здоров’я педагогічних працівників. Особливу увагу дослідники приділяють проблемам педагогіки партнерства, взаємодії між учителем, батьками та учнями, роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в кризових ситуаціях.

У конференції взяли участь науково-педагогічні та педагогічні працівники різних закладів освіти, які представили власні напрацювання, аналітичні результати та професійний досвід із означеної проблематики. Публікації поєднують теоретичні узагальнення та практичний досвід упровадження сучасних освітніх підходів. Вони відображають актуальні тенденції розвитку освіти,

зокрема орієнтацію на людиноцентрованість, гнучкість освітніх процесів і створення сприятливих умов для розкриття особистісного потенціалу кожного учасника освітньої взаємодії.

Видання адресоване педагогічним і науково-педагогічним працівникам, керівникам закладів освіти, а також усім, хто цікавиться актуальними проблемами розвитку сучасної освіти та шляхами підвищення якості освітніх послуг в умовах реформування галузі.

Андрійчук О. І.,
кандидатка педагогічних наук,
професорка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: Kleopatra_1969@ukr.net

Управління розвитком професійних компетентностей педагога в умовах динамічних змін в освіті

Сучасний освітній простір характеризується динамічними змінами змісту освіти, цифровізацією освітніх процесів, трансформацією професійних ролей педагогічних працівників та необхідністю швидкого реагування на нові суспільні й освітні виклики. За таких обставин професійна компетентність педагога не може розглядатися як раз і назавжди сформований результат професійної підготовки. Вона потребує постійного оновлення, поглиблення та адаптації до нових освітніх завдань.

Закон України «Про освіту» визначає професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників як процес, що охоплює постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші види і форми професійного зростання [1]. Отже, сучасне управління професійним розвитком доцільно розглядати не лише як організацію окремих курсів чи тренінгів, а як системний процес створення умов для цілеспрямованого розвитку професійних компетентностей.

Актуальність такого підходу посилюється оновленням нормативної бази професійного розвитку педагогічних працівників. Постановою Кабінету Міністрів України від 22 жовтня 2025 р. № 1343 внесено зміни до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, зокрема щодо програм підвищення кваліфікації, їх обсягу, інформації про суб'єктів підвищення кваліфікації та документів про результати навчання [2]. Окремі види професійної діяльності, зокрема самоосвіта, наукове стажування, здобуття освіти чи наукового ступеня, а для педагогічних працівників також супервізія, можуть визнаватися як підвищення кваліфікації відповідно до встановленого порядку [2].

Чинний порядок підвищення кваліфікації закріплює за педагогічним працівником право самостійно обирати конкретні форми, види, напрями та суб'єктів підвищення кваліфікації [3]. Така академічна свобода є важливим здобутком реформування системи професійного розвитку, однак водночас вона підвищує вимоги до

якості управлінського супроводу. За відсутності чітко визначених професійних потреб і цілей, вибір педагога нерідко має випадковий характер, а підвищення кваліфікації зводиться до формального накопичення годин і сертифікатів, що не завжди супроводжується реальними змінами в освітній практиці. Це дає підстави для переходу від переважно організаційної моделі підвищення кваліфікації до моделі управління індивідуальною освітньою траєкторією професійного розвитку педагога.

Додаткової актуальності ця проблема набуває в умовах невизначеності, спричиненої воєнним станом, вимушеним переміщенням учасників освітнього процесу та переходом до змішаного та дистанційного навчання. За таких умов професійні потреби педагогів змінюються значно швидше, ніж оновлюються освітні програми курсів підвищення кваліфікації, а на перший план поряд із предметно-методичною та цифровою компетентністю виходять: психологічна стійкість, готовність працювати з дітьми, які пережили травматичний досвід, уміння організовувати освітній процес у кризових ситуаціях. Тому система управління професійним розвитком має бути гнучкою, здатною оперативно реагувати на нові запити та пропонувати короткотривалі, модульні й асинхронні формати навчання.

На нашу думку, управління розвитком професійних компетентностей педагога доцільно здійснювати як циклічний процес, що передбачає взаємопов’язані етапи: діагностику професійних потреб, визначення цілей розвитку, проєктування індивідуальної освітньої траєкторії, реалізацію освітньої та професійної діяльності, оцінювання результатів і коригування подальших цілей (рис. 1).



Рис. 1. Модель управління розвитком професійних компетентностей педагога

Важливою умовою ефективності запропонованої моделі є те, що педагог має бути не пасивним отримувачем освітніх послуг, а активним суб'єктом власного професійного розвитку. Управлінські рішення при цьому мають грунтуватися на реальних професійних потребах, результатах самооцінювання, запитах освітнього закладу та актуальних змінах у системі освіти.

На першому етапі доцільно здійснювати діагностику професійних потреб. Вона може включати самооцінювання рівня сформованих професійних компетентностей, аналіз результатів атестації та професійної діяльності, анкетування, співбесіди, аналіз освітніх запитів педагогічного колективу. Важливо, щоб діагностика не перетворювалася на контроль, а використовувалася як інструмент визначення перспектив професійного зростання.

Другий етап передбачає визначення професійних цілей. Професійна мета має бути конкретною та пов'язаною з реальною діяльністю педагога. Як приклад, замість загальної мети «підвищити цифрову компетентність» доцільно визначити конкретний результат: опанувати цифрові інструменти для організації формувального оцінювання під час освітнього процесу.

На третьому етапі відбувається проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Професійний розвиток не обмежується одним видом освітньої активності. Її складовими можуть бути: участь у програмах підвищення кваліфікації, семінарах, тренінгах, професійних спільнотах, педагогічних проєктах тощо.

Четвертий етап – реалізація професійного розвитку – передбачає не лише здобуття нових знань, а й їх перенесення у професійну практику. Саме практичне застосування набутих компетентностей є одним із ключових критеріїв результативності професійного розвитку.

П'ятий етап – оцінювання результатів – має бути спрямований на визначення того, які зміни відбулися у професійній діяльності педагога. Доцільним є використання портфоліо професійного розвитку, самоаналізу, рефлексивних звітів, спостереження за професійною діяльністю, відгуків колег та інших інструментів.

Завершальним етапом є коригування індивідуальної освітньої траєкторії, оскільки професійний розвиток є безперервним процесом. Отримані результати стають підставою для визначення нових професійних потреб і цілей.

У такій моделі змінюється і роль управлінця. Керівник закладу освіти, методичної служби чи суб'єкт професійного розвитку має виконувати не лише функцію організатора навчання, а й функції

координатора, консультанта, фасилітатора, тобто того, хто створює умови для професійного зростання педагога.

Водночас практика засвідчує наявність низки чинників, що знижують результативність професійного розвитку: формальне ставлення до підвищення кваліфікації, орієнтація на кількість годин підвищення кваліфікації, а не на якість результату навчання, недостатня відповідність змісту програм реальним потребам закладу освіти, відсутність системного відстеження змін у професійній практиці після проходження навчання. Подолання цих обмежень потребує запровадження критеріїв оцінювання результативності професійного розвитку, які охоплюють щонайменше три рівні: рівень педагога (зміни у професійних знаннях, уміннях, ціннісних установках і практиці), рівень закладу освіти (поширення ефективних практик, розвиток професійної взаємодії, якість освітнього процесу) та рівень здобувачів освіти (динаміка навчальних досягнень, мотивації, психологічного благополуччя учнів).

Таким чином, управління розвитком професійних компетентностей педагогів в умовах динамічних змін в освіті потребує переходу від фрагментарного планування заходів підвищення кваліфікації до системного управління професійним розвитком педагога. В основі такого підходу мають бути: діагностика потреб, індивідуалізація професійної траєкторії, різноманітність форм професійного навчання, практична спрямованість та рефлексивне оцінювання результатів.

Особливого значення набуває створення в закладі освіти середовища, у якому професійний розвиток є не формальною вимогою, а постійною складовою професійної діяльності. У такому випадку управління професійними компетентностями стає одним із механізмів забезпечення якості освітнього процесу та здатності педагогічної системи адаптуватися до нових вимог.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

2. Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 22 жовтня 2025 р. № 1343. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1343-2025-%D0%BF.

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF.

Бобик М. С.,
старший вчитель,
вчитель математики
(Народицький ліцей Народицької селищної ради)
e-mail: mikolabobik92@gmail.com

Цифрова компетентність педагога у професійній мобільності вчителя математики

На сучасному етапі розвитку педагогіки професійна мобільність учителя є важливим аспектом діяльності педагога. Загалом професійна мобільність визначається як здатність учителя адаптуватися до змін та освоювати нові освітні технології [2]. До компонентів професійної мобільності педагога відносимо соціальну активність, ініціативність, комунікабельність, прагнення до саморозвитку, об'єктивність, позитивне мислення, готовність до прийняття рішень.

Елементами професійної мобільності педагога є: інструментальний, особистісний, діяльнісний елемент. Інструментальними елементами є здатність оперувати новими методами та способами подачі інформації, що дозволяє мотивувати учнів до підвищення навчальної успішності. Особистісний елемент передбачає готовність змінювати власні внутрішні налаштування щодо навчання дітей та використовувати нетрадиційні підходи до освітньої діяльності. Діяльнісним елементом є готовність змінювати свої підходи до навчальної активності та здатність втілювати новий досвід у свою діяльність.

Професійна мобільність визначена вимогами часу, де освітня система повинна відповідати вимогам суспільства. Сучасний вчитель у підготовці учнів повинен враховувати, що навчальний процес на теперішньому етапі передбачає формування майбутнього мобільного випускника, що здатний працювати у різних умовах. Саме тому сам учитель повинен використовувати у роботі нові технології та інноваційні процеси, які дозволяють працювати педагогу та учням у динамічному середовищі. Вчитель повинен бути готовий до сучасних викликів, швидко приймати рішення, адаптуватися до складних умов, приймати реально соціальну дійсність. При цьому ключовим аспектом залишається самовдосконалення, яке є не просто показником

професіоналізму, а важливим елементом здатності здійснювати навчальну та освітню діяльність у складних та невизначених умовах.

Професійна мобільність – це постійний процес, що передбачає чітке усвідомлення власних сильних та слабких сторін. Якщо педагог не вміє працювати із новими комп'ютерними технологіями, то це не означає, що він має відмовитися від них у майбутньому. Важливо опанувати технології на базовому рівні і поступово використовувати їх у роботі. Адже професійна мобільність – здатність приймати виклики та покращувати власні навички у динамічному середовищі.

Прийнято виділяти такі види професійної мобільності вчителя (рис. 1).

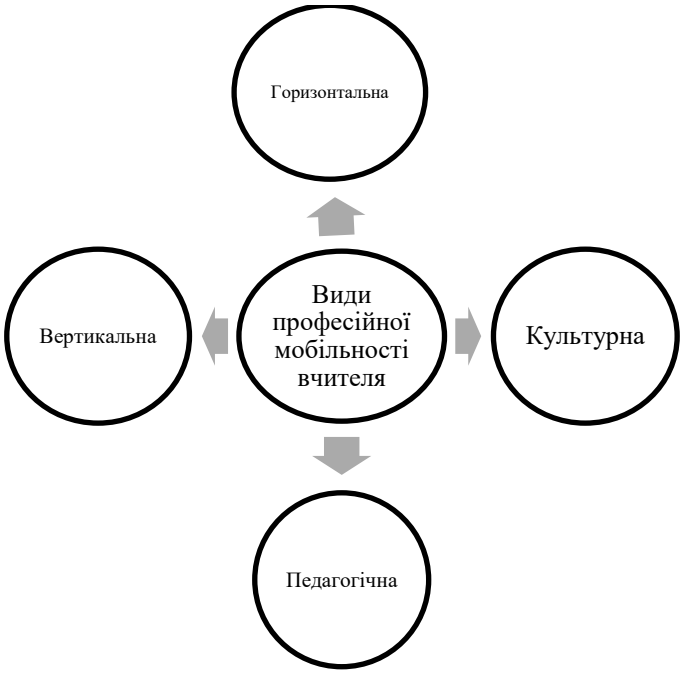


Рис. 1. Види професійної мобільності вчителя
Джерело: розроблено автором

Сутність горизонтальної професійної мобільності полягає у здатності вдосконалювати свої знання та вміння, розширювати професійні навички, використовувати нові технології у роботі, при цьому не змінюючи посаду. Вертикальна професійна мобільність визначена здатністю розвиватися професійно, отримуючи нові посади та інтегруючи отриманий досвід у професійну діяльність. Культурна професійна мобільність передбачає вміння працювати у різних освітніх середовищах та з різними групами учнів. Педагогічна професійна мобільність передбачає вміння змінювати підходи та методи до роботи залежно від вимог освітньої системи [2].

Реалізація професійної мобільності педагога неможлива без відповідних компетентностей, що передбачають використання здобутих знань та умінь не лише під час освітньої діяльності, але й у позаурочній діяльності. На сьогодні важлива увага приділена цифровій компетентності. Її сутність полягає у вмінні вчителя використовувати у навчальній діяльності цифрові технології та адаптувати їх до навчального контексту. Щодо діяльності вчителя математики, цифрова компетентність передбачає використання комп'ютерних та мобільних технологій, цифрових платформ, інноваційних технологій в аспекті традиційного уроку та під час дистанційного навчання [3: 204].

Цифрова компетентність як складова професійної мобільності вчителя математики передбачає використання інноваційних та інформаційно-комп'ютерних технологій першочергово задля формування в учнів знань про розв'язання задачі на достатньому рівні. Педагог має навчитися користуватися програмами для демонстрації алгоритму розв'язання та сформувати в учнів навички самостійно вирішувати проблемні завдання. На сучасному етапі саме цифрові платформи забезпечують розуміння послідовності виконання поставленого завдання. Такими платформами на сьогодні є «GeoGebra», «Symbolab», «Wolfram|Alpha», які не просто демонструють рішення, а дозволяють показати поетапний розв'язок та графічно відобразити рішення. Тож учитель має не лише освоїти цифрові технології, але і адаптувати їх під конкретне освітнє завдання [1: 239].

Наступним аспектом професійної мобільності вчителя математики у розрізі цифрової компетентності є вміння організовувати спільну роботу з учнями у спеціалізованих математичних платформах. Це дозволяє не тільки самовдосконалюватися, але і відслідковувати прогрес кожного учня та бачити ключові аспекти, на які потрібно звернути увагу. Прикладом такої платформи є «Bitpaper.io», що являє собою електронну дошку, за якою учні можуть працювати разом із учителем. Такий інструмент дозволяє розвивати критичне мислення, вміння працювати у команді, бачити свої помилки та алгоритм вирішення завдання. Для вчителя це чудовий інструмент контролю знань, та який спрощує процес пояснення матеріалу.

Здатність працювати з учнями за допомогою ігрових технологій у віртуальному просторі є важливим компонентом цифрової компетентності. Вчитель повинен вміти подавати матеріал доступно і при цьому зацікавлювати учнів у навчальному процесі. «Kahoot.com» та «Quizizz.com» є додатками, які дозволяють за

допомогою тестів та вікторин подавати матеріал просто та мотивувати учнів до виконання завдань [3: 205]. Професійна мобільність полягає тут у тому, що педагог за допомогою інноваційних технологій стимулює учнів до виконання завдань, а учні самі зацікавлені у виконанні роботи.

Отже, професійна мобільність учителя математики передбачає володіння цифровою компетентністю на достатньому рівні. Сюди можна віднести використання інноваційних та інформаційно-комп'ютерних технологій першочергово задля формування в учнів знань про розв'язання задачі, вміння організовувати спільну роботу з учнями у спеціалізованих математичних платформах, здатність працювати з учнями за допомогою ігрових технологій у віртуальному просторі.

Список використаних джерел та літератури

1. Дін Ц. Цифрова компетентність вчителя математики: інновації Китаю та України. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки.* 2026. Вип. 2. С. 235–245.

2. Професійна мобільність педагога. URL: https://naurok.com.ua/prezentaciya-profesiyna-mobilnist-pedagoga-abo-chomu-treba-vchitisya-i-zminyuvatisya-vse-zhittya-383938.html (дата звернення: 18.10.2026).

3. Тітова Л. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя математики при вивченні мов програмування. *Інформаційні технології в освіті та науці : ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф.* Запоріжжя ; Мелітополь, 2023. С. 203–206.

Бовсунівська Г. Г.,
методистка лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: bovsanna@ukr.net
Трохименко Т. О.,
методистка лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: trohimtoma@ukr.net

Діяльнісне навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: від теорії до практики НУШ

Реалізація Концепції «Нова українська школа» та впровадження Державного стандарту початкової освіти орієнтують педагогів на

кардинальну зміну освітньої парадигми: від знаннєцентричної моделі навчання до компетентнісної.

Центральним вектором цих перетворень виступає діяльнісний підхід, що передбачає залучення здобувачів освіти до активної, опредметної та мотивованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3].

Загальнодидактичні засади реформування початкової освіти та впровадження діяльнісного підходу глибоко висвітлено у працях О. Савченко [6], яка акцентувала увагу на зміні позиції молодшого школяра від пасивного об'єкта педагогічного впливу до активного суб'єкта освітнього процесу.

Молодші школярі вивчають явища не через заучування абстрактних визначень з підручника, а через розв'язання реальних проблемних ситуацій, що мають безпосереднє відношення до їхнього повсякденного життя.

Одним із провідних методів реалізації діяльнісного підходу є метод дослідницько-пошукового навчання [4; 7]. У межах курсу «Я досліджую світ» дослідницька діяльність організовується у вигляді послідовних кроків: від спостереження за об'єктом чи явищем до висунення гіпотези, її практичної перевірки шляхом проведення експерименту або вимірювання та подальшого формулювання висновків. Наприклад, під час вивчення теми властивостей речовин діти не прсто слухають пояснення вчителя про розчинність, а самостійно досліджують взаємодію води з цукром, піском, олією, фіксуючи результати у графічних органайзерах або щоденниках спостережень [1]. Це забезпечує перехід від абстрактного сприйняття інформації до глибокого усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків.

Поряд із короткотривалими дослідженнями важливе місце посідає проєктна діяльність. Моно- та міжпредметні проєкти дають змогу учням відчути цінність власної праці та побачити практичне застосування здобутих знань [2]. Проєктна діяльність інтегрує знання з математики (підрахунки), мови (оформлення та презентація), мистецтва (дизайн) та природничих наук, формуючи в учнів комплексну компетентність.

Пізнавальна діяльність учнів активізується під час вивчення зав'язків між об'єктами та явищами природи, здійснюється на основі аналізу різних джерел знань – розповіді вчителя, у роботі з картою, текстом підручника, різними наочними посібниками, а також під час спостережень за природою.

У процесі моделювання взаємозв'язків та залежностей, молодші школярі відповідають на запитання: «Чому це сталося?», «Що

станеться, коли…?». Інформація залежить і від того, наскільки враховано всі компоненти ланцюжка.

Вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки передбачає надбання учнями умінь:

– виділяти в предметах властивості;

– визначати спільні та відмінні властивості предметів, істотні та неістотні ознаки;

– формулювати найпростіші висновки.

Важливим прийомом у цьому процесі є порівняння, яке допомагає зрозуміти, що навколишнє середовище, світ складається з елементів, які між собою взаємопов'язані. Ці зв'язки допомагають зрозуміти таблиці, схеми, картини, слайди…

Учителю важливо продумати логічний ланцюжок запитань. Для прикладу. Тема «Пори року. Осінь»:

– Яка основна ознака характеризує настання осені? (Зниження температури повітря, похолодання.)

– Від чого залежить, холодно чи тепло у природі? (Від Сонця.)

– Як змінилася висота Сонця восени? (Сонце рухається низько.)

– Як зміна висоти Сонця впливає на тривалість світового дня? (Тривалість дня стає коротшою.)

– Як зміна висоти Сонця і тривалість світлового дня впливають на зміну температури повітря? (Стає холодніше.)

За допомогою цих запитань на занятті вибудовується модель.

Невід'ємною складовою у роботі вчителя є формування у школярів умінь проведення спостережень, дослідів та експериментів.

Спостереження за станом природи дозволить виявити доступні для учнів взаємозв'язки, наприклад:

– похолодання восени – причина листопаду;

– танення снігу, льодохід – потепління;

– відліт птахів восени пов'язаний зі зникненням комах тощо.

Дослідницька діяльність допомагає відтворювати явища природи, визначати особливості поза безпосереднього спілкування з природою, формування уміння порівнювати явища і процеси, робити узагальнення, висновки.

Виокремлюються такі рівні організації дослідів: ілюстративний, репродуктивний, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий.

У практику виконання різноманітних завдань дослідницького характеру слід включати:

– дослідження-розпізнавання (Що це? Яке воно? Обстеження за допомогою органів чуття, опис, порівняння з іншими предметами, явищами, спільне-відмінне, до якого цілого воно належить);

– дослідження-спостереження (Як воно діє? Що з ним відбувається? Для чого призначене?);

– дослідження-пошук (запитування, передбачення, встановлення часової і логічної послідовності явищ, подій; встановлення причиново-наслідкових зв'язків (Чому? Яким чином? Від чого залежить? З чим пов'язано?), здогадка, висновок-узагальнення.

У контексті діяльнісного навчання змінюється й роль педагога. Вчитель перестає бути ретранслятором інформації, перебираючи на себе функції фасилітатора, модератора та ментора. Його завдання полягає не в наданні готових відповідей, а в грамотному формулюванні відкритих запитань, створенні пізнавальних провокацій, підтримці дитячої ініціативи та забезпеченні безпечного психологічного клімату, де помилка сприймається не як провина, а як природний етап навчального пошуку.



Узагальнення теоретичних засад та практичного досвіду дозволяє зробити висновок, що діяльнісний підхід виступає визначальною умовою ефективного викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі НУШ. Його впровадження забезпечує глибоке, усвідомлене та мотивоване засвоєння навчального матеріалу

через включення здобувачів освіти у процеси спостереження, експериментування, конструювання та проєктування.

Список використаних джерел та літератури

1. Большакова І. О., Пристінська М. С. Методика інтегрованого навчання природничої освітньої галузі в початковій школі НУШ : навч.-метод. посіб. Київ : Оріон, 2024.

2. Волощенко О. В., Козак О. П. Інтеграція та діяльнісний підхід як підґрунтя формування предметно-ключових компетентностей учнів на уроках «Я досліджую світ». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 88. С. 112–118.

3. Державний стандарт початкової освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови КМУ від 24 липня 2019 р. № 688). URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti.

4. Ковальова О. В. Застосування дослідницьких методів (Inquiry-Based Learning) у процесі реалізації змісту курсу «Я досліджую світ». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71, т. 2.

5. Матоніна R. D., Біла О. О. Реалізація STEM-елементів та дослідницько-пошукової діяльності молодших школярів у контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2024. Вип. 97. С. 89–95.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Освіта, 2022. 320 с.

7. Топузов М. О., Онопрієнко О. В. Формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі міжпредметної інтеграції : метод. посіб. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2023.

Бовсунівський В. М.,
старший викладач кафедри
методики викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: bovani17@ukr.net

Сучасні тренди викладання мистецтва: як перетворити невизначеність на креативний ресурс учителя

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасній освітній

системі України під впливом глобалізаційних викликів, тотальної цифровізації суспільства та активної реалізації концепції «Нова українська школа», вимагають принципово нових підходів до професійного розвитку педагогічних кадрів. Особливої ваги ця науково-практична проблема набуває в умовах загальної соціокультурної, економічної та безпекової невизначеності сьогодення. Мистецька освіта, як невід'ємний складник гуманітарного циклу, володіє потужним потенціалом для формування особистості, розвитку її емоційного інтелекту, критичного мислення, креативності та адаптивності. Водночас викладання мистецтва в сучасних реаліях уже не може обмежуватися традиційними репродуктивними методиками. Педагог-митець постає перед гострою потребою безперервного оновлення власних професійних компетентностей, опанування інноваційних інструментів та інтеграції актуальних світових освітніх трендів у практичну повсякденну діяльність. Неперервне професійне зростання вчителя в цих умовах стає не просто формальною вимогою часу, а ключовим фактором забезпечення високої якості освіти та збереження психоемоційної стійкості як самого вчителя, так і учнів. Комплексне дослідження сучасних трендів у викладанні мистецтва в контексті професійного розвитку педагога дозволяє виявити дієві механізми адаптації до динамічних змін та невизначеності сучасного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про стійкий інтерес наукової спільноти до проблем реформування мистецької освіти та професійного розвитку вчителів у сучасному вимірі. Питання реалізації концепції НУШ в освітньому процесі, розвитку креативності, інтеграції мистецтв та впровадження новітніх цифрових технологій розглядалися в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників [1; 2]. Проте специфіка неперервного професійного зростання вчителів мистецьких дисциплін саме в умовах невизначеності та через призму опанування новітніх освітніх трендів потребує додаткового теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Реалізація завдань Нової української школи передбачає остаточний перехід від застарілої знаннєвої до прогресивної знаннєво-компетентнісної парадигми, де мистецька освіта відіграє стратегічну роль у формуванні культурної, соціокультурної, соціальної та громадянської компетентностей, а також базової здатності навчатися впродовж усього життя.

Одним із провідних трендів сучасної мистецької освіти в межах НУШ є інтеграція та міжпредметні зв'язки, зокрема реалізація сучасного STEAM-підходу. Для педагога опанування *STEAM-освіти*

стає потужним стимулом для професійного розвитку, оскільки вимагає від нього виходу за межі власного предмета, глибокого розуміння суміжних дисциплін та постійної співпраці з колегами. Проєктування інтегрованих уроків та довгострокових проєктів спонукає вчителя до постійного пошуку нових знань, критичного переосмислення дидактичного матеріалу та розвитку власних когнітивних гнучкостей, що є критично важливим в умовах невизначеності освітнього процесу.

Наступним визначальним трендом є *цифровізація мистецької освіти,* яка набула особливої актуальності в умовах вимушеного переходу на дистанційну та змішану форми навчання. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) для відвідування світових музеїв, застосування штучного інтелекту для генерації візуальних образів чи музичних композицій, робота з графічними редакторами та інтерактивними дошками трансформують роль учителя з єдиного джерела знань на фасилітатора і ментора освітнього процесу. У процесі засвоєння цих цифрових інструментів педагог не лише підвищує рівень своєї цифрової компетентності, а й кардинально змінює власне професійне мислення. Цифрова трансформація вимагає від учителя гнучкості, експериментаторства та здатності вчитися разом з учнями, що нівелює страх перед невідомим і формує резильєнтність до зовнішніх змін. Педагог стає активним дослідником віртуального середовища, створюючи унікальний контент і адаптуючи його під актуальні проблеми Нової української школи.

Важливе місце серед сучасних трендів посідає *орієнтація на розвиток м'яких навичок (soft skills) та емоційного інтелекту засобами мистецтва.* В умовах хронічного стресу та невизначеності, в яких перебувають учасники освітнього процесу в Україні, мистецтво стає дієвим інструментом психологічного розвантаження, арттерапії та подолання травматичного досвіду. Сучасний учитель мистецтва має досконало володіти методиками емоційного налаштування, рефлексії та створення безпечного психологічного простору на уроці. Опанування ци технік безпосередньо впливає на особистісне зростання педагога, сприяє запобіганню професійному вигоранню, розвиває емпатію та комунікативні здібності. Педагог, який вміє керувати власними емоціями та підтримувати емоційний баланс учнів, виявляється більш захищеним від негативного впливу стресових чинників зовнішнього середовища. Це дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу та високу результативність навчання за будь-яких обставин.

Геймифікація та використання ігрових технологій у викладанні

мистецтва також виступають ефективним трендом, що забезпечує високий рівень мотивації та залучення учнів НУШ. Розробка квестів, інтерактивних вікторин, рольових ігор на мистецьку тематику вимагає від учителя високого рівня креативності та нестандартного мислення. Цей процес безпосередньо стимулює творчий потенціал педагога, перетворюючи його діяльність із рутинного виконання обов'язків на захопливий процес співтворчості.

У контексті неперервного професійного зростання не менш важливим трендом є *участь педагога у професійних спільнотах, мережева взаємодія та горизонтальне навчання (peer-to-peer).* В умовах невизначеності традиційні ієрархічні структури методичної підтримки часто втрачають свою колишню ефективність. Натомість обмін досвідом у межах професійних асоціацій, участь у вебінарах, онлайн-марафонах, публікація власних методичних розробок на відкритих освітніх платформах дозволяють учителю отримувати оперативну підтримку та актуальну інформацію від колег. Така взаємодія стимулює рефлексивну культуру педагога, спонукає до самооцінки власної діяльності, критичного аналізу чужого досвіду та формування індивідуального стилю викладання.

На основі узагальнення передового педагогічного досвіду обґрунтовано, що сучасні освітні тренди у викладанні мистецтва виступають не просто набором нових методик, а системним каталізатором неперервного професійного зростання педагога [4; 6]. Установлено, що впровадження інтегрованих, цифрових та ігрових технологій у практику НУШ зумовлює глибоку трансформацію структури професійної компетентності вчителя [2; 5]. Ця трансформація полягає в переході від вузькопредметної спрямованості до міждисциплінарної мобільності, від репродуктивної діяльності до продуктивного та креативного моделювання освітнього простору. Доведено, що процес засвоєння інноваційних трендів актуалізує внутрішні ресурси особистості педагога, підвищує його адаптаційний потенціал та формує готовність до ефективної професійної діяльності в умовах високого ступеня невизначеності.

Неперервний професійний розвиток учителя мистецтва за умови активного використання сучасних трендів має нелінійний, випереджальний характер. Він реалізується через постійне подолання професійних стереотипів, розширення світогляду та формування гнучких навичок. Експериментальне впровадження елементів штучного інтелекту та STEAM-проєктів у практику викладання мистецьких дисциплін підтвердило підвищення мотивації вчителів до самоосвіти, зростання рівня їхньої задоволеності власною працею та

зниження показників тривожності перед інноваціями [1; 2]. Таким чином сучасні освітні тренди виконують подвійну функцію: вони забезпечують модернізацію змісту та методів навчання учнів відповідно до вимог НУШ і одночасно слугують дієвим інструментом розвитку та самозбереження особистості педагога в кризових умовах [3; 4]. Науково доведено, що формування професійної стійкості вчителя безпосередньо залежить від його залученості в інноваційну діяльність, яка виступає як захисний психологічний фактор та стимул для творчої самореалізації.

В умовах концептуальних змін Нової української школи та загальної соціально-економічної нестабільності педагогічна діяльність трансформується у складну систему адаптаційних та креативних дій, де кожен новий освітній тренд виступає як засіб мінімізації професійних ризиків та подолання кризових явищ [3; 4]. Науково-методичний супровід цього процесу має базуватися на гнучких моделях підвищення кваліфікації, які враховують індивідуальні освітні потреби кожного вчителя та надають йому інструменти для ефективної роботи в мінливому цифровому та соціокультурному просторі [2; 6].

Сучасні освітні тренди у викладанні мистецтва, такі як інтеграція на засадах STEAM, цифровізація, орієнтація на розвиток емоційного інтелекту, гейміфікація та мережева взаємодія, є ефективним інструментом неперервного професійного зростання педагога в умовах невизначеності. Впровадження цих трендів у практику НУШ сприяє трансформації професійної свідомості вчителя, розвитку його креативності, адаптивності та цифрової грамотності. Неперервний професійний розвиток у цьому контексті постає як динамічний процес самовдосконалення, що дозволяє педагогу успішно нівелювати деструктивні чинники зовнішнього середовища та забезпечувати високу якість мистецької освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Ковальська О. М. Інтеграція STEAM-технологій у мистецьку освіту Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60, ч. 2.

2. Марченко Т. В. Цифрова компетентність учителя мистецтва: виклики та стратегії розвитку в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 4.

3. Петренко Л. І. Розвиток емоційного інтелекту педагога як чинник професійної стійкості в умовах невизначеності. *Вісник Післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки». 2024. Вип. 27.

4. Сидоренко В. В. Неперервний професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи: тренди та вектори змін. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 2. С. 54–71.
5. Шевченко А. П. Гейміфікація в мистецькій освіті: методичні аспекти та практичний досвід реалізації концепції НУШ. *Мистецтво та освіта*. 2024. № 1. С. 22–29.
6. Якобчук Н. В. Професійні спільноти як інструмент горизонтального навчання вчителів мистецьких дисциплін. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68, т. 3.

Бойко І. І.,
кандидатка психологічних наук,
доцентка, завідувачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: irenboyko6@gmail.com

Психологічна підтримка учасників освітнього процесу як управлінська умова створення безпечного освітнього середовища

В умовах тривалої війни, соціальної нестабільності та високої інтенсивності освітніх змін проблема психологічної безпеки закладу освіти набуває не лише психологічного, а й управлінського значення. Освітнє середовище має забезпечувати можливість навчатися і працювати без постійного страху приниження, психологічного тиску, насильства, дискримінації та необґрунтованого покарання. У законодавстві України безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов, що унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок психологічного насильства, дискримінації, приниження честі й гідності та булінгу [1]. Отже, психологічна підтримка має розглядатися як складова системи управління умовами освітньої діяльності, а не лише як окрема послуга психологічної служби.

Особливої актуальності ця проблема набуває в українських закладах освіти, які функціонують в умовах воєнних ризиків, повітряних тривог, втрат, вимушеного переміщення, порушення звичного ритму життя та накопичення хронічного стресу. Сучасні міжнародні рекомендації підкреслюють, що педагоги можуть створювати безпечне та інклюзивне середовище, підтримувати позитивні взаємини, розвивати соціально-емоційні навички, помічати ранні ознаки психологічного неблагополуччя та спрямовувати здобувачів освіти до відповідної допомоги. Водночас роль педагога має

чіткі межі: він не повинен діагностувати психічні розлади чи надавати спеціалізовану допомогу, яка належить до компетенції відповідних фахівців [2].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні психологічної підтримки як управлінської умови формування безпечного освітнього середовища та визначенні меж відповідальності керівника закладу освіти у створенні системи підтримки учасників освітнього процесу. Теоретичний аналіз здійснено на основі матеріалів авторської лекції з психологічної підтримки учасників освітнього процесу, положень чинного освітнього законодавства та сучасних наукових і міжнародних джерел.

Психологічну підтримку доцільно розглядати як систему організаційних, комунікативних, психологічних і професійних заходів, спрямованих на збереження психологічної безпеки, підтримання функціональності людини та своєчасне залучення компетентної допомоги. У такому розумінні керівник не є «головним психологом» закладу. Його функція полягає в управлінні умовами, процедурами та ресурсами, завдяки яким людина не залишається сам на сам із проблемою. Це принципово змінює логіку управління: замість спроби контролювати психологічний стан кожного працівника чи здобувача освіти формується система, здатна вчасно помічати ризики, реагувати на них і спрямовувати людину до необхідної підтримки.

У межах авторського підходу запропоновано розмежовувати три рівні управлінської відповідальності керівника. Перший рівень – «я відповідаю». До нього належать правила взаємодії, організація праці й навчання, розподіл завдань, процедури реагування, комунікація, організаційна безпека та залучення фахівців. Другий рівень – «я впливаю». Він охоплює психологічний клімат, командну взаємодію, мотивацію, професійну стійкість, якість взаємодії з батьками та інші процеси, результат яких не може бути повністю визначений одним управлінським рішенням. Третій рівень – «я не контролюю». Це особисті переживання, життєві обставини та внутрішні психологічні процеси людини. У цій сфері завдання керівника полягає у повазі до меж особистості, пропонуванні доступної підтримки та спрямуванні до компетентного фахівця у разі потреби.

Таке розмежування не зменшує відповідальності керівника, а робить її конкретною та професійно виконуваною. Керівник безпосередньо відповідає за те, щоб у закладі були зрозумілі правила взаємодії, обґрунтовано розподілялося навантаження, існували механізми реагування на конфлікти й насильство, були визначені маршрути звернення по допомогу та забезпечувалася організаційна

безпека. Водночас керівник не може наказом припинити особисту тривогу працівника, гарантувати відсутність стресу або взяти під контроль внутрішній психологічний стан кожного учасника освітнього процесу.

Наукові дані підтверджують необхідність розглядати благополуччя педагога у зв'язку не лише з індивідуальними ресурсами, а й з організаційними умовами. Метааналіз 173 досліджень, у яких загалом взяли участь 89 876 осіб, показав зв'язок благополуччя педагогів із особистісними, міжособистісними та професійними чинниками; серед важливих предикторів дослідники виокремлюють автономну мотивацію, надію, психологічний капітал, професійні компетентності та соціальні взаємини [4]. Інший метааналіз, що охопив 58 статей і 494 ефекти, засвідчив позитивний зв'язок між ресурсами праці та благополуччям педагогів і негативний зв'язок між робочими вимогами та благополуччям [5]. Отже, профілактика професійного виснаження не може бути зведена до рекомендацій педагогу «краще дбати про себе»; вона потребує організаційних рішень щодо навантаження, автономії, підтримки, справедливості та комунікації.

У цьому контексті психологічна підтримка педагогів має будуватися на принципі розподіленої відповідальності. Керівник відповідає за організаційні умови; педагог бере участь у турботі про власний професійний ресурс і повідомляє про труднощі, які потребують управлінського реагування; психолог або інший компетентний фахівець надає професійну допомогу в межах своєї компетентності; організація створює систему підтримки. Така модель запобігає двом протилежним помилкам: перекладанню всієї відповідальності на працівника та надмірному психологічному контролю з боку керівника.

Психологічна безпека здобувачів освіти також значною мірою залежить від щоденних управлінських практик. Безпечне середовище не означає відсутності вимог, правил чи конфліктів. Воно передбачає можливість помилятися, отримувати коректний зворотний зв'язок, виправляти помилки, навчатися та розвиватися. Тому важливо розрізняти високі вимоги й психологічний тиск, дисципліну й залякування, контроль і тотальний контроль, критику результату діяльності й критику особистості. Саме ці розмежування дають змогу переводити ідею психологічної безпеки з рівня декларацій у площину конкретних управлінських рішень.

У сучасних умовах важливим компонентом системи є травмо-інформований підхід. Його практичне значення полягає в тому, що поведінка дитини або дорослого розглядається з урахуванням

можливого досвіду стресу чи травматичних подій, а управлінська реакція має мінімізувати додаткове психологічне навантаження. У матеріалах UNESCO щодо України підкреслюється, що безпека школи під час війни включає не тільки фізичний захист, а й психологічне благополуччя учнів та працівників, доступ до психосоціальної підтримки, готовність персоналу до кризових ситуацій і чіткий розподіл ролей під час реагування [3]. У 2026 році UNESCO також наголошує на значенні безпечних, підтримувальних освітніх просторів для дітей, які навчаються в умовах війни [7].

Травмо-інформоване управління передбачає не намагання «лікувати» травму адміністративними засобами, а створення передбачуваного, зрозумілого й максимально безпечного середовища. Для керівника це означає чіткість правил, передбачуваність процедур, спокійну комунікацію, недопущення приниження, доступність підтримки та координацію дій у кризових ситуаціях. Важливо також запобігати повторній травматизації: не вимагати від людини зайвого розкриття особистої інформації, не перетворювати психологічну проблему на публічне обговорення, не поширювати неперевірені відомості.

Окремої уваги потребує питання відповідальності за невтручання. У практиці управління психологічно складними ситуаціями важливо розрізняти об’єктивну необізнаність, ситуацію, коли інформація була доступною, але її не перевіряли, і ситуацію, коли керівник знав про ризик та мав реальну можливість діяти, але без належного обґрунтування не вжив необхідних заходів. У такому разі невтручання слід розглядати щонайменше як управлінський ризик. Це не означає автоматичного висновку про юридичну вину; оцінка правових наслідків залежить від конкретних обставин, повноважень, установлених процедур і норм законодавства.

Зміст відповідальності керівника за невтручання може бути узагальнений формулою: «знали → мали повноваження → могли діяти → не діяли = управлінський ризик». Практичний мінімум реагування доцільно представити як послідовність: «помітити → перевірити → захистити → повідомити/залучити → задокументувати й супроводжувати». Такий алгоритм не передбачає, що керівник має самостійно вирішити психологічну проблему. Його завдання – забезпечити, щоб потрібна допомога була організована потрібними людьми й у належній послідовності. Чинні нормативні зміни щодо запобігання та протидії насильству в закладах освіти акцентують на створенні безпечного і здорового освітнього середовища, формуванні

ненасильницьких моделей поведінки, культурі діалогу та розвитку соціального й емоційного інтелекту [6].

Для управлінської практики доцільною є авторська модель «БЕЗПЕКА → ПІДТРИМКА → СТІЙКІСТЬ». Перший компонент – БЕЗПЕКА – охоплює фізичний, психологічний, інформаційний, комунікативний та організаційний виміри. Другий – ПІДТРИМКА – включає професійну, емоційну, соціальну, психологічну й управлінську підтримку. Третій – СТІЙКІСТЬ – стосується індивідуального, професійного, командного та організаційного рівнів. Логіка моделі полягає в переході від ситуативного реагування до системної профілактики: безпека створює передумови для підтримки, а підтримка – для збереження та розвитку стійкості.

Модель може бути операціоналізована через управлінський алгоритм: «ПОБАЧИТИ → З'ЯСУВАТИ → ПІДТРИМАТИ → СПРЯМУВАТИ → СУПРОВОДЖУВАТИ». На етапі «побачити» керівник фіксує сигнали неблагополуччя або ризику. На етапі «з'ясувати» уточнює факти та визначає, чи належить проблема до управлінської компетенції. «Підтримати» означає забезпечити первинну людську й організаційну підтримку без діагностування. «Спрямувати» – залучити психолога, соціального педагога, медичного чи іншого компетентного фахівця залежно від ситуації. «Супроводжувати» – забезпечити виконання домовленостей, процедур і подальший контакт у межах повноважень.

Практична цінність запропонованого підходу полягає у зміні управлінської оптики: психологічна підтримка розглядається не як реакція на вже сформовану проблему, а як характеристика системи управління. Керівнику важливо регулярно перевіряти, чи можуть працівники без страху повідомити про перевантаження; чи знають учні й батьки маршрути звернення по допомогу; чи зрозумілі правила реагування на конфлікти, насильство та булінг; чи існують умови для відновлення; чи є доступ до фахової підтримки; чи не створюють управлінські практики додаткового психологічного навантаження.

Отже, психологічно безпечний заклад освіти не створюється окремим наказом. Він формується щоденними управлінськими рішеннями, характером комунікації, передбачуваністю правил, справедливістю процедур, доступністю підтримки та своєчасністю реагування. У воєнних умовах ця відповідальність набуває особливої ваги, оскільки освітнє середовище має одночасно забезпечувати навчання, відчуття передбачуваності, психологічну підтримку та готовність до криз. Науково й практично обґрунтованим є підхід, за

якого керівник відповідає за систему, умови, процедури та своєчасність реагування, але не перебирає на себе функції психолога чи лікаря.

Наукова новизна запропонованого підходу полягає у концептуалізації психологічної підтримки учасників освітнього процесу як управлінської функції, що реалізується через взаємопов'язані компоненти «безпека – підтримка – стійкість», а також у конкретизації меж відповідальності керівника через розмежування того, за що він відповідає, на що впливає і чого не контролює. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка запропонованої моделі, розроблення інструментів психологічного аудиту освітнього середовища та вивчення зв'язків між управлінськими практиками, психологічною безпекою і професійним благополуччям педагогів.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 16.09.2026).

2. World Health Organization, UNESCO, UNICEF. Навчання з турботою : практ. посіб. для вчителів із підтримки психічного здоров'я та благополуччя в школах. Женева : Всесвітня організація охорони здоров'я, 2026. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240124912 (дата звернення: 16.09.2026).

3. UNESCO. Навчання в умовах війни: як ЮНЕСКО робить українські школи безпечнішими для дітей та вчителів. 2024 рік. URL: https://www.unesco.org/en/articles/learning-amid-war-how-unesco-makes-ukrainian-schools-safer-children-and-teachers (дата звернення: 19.09.2026).

4. Zhou S., Slemp G. R., Vella-Brodrick D. A. Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36, No. 2. Article 63. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x.

5. Li Y., Chen J., Lu J., Wang X. A meta-analysis of teacher well-being: A job demands and resources perspective. Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Article 100719. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100719.

6. Про внесення змін до Порядку реагування на випадки насильства та жорстокого поводження з дітьми : наказ Міністерства освіти і науки України від 18.06.2026 № 961. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1078-26 (дата звернення: 22.09.2026).

7. UNESCO. Безпека дітей – це не формальність, а щоденний пріоритет» : створення безпечного освітнього середовища для дітей в Україні. 2026. URL: https://www.unesco.org/en/articles/childrens-safety-not-formality-daily-priority-creating-safe-learning-spaces-children-ukraine (дата звернення: 22.09.2026).

Борозенна О. С.,
методистка лабораторії змісту
та моніторингу якості післядипломної освіти,
викладачка кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: borozennaolga@gmail.com

Моніторинг якості освіти в умовах невизначеності: від аналізу результатів до професійного розвитку педагога

Сучасна система освіти функціонує в умовах соціальних трансформацій, воєнних викликів, цифровізації та постійних змін освітнього середовища. За таких обставин особливого значення набуває моніторинг якості освіти як інструмент системного вивчення навчальних досягнень здобувачів освіти, виявлення освітніх проблем і визначення напрямів удосконалення педагогічної діяльності [3]. Результати моніторингових досліджень створюють інформаційну основу для прийняття обґрунтованих управлінських і педагогічних рішень, а також визначення актуальних потреб професійного розвитку вчительства.

Мета тез – розкрити значення моніторингу якості освіти для професійного розвитку педагога в умовах невизначеності на основі аналізу результатів загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 року.

Моніторинг якості освіти передбачає систематичне збирання, опрацювання, аналіз та інтерпретацію даних про стан і результати освітнього процесу. Його значення полягає не лише у фіксації навчальних досягнень, а й у виявленні чинників, пов’язаних з успішністю учнівства, визначенні освітніх потреб і пошуку шляхів підвищення результативності навчання.

Важливим джерелом інформації для аналізу освітніх процесів є результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (ЗЗМЯПО-2024), проведеного Українським центром оцінювання якості освіти. Дослідження

охоплювало навчальні досягнення випускників початкової школи з читання, математики та природничо-наукової освітньої галузі, а також вивчення умов навчання й чинників, пов'язаних із результатами учнівства [1; 2].

Результати моніторингу дають підстави для важливих висновків щодо організації освітнього процесу в умовах тривалих криз. Зокрема, **75% учнівства надали перевагу очному навчанню в приміщенні школи**, хоча інтерес до дистанційної форми зростав зі збільшенням тривалості навчання в такому форматі. Водночас учні, які протягом двох останніх років початкової школи переважно навчалися очно й лише інколи дистанційно, продемонстрували вищі середні результати в усіх трьох освітніх галузях порівняно з ровесниками, які мали інший досвід організації навчання.

Ці результати актуалізують потребу в професійному осмисленні педагогами переваг і обмежень різних форматів навчання. Водночас виявлені відмінності не слід трактувати як безумовний доказ причинного впливу очного навчання на успішність, оскільки на результати могли впливати й інші чинники. Для педагогічної практики важливо забезпечувати наступність навчання, підтримувати взаємодію вчителя й учнів, застосовувати ефективні цифрові інструменти та зберігати якість освітнього процесу незалежно від формату його організації.

Ще одним важливим висновком є зв'язок між доступністю освітніх ресурсів і навчальними досягненнями. Учні й учениці, які повідомляли про труднощі з доступом до інтернету, необхідної техніки або спокійного місця для роботи, мали дещо нижчі результати з усіх трьох освітніх галузей порівняно з тими, хто таких труднощів не мав або стикався з ними рідше. Це засвідчує необхідність урахування умов навчання під час інтерпретації результатів моніторингу та планування освітньої підтримки.

Для професійного розвитку педагога цей висновок має практичне значення. Вчителю необхідно розвивати цифрову компетентність, удосконалювати навички організації змішаного навчання, добирати доступні навчальні матеріали та передбачати альтернативні способи виконання завдань за обмеженого доступу до цифрових ресурсів. Важливим є також уміння виявляти індивідуальні освітні потреби учнів і коригувати навчальні підходи відповідно до конкретних обставин.

Особливої уваги потребує вплив війни на психоемоційний стан молодших школярів. За результатами ЗЗМЯПО-2024, учні, які повідомляли про руйнування або пошкодження приміщення школи чи власного житла або втрату близької людини внаслідок війни, мали

приблизно на 10 балів нижчі результати з кожної з досліджуваних освітніх галузей порівняно з відповідними однолітками. Ці дані підкреслюють важливість безпечного освітнього середовища, психологічної підтримки та врахування життєвих обставин дітей у процесі навчання [1; 2].

За таких умов професійне зростання педагога передбачає не лише вдосконалення предметно-методичної компетентності, а й розвиток емоційної стійкості, навичок педагогічної взаємодії, здатності розпізнавати прояви емоційного неблагополуччя та організовувати підтримувальне освітнє середовище. Важливим напрямом є співпраця з практичними психологами, батьками та іншими фахівцями задля своєчасного виявлення потреб учнівства й надання необхідної допомоги.

Моніторингове дослідження також засвідчило, що вчительство в умовах повномасштабної війни зіткнулося з комплексом емоційних, організаційних і технологічних труднощів. Серед них – пригніченість педагогів та учнів через обстріли й інші воєнні події, часті повітряні тривоги, відключення електроенергії, а також необхідність організовувати освітній процес для дітей, які перебувають в Україні та за кордоном.

У цьому контексті результати моніторингу мають використовуватися не для формального оцінювання діяльності вчителя, а для визначення необхідних напрямів професійної та інституційної підтримки. До них належать: удосконалення цифрових і методичних компетентностей; розвиток навичок адаптивного планування навчання; опанування практик підтримки психоемоційного благополуччя; обмін досвідом і взаємонавчання у професійних спільнотах.

Отже, результати ЗЗМЯПО-2024 демонструють необхідність комплексного підходу до аналізу якості освіти. Навчальні досягнення учнівства потрібно розглядати у взаємозв’язку з умовами навчання, доступністю освітніх ресурсів, особливостями організації освітнього процесу та психоемоційним благополуччям його учасників. Такий підхід допомагає уникати спрощених висновків і визначати реальні потреби як учнів, так і педагогів.

Практична реалізація розвивального потенціалу моніторингу передбачає послідовний цикл професійних дій: аналіз результатів досліджень; визначення освітніх проблем і професійних потреб; планування індивідуальної траєкторії розвитку педагога; упровадження змін у методику викладання; оцінювання результативності обраних підходів. Важливу роль у цьому процесі

відіграють педагогічна рефлексія, самооцінювання, професійна співпраця та готовність до постійного навчання.

Тож моніторинг якості освіти в умовах невизначеності доцільно розглядати не лише як інструмент оцінювання навчальних досягнень, а й як важливий ресурс безперервного професійного розвитку педагога. Результати ЗЗМЯПО-2024 засвідчують значущість умов навчання, доступності освітніх ресурсів, психоемоційного благополуччя та особливостей організації освітнього процесу для розуміння результатів учнівства. Їх осмислення дає змогу визначати пріоритети професійного вдосконалення, коригувати педагогічні практики й розробляти адресні заходи підтримки. Перехід від аналізу моніторингових даних до обґрунтованих професійних рішень сприяє формуванню культури доказової педагогічної практики та підвищенню стійкості освітньої системи в умовах невизначеності.

Список використаних джерел та літератури

1. Український центр оцінювання якості освіти. Результати третього циклу ЗЗМЯПО-2024. URL: https://testportal.gov.ua/rezultaty-tretogo-tsyklu-zzmyapo/.
2. Український центр оцінювання якості освіти. Коротко про основні результати ЗЗМЯПО-2024. URL: https://testportal.gov.ua/korotko-pro-osnovni-rezultaty-zzmyapo-2024/.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Бурова Г. В.,
кандидатка соціологічних наук,
викладачка кафедри педагогіки й андрогогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: gburova-2017@ukr.net

Педагогіка турботи як чинник соціалізації та психологічної безпеки дітей з ООП

Трансформація сучасної парадигми інклюзивної освіти зумовлює зміщення дослідницького фокусу з формального забезпечення доступу осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до освіти на якісні характеристики їх включення в академічне та соціальне середовище закладу освіти. Відповідно, інклюзивність освітнього процесу визначається не лише організаційною присутністю дитини з ООП у спільному освітньому просторі, а рівнем її академічної й соціальної участі, характером міжособистісної взаємодії, доступністю освітньої

діяльності, сформованістю соціальних зв’язків, можливістю реалізації суб’єктної позиції та досвідом належності до освітньої спільноти.

У сучасних дослідженнях українських учених категорія участі набуває статусу однієї з визначальних характеристик інклюзивного освітнього процесу. О. Таранченко зазначає, що «залучення та участь дітей з ООП у навчальному процесі є надважливою і надскладною метою сучасної освітньої парадигми» [1: 405]. Дослідниця обґрунтовує взаємозалежність академічного та соціального компонентів залучення, оскільки результативність соціальної інтеграції учнів з ООП безпосередньо пов’язана з їх академічним поступом.

А. Колупаєва та О. Таранченко у монографічному дослідженні 2025 року розглядають сучасну інклюзивну парадигму як систему взаємопов’язаних концептів, серед яких провідне значення мають різноманіття, участь, доступність, підтримка, універсальний дизайн, партнерство та трансформація освітнього середовища. Такий підхід передбачає відхід від трактування особливих освітніх потреб винятково як індивідуальної характеристики дитини та орієнтує педагогічну систему на виявлення й усунення середовищних, організаційних, комунікативних і дидактичних бар’єрів.

У зазначеному методологічному контексті педагогіку турботи доцільно розглядати як складову інклюзивної педагогіки, що ґрунтується на реляційному характері педагогічної взаємодії та спрямовується на забезпечення психологічно безпечних умов для реалізації освітньої і соціальної участі дитини з ООП. Категорія турботи в цьому випадку не зводиться до емоційної підтримки, емпатійного ставлення або індивідуальної допомоги. Її зміст охоплює педагогічну чутливість до освітніх потреб дитини, своєчасне виявлення бар’єрів, компетентне визначення необхідної підтримки, її відповідність актуальним потребам та систематичне оцінювання впливу підтримувальних дій на участь і самостійність дитини.

Вагоме методологічне доповнення до такого розуміння становить концепція **реляційної інклюзивності**, представлена C. Mamas і C. Mallén-Lacambra у 2025 році. Автори розглядають етику турботи як теоретичну основу інклюзивності, орієнтованої не лише на індивідуальні характеристики здобувача освіти, а на систему взаємозалежностей, взаємин і соціальних зв’язків, у межах яких відбувається його розвиток. У такому підході інклюзія концептуалізується як реляційний процес, що формується через якість взаємодії, взаємну відповідальність, приналежність до спільноти та участь у спільній діяльності [8].

Застосування реляційного підходу до проблематики дітей з ООП дає підстави визначати педагогічну турботу не як індивідуалізований вплив дорослого на дитину, а як характеристику системи взаємовідносин «дитина – педагог – однолітки – освітнє середовище». Теоретично значущим у такому контексті є перехід від індивідуально-дефіцитарної моделі пояснення освітніх труднощів до середовищно-реляційної моделі, відповідно до якої обмеження участі є результатом взаємодії індивідуальних особливостей дитини та бар'єрів освітнього середовища.

Ця позиція корелює з результатами досліджень Л. Прохоренко. Науковиця обґрунтовує соціальну інтеграцію як стратегічну мету освіти й соціалізації дітей з ООП та пов'язує ефективність інклюзивного підходу з функціонуванням цілісної системи психолого-педагогічного супроводу. У роботі 2024 року наголошено, що пріоритетними напрямами є забезпечення соціального, емоційного та когнітивного розвитку дитини та формування її позиції повноцінного учасника суспільного життя [2].

Отже, соціалізація дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі має розглядатися не лише як процес засвоєння соціальних норм і моделей поведінки. Її структурними складниками є включення в систему міжособистісних відносин, формування досвіду співдіяльності, розвиток комунікативної компетентності, опанування соціальних ролей, набуття досвіду самостійного вибору, становлення соціальної ідентичності та суб'єктності. У цьому значенні соціалізація є одночасно процесом і результатом реальної участі дитини в життєдіяльності освітньої спільноти.

Теоретичне розмежування понять «присутність», «залучення» та «участь» дає змогу точніше визначити якість інклюзивного процесу. Присутність характеризує просторово-організаційний аспект включення дитини до загального освітнього середовища. Залучення відображає ступінь її включеності в конкретну діяльність. Участь є складнішою інтегративною категорією, яка охоплює академічну активність, соціальну взаємодію, можливість здійснювати вибір, висловлювати позицію, ініціювати діяльність, виконувати соціально значущі ролі та впливати на власний освітній досвід.

Таким чином, участь доцільно визначати як інтегральний показник якості інклюзивного освітнього досвіду дитини з ООП. Зазначене положення має безпосередній зв'язок із сучасною концепцією суб'єктності здобувача освіти. В інклюзивній парадигмі дитина з ООП перестає розглядатися виключно як реципієнт педагогічної, психологічної або соціальної допомоги. Суб'єктний

підхід передбачає її здатність до ініціювання дій, здійснення доступного вибору, вираження власних потреб, участі у прийнятті рішень та поступового розширення меж самостійної діяльності. Підтримка в такому разі виконує не заміщувальну, а опосередковувальну функцію.

Звідси результативність педагогічної турботи визначається не інтенсивністю допомоги, а ступенем її впливу на розширення самостійної активності дитини. Надмірна індивідуальна підтримка за відсутності механізмів її поступового зменшення може обмежувати спонтанну взаємодію з однолітками, ініціативність, самостійність і формування соціальної компетентності. У цьому аспекті особливого значення набуває принцип пропорційності педагогічної підтримки, відповідно до якого її обсяг, інтенсивність і тривалість мають визначатися актуальними освітніми потребами та корегуватися залежно від динаміки функціонування дитини.

Сучасне бачення системи підтримки узгоджується з концепцією технологізації освіти дітей з ООП, запропонованою О. Таранченко та А. Колупаєвою. Авторки виокремлюють взаємопов'язані комплекси технологій соціокультурного перетворення, співпраці, супроводу, сервісної підтримки, асистування та навчання. Такий технологічний підхід дає змогу розглядати підтримку як системно організований механізм забезпечення доступності й участі, а не як сукупність ситуативних педагогічних дій.

Важливою умовою реалізації участі дитини з ООП є психологічна безпека освітнього середовища. У сучасних дослідженнях психологічна безпека трактується як системна характеристика середовища, що забезпечує захищеність особистості від психологічного насильства, можливість задоволення базових соціально-психологічних потреб, підтримання психічного благополуччя та конструктивної міжособистісної взаємодії. У практичному посібнику В. Байдик, Ю. Гопкало та співавторів психологічна безпека розглядається в контексті комплексного формування підтримувального освітнього середовища, розвитку психологічної стійкості та організації конструктивних форм взаємодії між учасниками освітнього процесу [4].

Щодо дитини з ООП, психологічна безпека набуває специфічних характеристик, пов'язаних із мінімізацією стигматизації, соціального відторгнення, дискримінаційних практик, негативного оцінювання індивідуальних відмінностей та ситуацій систематичної академічної неуспішності. Психологічно безпечне інклюзивне середовище створює передумови для ініціативності, комунікативної активності, апробації

нових моделей поведінки, встановлення контактів з однолітками та формування позитивного досвіду участі.

Взаємозв'язок психологічної безпеки та соціалізації має опосередкований характер. Психологічна безпека знижує рівень соціальної й емоційної напруги та створює умови для включення дитини у взаємодію. Систематична участь забезпечує накопичення соціального досвіду. Накопичений досвід сприяє розвитку комунікативних і соціальних компетентностей, становленню автономності та підвищенню соціальної адаптивності. Отже, педагогічна турбота виконує функцію організаційно-реляційного механізму, що опосередковує взаємозв'язок між психологічною безпекою, участю та соціалізацією.

Додаткового значення цей взаємозв'язок набуває в умовах тривалих кризових і воєнних впливів. Д. Прохоренко у дослідженні проблеми резильєнтності дітей з ООП вказує на взаємозв'язок психологічної стійкості із соціальною активністю, самооцінкою, емоційною регуляцією та можливостями участі в освітній і соціальній діяльності. Розвиток резильєнтності дітей з ООП відповідно потребує комплексних моделей підтримки, інтегрованих в освітнє середовище [5].

Новітні дослідження 2025–2026 років додатково актуалізують середовищний характер соціалізації. А. Пех визначає соціокультурну адаптацію як багаторівневий процес включення особи з ООП у систему суспільних відносин, формування комунікативних компетентностей, соціальних зв'язків і здатності до взаємодії. Серед чинників дезадаптації виділяються стигматизація, недостатня підтримка та низький рівень інклюзивної культури соціального середовища [6]. У дослідженні 2026 року соціокультурна адаптація конкретизується через набуття досвіду участі у спільній діяльності, оволодіння способами соціальної взаємодії та культурними формами самовираження.

Таким чином, педагогічна турбота в інклюзивній освіті має розглядатися не як автономний етичний принцип, а як реляційний і середовищний механізм забезпечення участі дитини з ООП. Її результативність визначається не кількістю та інтенсивністю наданої допомоги, а динамікою академічного й соціального залучення, розширенням системи соціальних зв'язків, зростанням самостійності, суб'єктності та соціальної компетентності дитини.

Науковий аналіз проблеми дає підстави визначити участь центральною опосередковувальною категорією між педагогічною турботою та соціалізацією. Психологічно безпечні й підтримувальні

взаємини створюють умови для участі; систематична участь забезпечує набуття соціального досвіду; соціальний досвід сприяє становленню суб'єктності, належності та соціальної інтеграції. Відповідно якість інклюзивного освітнього процесу доцільно оцінювати через динаміку реальної участі дитини з ООП, а не виключно через наявність організаційних форм і ресурсів підтримки.

Список використаних джерел та літератури

1. Таранченко О. М. Ключі до академічного та соціального залучення учнів з ООП: ефективні практики. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації* : матеріали X Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2024. С. 405–409.
2. Прохоренко Л. І. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2024. № 3 (115). С. 7–20. DOI: 10.33189/ectu.v115i3.181.
3. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 2 (25). С. 203–219. DOI: 10.33189/epsn.v2i25.265.
4. Байдик В. В., Гопкало Ю. П., Корнієнко І. О., Лунченко Н. В., Луценко Ю. А., Мороз Р. А., Саврасов М. В. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування : практ. посіб. Київ : УНМЦ практ. психології і соц. роботи, 2024.
5. Прохоренко Д. О. До питання резильєнтності у дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжний досвід подолання психотравми. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 2 (118). С. 122–137. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.234.
6. Пех А. Соціокультурна адаптація осіб з особливими освітніми потребами: психолого-педагогічні аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2025. № 2 (118).
7. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Технологізація в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2025. № 2 (118). С. 219–240. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.260.
8. Mamas C., Mallén-Lacambra C. Ethics of Care: A Theoretical Underpinning for Relational Inclusivity. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. 2025. Vol. 37, No. 2. P. 99–124. DOI: 10.14201/teri.32183.
9. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Концепти та стратегії розбудови інклюзивної освіти у часи війни та повоєнний період :

монографія. Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2025. 450 с.

10. Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Від бар'єрів до можливостей: сучасні інновації у сфері спеціальної освіти в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 4 (120). С. 92–111. DOI: 10.33189/ectu.v120i4.290.

11. Пех А. Особливості арт-терапевтичної роботи з подолання соціокультурної дезадаптації осіб з ООП. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2026. № 2 (122). С. 499–514. DOI: 10.33189/ectu.v122i2.357.

Воловоденко І. А.,
доцентка кафедри психології
(Поліський національний університет, м. Житомир)
Добичіна Н. А.,
студентка групи: ППСз-25-2М
(Поліський національний університет, м. Житомир)
e-mail: veteran.myropil@gmail.com

Психологічні ресурси адаптації учасників бойових дій до умов цивільного життя

Повернення учасників бойових дій до умов мирного життя супроводжується необхідністю перебудови специфічних психофізіологічних та поведінкових механізмів, сформованих в екстремальних умовах. Труднощі реадаптації часто виявляються в емоційній нестабільності, руйнуванні базових переконань, дезорієнтації та ускладненні міжособистісних взаємин, що перетворює цю проблему з індивідуальної на суспільно значущу. Попри тривалий науковий інтерес до кризових станів, сучасні соціально-психологічні умови вимагають комплексного дослідження адаптації як інтегративного, багаторівневого процесу взаємодії особистісних ресурсів та зовнішніх чинників.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних особливостей, рівнів, проявів і внутрішніх та зовнішніх ресурсів адаптації учасників бойових дій до умов цивільного життя [1: 14].

Об'єкт дослідження – психологічна адаптація особистості в умовах екстремального досвіду.

Предмет дослідження – психологічні особливості, рівні, прояви та безпосередній ресурсний потенціал адаптації учасників бойових дій.

Методологічний апарат дослідження базується на теоретичному аналізі та узагальненні наукових джерел, психодіагностичному

тестуванні за допомогою валідних інструментів, зокрема опитувальника К. Роджерса та Р. Даймонда, шкал CD-RISC, GSES, MSPSS, PTGI, а також на методах математико-статистичного аналізу, включно з описовою статистикою та кореляційним аналізом Пірсона.

Емпірична база дослідження була розгорнута на базі Комунальної установи «Територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Миропільської селищної ради», де загальна вибірка склала 20 ветеранів війни – учасників бойових дій.

У сучасній психологічній науці адаптація учасників бойових дій розглядається не як лінійна реактивна модель «стрес – симптом – відновлення», а як системний, багатовимірний і проактивний процес перебудови внутрішніх структур досвіду, саморегуляції та наративної ідентичності [1: 118]. Відповідно до сучасної когнітивно-регуляторної парадигми критичним критерієм ефективності адаптаційного процесу виступає психологічна гнучкість, яка визначається як здатність особистісного переходу від режиму бойової гіпермобілізації та гіперпильності до стану безпечної цивільної життєдіяльності без втрати функціональної стабільності [5: 142]. У структурі цього процесу традиційно виокремлюють чотири взаємопов'язані сфери: психофізіологічну, що відповідає за стабілізацію соматичних реакцій та зниження хронічного алостатичного навантаження; емоційну, спрямовану на подолання емоційного звуження, тривоги й гніву; когнітивну, пов'язану з реконструкцією базових переконань про безпеку, справедливість і довіру; соціально-поведінкову, яка забезпечує безпосередню реінтеграцію ветерана у цивільні сімейні, професійні та суспільні ролі [1: 124–126].

Сучасні дослідження бойового стресу засвідчують, що адаптаційні труднощі виходять далеко за межі класичних симптомів посттравматичного стресового розладу [4: 205]. Особливе місце у цьому контексті посідає концепція моральної травми, яка пов'язана з руйнуванням внутрішньої системи етичних цінностей, переживанням глибокої провини чи сорому і суттєво ускладнює реадаптацію навіть за абсолютної відсутності вираженої клінічної симптоматики [3: 698]. Водночас екстремальний досвід володіє двосічним потенціалом, оскільки недостатність внутрішніх та зовнішніх ресурсів неминуче веде до хронічної дезадаптації особистісної структури, тоді як їх своєчасна мобілізація відкриває шлях до особистісної зрілості та посттравматичного зростання ветерана [6: 17].

Проведене емпіричне дослідження на базі територіального центру соціального обслуговування дозволило зафіксувати реальний

стан розподілу рівнів соціально-психологічної адаптації серед опитаних респондентів [2: 105]. Отримані результати продемонстрували, що лише 4 особи, що становить 20% вибірки, мають високий рівень адаптації [2: 106]. Натомість переважаюча більшість опитаних ветеранів, а саме 11 осіб, що дорівнює 55%, виявляють середній рівень, тоді як низький рівень адаптації та виражену дезадаптацію демонструють 5 респондентів, що складає 25% від загальної кількості досліджуваних [2: 108]. Таке значне переважання середнього та низького рівнів адаптації чітко вказує на наявність стійких психологічних бар'єрів у процесі взаємодії ветеранів із їхнім безпосереднім цивільним оточенням [2: 110].

Для глибшого розуміння внутрішніх механізмів перебігу реадаптації було детально проаналізовано інтегральний профіль внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості ветеранів за кількома ключовими методиками [2: 112]. За шкалою психологічної стійкості CD-RISC середнє значення по вибірці склало 68,4 бала, що відповідає середньому рівню резильєнтності, а показник загальної самоефективності за методикою GSES зафіксувався на позначці 29,2 бала, що також репрезентує середній рівень [2: 115]. Водночас рівень сприйнятої соціальної підтримки за опитувальником MSPSS виявився дещо вищим і склав в середньому 55,6 бала, фіксуючи показник вище середнього [2: 119]. Зафіксована диспропорція ресурсів чітко вказує на те, що респонденти значно вище оцінюють саме зовнішню допомогу від родини, побратимів чи інституцій, ніж власну когнітивну установку на самостійне подолання життєвих криз [1: 201]. Це актуалізує потребу в зміщенні фокусу психологічного супроводу на зміцнення внутрішньої автономії ветеранів [2: 125].

Важливим вектором проведеної роботи був аналіз феномену посттравматичного зростання за допомогою опитувальника PTGI, який продемонстрував неоднорідність вибірки [2: 130]. Виявлено, що 30% ветеранів мають високий рівень особистісної трансформації та переоцінки життєвих смислів, тоді як 35% респондентів демонструють низькі показники зростання, що відображає їхнє тривале застрягання у травматичних переживаннях і вимагає глибокої терапевтичної підтримки [2: 134]. Математико-статистична обробка даних за допомогою коефіцієнта кореляції дозволила експлікувати глибинні взаємозв'язки між параметрами психічного функціонування, виявивши значущий зв'язок стійкості та адаптації ($r = 0.62$, при $p < 0.01$), що підтверджує роль резильєнтності як фундаментальної основи подолання дистресу, при якій ветерани ефективніше застосовують когнітивне переосмислення і менш схильні до деструктивного

ескапізму [2: 140]. Крім того, зафіксовано помірний позитивний зв’язок самоефективності та соціальної підтримки ($r = 0.45$, при $p < 0.05$), що підтверджує компенсаторний характер адаптації, де якість зовнішніх контактів стає підтримуючим каркасом, який з часом трансформується у внутрішню віру особистісної структури у власні сили [1: 254].

Психологічні ресурси адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя є системним, багаторівневим і тривалим процесом, який не зводиться до редукції негативної симптоматики, а передбачає трансформацію ідентичності та інтеграцію екстремального досвіду в життєвий наратив особистісної структури.

Емпіричне дослідження виявило, що 80% ветеранів мають середній або низький рівень соціально-психологічної адаптації, що супроводжується дефіцитом внутрішньої самоефективності та особистісної стійкості, які вимушено компенсуються високим рівнем залежності від зовнішньої підтримки оточення.

Статистичний аналіз підтвердив безпосередню залежність успішності реадаптації від рівня психологічної стійкості та самоефективності, що динамічно розвиваються під впливом якісного соціального капіталу та підтримки.

Практична система психологічного супроводу на базі територіальних центрів соціального обслуговування має носити комплексний характер і включати програми регулярного скринінгу дезадаптивних станів, тренінги самоефективності, емоційної саморегуляції, сімейне та кар’єрне консультування, психоосвіту близького оточення, а також фасилітацію груп підтримки для виходу на траєкторію посттравматичного зростання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бандура А. Теорія соціального научіння. Київ : Либідь, 2018. 320 с.

2. Бенайт К. С., Бандура А. Соціально-когнітивна теорія подолання стресу та травми. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2017. Vol. 36, № 4. P. 299–315.

3. Боден М. Т., Бонанно Дж. А., Бродерік Дж. Е. Емоційна регуляція та посттравматичний стрес. *Journal of Traumatic Stress*. 2018. Vol. 31. P. 52–61.

4. Гріффін Б. Дж., Пурселл Н., Берресі М. Моральна травма та її психологічні наслідки. *Journal of Traumatic Stress*. 2019. Vol. 32. P. 350–362.

5. Демерс А. Коли ветерани повертаються додому: адаптація військовослужбовців до цивільного життя. *Journal of Sociology and Social Welfare*. 2017. Vol. 44, № 3. P. 45–68.

6. Єгуда Р. Посттравматичний стресовий розлад. *Nature Reviews Disease Primers*. 2016. Vol. 2. P. 1–22.

Воловоденко І. А.,
докторка філософії за спеціальністю «Психологія»,
доцентка кафедри психології
(Поліський національний університет, м. Житомир)
Євдун А. І.,
магістрантка
(Поліський національний університет, м. Житомир)
e-mail: alinaevdun@ukr.net

Розвиток довільної регуляції першокласників у вимірі педагогіки партнерства: взаємодія вчителя, батьків та учнів

Початок систематичного навчання є важливим етапом психічного та соціального розвитку дитини. Перехід до шкільного навчання передбачає засвоєння нових правил, виконання інструкцій, організацію власної діяльності, підтримання уваги та контроль поведінки. У зв'язку з цим сформованість довільної регуляції є важливою передумовою успішної адаптації першокласника до освітнього процесу.

Довільна регуляція навчально-пізнавальної діяльності пов'язана зі здатністю дитини діяти відповідно до правила, інструкції та поставленої мети, контролювати власні дії та підтримувати спрямованість діяльності. О. В. Зіновьєва розглядає довільну регуляцію учнів молодшого шкільного віку у взаємозв'язку з виконавчими функціями, зокрема вибірковою увагою, робочою пам'яттю та гальмуванням [1: 126–132].

Важливою умовою розвитку довільної регуляції є організація взаємодії дитини з дорослими. У процесі навчання учень поступово засвоює правила організації діяльності та способи самоконтролю, переходячи від зовнішньої допомоги до більшої самостійності. Тому в період адаптації до школи особливого значення набувають послідовність вимог, зрозумілі правила та підтримувальна взаємодія з боку вчителя і батьків.

Такий підхід відповідає засадам педагогіки партнерства, визначеним у концепції Нової української школи. Партнерська взаємодія передбачає співпрацю учня, вчителя та батьків, засновану на

взаєморозумінні, взаємоповазі та спільній відповідальності за розвиток дитини [2]. Л. Тищенко розглядає педагогіку партнерства як чинник формування ефективних взаємостосунків усіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів і батьків, наголошуючи на значенні взаєморозуміння, взаємоповаги, суб'єкт-суб'єктних взаємин та узгодженості дій [3: 70–75].

Важливість взаємодії школи та родини відображена і в сучасних методичних рекомендаціях Т. Л. Гурковської та Л. І. Соловйової, присвячених співпраці педагогів і батьків. Авторки акцентують увагу на необхідності налагодження взаєморозуміння між дорослими та узгодження підходів до підтримки розвитку дитини [4]. Партнерська взаємодія учнів і батьків також розглядається Л. Михайленко та І. Шкільнюк як складова організації освітнього процесу [5].

Взаємодія «учитель – учень» також може бути пов'язана з розвитком саморегуляції дітей. У дослідженні A. Wright та співавторів, проведеному за участю 726 дітей, вивчався зв'язок між якістю взаємин «учитель – учень» у дитячому садку та показниками саморегуляції дітей наприкінці дошкільного року і на початку першого класу. Автори встановили статистично значущий зв'язок між якістю взаємин «учитель – учень» та подальшими показниками саморегуляції, контролюючи початковий рівень відповідних навичок [6: 37–61]. Зазначені результати підтверджують доцільність врахування характеру взаємодії педагога з дитиною під час організації підтримки її саморегуляторного розвитку.

Актуальність проблеми посилюється сучасними умовами функціонування української освіти. Тривалий воєнний стан, повітряні тривоги, зміни в організації освітнього процесу та поєднання різних форматів навчання актуалізують потребу у створенні для дитини передбачуваного й підтримувального освітнього середовища. За таких умов узгоджена взаємодія вчителя і батьків є важливою умовою послідовності вимог та підтримки дитини.

Метою дослідження було визначення особливостей сформованості довільної регуляції першокласників та окреслення напрямів взаємодії вчителя і батьків у процесі її підтримки.

Емпіричне дослідження проведено на базі Ружинського ліцею Ружинської селищної ради. У ньому взяли участь 25 учнів першого класу. Для вивчення окремих компонентів довільної регуляції використано комплекс психодіагностичних методик: «Графічний диктант» Д. Б. Ельконіна, методику «Будиночок» Н. І. Гуткіної та коректурну пробу Б. Бурдона.

За узагальненими результатами дослідження високий рівень виконання діагностичних завдань продемонстрували 32% першокласників, середній – 44%, низький – 16%, дуже низький – 8%. Таким чином, у 24% обстежених учнів зафіксовано низькі та дуже низькі показники, що може свідчити про наявність труднощів у довільній організації та контролі власної діяльності.

За результатами методики «Будиночок» високий рівень продемонстрували 32% учнів, середній – 48%, низький – 20%. Отримані результати відображають індивідуальні відмінності у здатності дитини діяти відповідно до зразка, дотримуватися інструкції, контролювати точність виконання та організовувати власні дії.

За результатами коректурної проби Б. Бурдона дуже високий рівень стійкості уваги продемонстрували 12% учнів, високий – 28%, середній – 36%, низький – 16%, дуже низький – 8%. Отже, у 24% обстежених дітей зафіксовано низькі та дуже низькі показники, що може ускладнювати виконання завдань, які потребують тривалого підтримання концентрації уваги.

Отримані результати доцільно враховувати під час організації педагогічної підтримки першокласників. Водночас результати психодіагностичного обстеження не повинні використовуватися для негативного оцінювання дитини. Їх практичне значення полягає у визначенні напрямів подальшої підтримки та створенні умов для розвитку самостійності, самоконтролю й уміння діяти відповідно до встановлених правил.

У межах педагогіки партнерства важливим є регулярний обмін інформацією між учителем і батьками щодо особливостей навчальної поведінки дитини. Спільна робота може передбачати узгодження зрозумілих і послідовних вимог, створення передбачуваного режиму навчання та відпочинку, використання ігор із правилами, вправ на розвиток уваги й самоконтролю. Водночас допомога дорослих має поступово переходити від безпосереднього контролю до створення умов для самостійного виконання дитиною навчальних завдань.

Партнерська взаємодія передбачає не лише інформування батьків про труднощі дитини, а й спільний пошук способів їх подолання. Важливими умовами такої взаємодії є взаємна повага, довіра, послідовність вимог та орієнтація на індивідуальні можливості першокласника. Узгодженість дій дорослих дає змогу забезпечити послідовну підтримку дитини в шкільному та сімейному середовищах.

Отже, розвиток довільної регуляції першокласників доцільно розглядати не лише як індивідуальну психологічну характеристику,

а й як процес, що відбувається у взаємодії дитини з освітнім і сімейним середовищем. Результати проведеного дослідження засвідчили індивідуальні відмінності у здатності першокласників діяти відповідно до інструкції, організовувати власні дії та підтримувати увагу. Це актуалізує необхідність узгодженої взаємодії вчителя і батьків у створенні умов для розвитку довільної регуляції дитини. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні та апробації програми психолого-педагогічного супроводу першокласників із залученням педагогів і батьків.

Список використаних джерел та літератури

1. Зіновьєва О. В. Діагностика розвитку довільної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2020. С. 126–132.
2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Мін-во освіти і науки України, 2016. 40 с.
3. Тищенко Л. Формування взаємостосунків учасників освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 1 (105). С. 70–75. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-70-75.
4. Гурковська Т. Л., Соловйова Л. І. Педагоги та батьки: точки дотику для активної співпраці : метод. рек. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 135 с.
5. Михайленко Л., Шкільнюк І. Педагогіка партнерства учнів і їхніх батьків як основа розумового виховання школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 73. С. 32–37. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-32-37.
6. Wright A., Martin A., Castle S., Phillips D. A., Johnson A. D. The Roles of Student-Teacher Relationship Quality and Classroom Self-Regulatory Supports for Children’s Self-Regulatory Skills in Kindergarten and First Grade. *Early Education and Development*. 2025. Vol. 36, No. 1. P. 37-61. DOI: https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360870.

Воробйов В. М.,
викладач кафедри педагогіки й андрагогіки,
методист лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: valerivorob7373@gmail.com

Цифрова трансформація освіти як чинник професійного та особистісного зростання педагогічних працівників

Сучасна система освіти України функціонує в умовах динамічних суспільних змін, воєнного стану, технологічного розвитку та зростання вимог до професійної компетентності педагогічних працівників. Цифрова трансформація освіти є не лише процесом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню діяльність, а й важливим чинником переосмислення професійної ролі педагога, оновлення методів навчання, розвитку особистісного потенціалу та формування готовності до безперервного професійного вдосконалення.

Особливого значення цифрові трансформації набувають в умовах невизначеності, коли педагогічні працівники змушені оперативно адаптуватися до змін форматів організації освітнього процесу, використовувати дистанційні та змішані технології навчання, забезпечувати доступність освітніх ресурсів і підтримувати якість освіти незалежно від зовнішніх обставин.

Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 року № 167-р, розвиток цифрових компетентностей громадян визначено одним із важливих напрямів суспільного розвитку [1]. У контексті педагогічної діяльності це передбачає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність критично оцінювати інформацію, створювати цифровий освітній контент, організовувати інтерактивну взаємодію та дотримуватися принципів інформаційної безпеки.

Професійне зростання педагога в умовах цифрових трансформацій доцільно розглядати як цілеспрямований, безперервний процес розвитку професійних компетентностей, удосконалення педагогічної майстерності, опанування інноваційних технологій та формування готовності до діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Важливим методологічним підґрунтям цього процесу є андрагогічний підхід, що ґрунтується на врахуванні професійного досвіду дорослої людини, її освітніх потреб, внутрішньої мотивації та здатності до самостійного визначення траєкторії навчання. У працях

М. Ноулза обґрунтовано значення самоспрямованого навчання дорослих, практичної спрямованості освітньої діяльності та використання набутого життєвого досвіду як важливого ресурсу професійного розвитку [2].

З позицій андрагогіки цифрові технології створюють додаткові можливості для персоналізації професійного навчання педагогів. Завдяки онлайн-курсам, вебінарам, цифровим платформам, професійним спільнотам та відкритим освітнім ресурсам педагогічний працівник отримує можливість самостійно обирати зміст, темп, форми й засоби підвищення кваліфікації відповідно до власних професійних потреб.

Водночас цифровізація освітнього середовища змінює традиційне розуміння професійної компетентності педагога. Сучасний учитель має бути не лише носієм предметних знань, а й організатором освітньої взаємодії, фасилітатором навчання, розробником цифрового контенту, наставником та активним учасником професійних мережевих спільнот.

Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu визначає шість основних сфер цифрової компетентності: професійна взаємодія, цифрові ресурси, навчання і викладання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та сприяння розвитку їхньої цифрової компетентності [3]. Зазначені сфери можуть слугувати орієнтирами для самооцінювання педагогічної діяльності та планування індивідуального професійного розвитку.

На нашу думку, особливості професійного зростання педагогічних працівників в умовах цифрових трансформацій виявляються насамперед у таких аспектах:

По-перше, формування цифрової компетентності як складової професійної майстерності. Використання цифрових інструментів має бути педагогічно доцільним, відповідати освітнім цілям і сприяти підвищенню результативності навчання. Важливим є перехід від епізодичного застосування технологій до їх системної інтеграції в освітній процес.

По-друге, розвиток професійної мобільності та адаптивності. Цифрове освітнє середовище потребує готовності педагога оперативно змінювати способи організації навчання, освоювати нові платформи та застосовувати альтернативні методи педагогічної взаємодії.

По-третє, посилення ролі самоосвіти та саморозвитку. Доступність цифрових освітніх ресурсів сприяє переходу від переважно формалізованого підвищення кваліфікації до безперервного

професійного навчання, заснованого на усвідомленні власних освітніх потреб.

По-четверте, розвиток професійної співпраці та мережевої взаємодії. Цифрові професійні спільноти створюють можливості для обміну педагогічним досвідом, спільного розроблення навчальних матеріалів, взаємонавчання та професійної підтримки.

По-п'яте, формування готовності до відповідального використання технологій штучного інтелекту. Застосування генеративного штучного інтелекту відкриває нові можливості для підготовки дидактичних матеріалів, індивідуалізації навчання та оптимізації окремих педагогічних завдань. Водночас потребує розвитку критичного мислення, дотримання академічної доброчесності, захисту персональних даних і перевірки достовірності створеного цифрового контенту.

Поряд із професійними змінами цифрова трансформація освіти істотно впливає на особистісне зростання педагогічних працівників.

Особистісний розвиток педагога в цифровому середовищі пов'язаний із формуванням відкритості до інновацій, здатності до саморефлексії, критичного мислення, саморегуляції, творчості та відповідального ставлення до власної професійної діяльності.

Цифрові технології сприяють розвитку самостійності, розширенню інтелектуальних інтересів, удосконаленню комунікативних навичок і формуванню готовності до навчання впродовж життя. Водночас надмірна інтенсивність цифрової взаємодії може супроводжуватися інформаційним перевантаженням, емоційним виснаженням, труднощами розмежування професійного й особистого часу.

Тому важливим завданням професійного розвитку є формування цифрової стійкості педагога, яку доцільно розуміти як здатність ефективно, безпечно й усвідомлено використовувати цифрові технології, зберігаючи психологічне благополуччя, професійну автономію та здатність до саморегуляції.

Особливої актуальності ці питання набувають у системі післядипломної педагогічної освіти, яка має забезпечувати не лише оновлення професійних знань, а й створення умов для формування індивідуальних траєкторій розвитку педагогічних працівників.

Перспективними напрямами вдосконалення професійного розвитку педагогів у цифровому освітньому середовищі вважаємо:

– упровадження короткотривалих модульних програм підвищення кваліфікації з розвитку цифрової компетентності;

– поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти;

– використання технологій змішаного й дистанційного навчання дорослих;

– розвиток наставництва, супервізії та професійних спільнот;

– запровадження цифрових портфоліо професійного розвитку;

– організацію практико-орієнтованого навчання з використанням цифрових сервісів і технологій штучного інтелекту;

– забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійного та особистісного зростання педагогів.

Особливу увагу доцільно приділяти розвитку рефлексивної компетентності педагогічних працівників. Саме здатність аналізувати результати власної діяльності, визначати професійні труднощі, оцінювати ефективність застосованих цифрових інструментів і планувати подальше вдосконалення забезпечує усвідомлений характер професійного зростання.

Важливим є також дотримання принципу педагогічної доцільності цифрових інновацій. Використання сучасних технологій не повинно перетворюватися на самоціль. Їхня цінність визначається здатністю підвищувати якість освітнього процесу, сприяти розвитку здобувачів освіти, забезпечувати доступність навчання та підтримувати професійну ефективність педагога.

Отже, цифрова трансформація освіти виступає важливим чинником професійного та особистісного зростання педагогічних працівників, оскільки створює нові можливості для безперервного навчання, професійної самореалізації, педагогічної творчості та розвитку індивідуального потенціалу.

Водночас результативність цифрових трансформацій залежить не стільки від кількості впроваджених технологій, скільки від готовності педагогічних працівників усвідомлено, критично й творчо використовувати їх у професійній діяльності.

Перспективи подальшого розвитку системи післядипломної педагогічної освіти пов’язані з інтеграцією цифрових технологій та андрагогічних підходів, створенням гнучкого освітнього середовища, підтримкою індивідуальних освітніх траєкторій і формуванням культури навчання впродовж життя.

Таким чином, професійне та особистісне зростання педагога в умовах цифрових трансформацій слід розглядати як взаємопов’язані процеси, що забезпечують його здатність ефективно діяти в умовах

невизначеності, адаптуватися до нових освітніх викликів і сприяти сталому розвитку сучасної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text.
2. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. London ; New York : Routledge, 2015.
3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

Грабовський П. П.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
кафедри методики викладання
навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: grabovskyp@gmail.com

Microlearning як технологія безперервного професійного розвитку педагога ЗЗСО в умовах невизначеності

Сучасний стан функціонування системи загальної середньої освіти (ЗЗСО) в Україні характеризується високим ступенем динамічності, невизначеності та постійними екзогенними викликами. Адаптація освітнього процесу до безпекових умов, дистанційного та змішаного форматів навчання вимагає від педагогічних працівників систематичного, гнучкого та оперативного оновлення професійних знань і цифрових навичок. Це повністю узгоджується зі стратегічними орієнтирами державних концептуальних документів, зокрема Програми великої трансформації МОН України «Освіта 4.0: український світанок» [1], у якій цифровізація освітнього простору, упровадження людиноцентричних технологій є провідним вектором розвитку галузі.

Водночас традиційні періодичні курси підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти (ППО), що орієнтовані переважно на значні за обсягом навчальні модулі, часто наражаються на організаційні та психолого-педагогічні обмеження. Вони зумовлені

хронічним часовим дефіцитом учителів, високим рівнем психоемоційного напруження та когнітивним перевантаженням великими обсягами інформації. За таких умов актуалізується пошук гнучких, адаптивних та дидактично ефективних форматів безперервного професійного розвитку, серед яких особливе місце посідає технологія мікронавчання (microlearning).

Під цим терміном розуміється дидактична концепція організації навчального процесу, що передбачає засвоєння відповідного матеріалу, розбитого на невеликі, логічно завершені, автономні та високоформатовані одиниці (мікромодулі, мікрокроки) [2], опрацювання яких займає від 3 до 7 хвилин. На відміну від класичного курсового навчання, microlearning фокусується на вирішенні однієї вузькоспеціалізованої практичної задачі або опануванні конкретної навички за принципом «саме час і саме те» (Just-in-Time Learning).

Основними дидактичними перевагами мікронавчання в контексті професійного зростання педагога ЗЗСО є:

– зниження когнітивного навантаження: дроблення інформації на мікродози узгоджується з можливостями робочої пам'яті людини, запобігає інформаційній перенасиченості, сприяє глибшому осмисленню та кращому запам'ятовуванню матеріалу, що особливо важливо в умовах стресу;

– висока гнучкість, мобільність та асинхронність: можливість опрацювання контенту в будь-якому місці та в зручний для вчителя час з будь-яких пристроїв (зокрема зі смартфона), що забезпечує безперервність навчання навіть під час коротких часових вікон;

– оперативність актуалізації та адаптивності контенту: швидке створення, корегування та вилучення мікроконтенту у відповідь на нові освітні запити або стрімкі технологічні тренди (наприклад, появу нових сервісів штучного інтелекту);

– прагматична спрямованість та орієнтація на дію: кожен мікромодуль містить чіткий очікуваний результат і орієнтований на безпосереднє застосування отриманої навички в педагогічній діяльності «тут і зараз».

Імплементація технології мікронавчання у практику закладів ППО та внутрішньошкільної самоосвіти дозволяє трансформувати суб'єктну позицію вчителя – від пасивного споживача інформації до активного проєктувальника власної персональної траєкторії професійного зростання.

Реалізація такого суб'єктного підходу вимагає чіткої типологізації навчального контенту відповідно до практичних потреб

педагога. Організаційно-технологічним підґрунтям для практичної реалізації цього виступає формування у закладі ППО (або безпосередньо в ЗЗСО) спеціалізованого цифрового методичного хабу – систематизованого репозиторію мікроконтенту. На відміну від традиційних громіздких електронних навчальних курсів, такий хаб має будуватися за принципом модульного конструктора, де кожен мікроелемент (відео, інфографіка, промпт-шаблон) є автономним і позначеним відповідними тегами компетентностей. Це дозволяє методисту або самому педагогу миттєво комбінувати індивідуальні навчальні треки під конкретний професійний дефіцит, не витрачаючи час на опрацювання розлогих теоретичних розділів.

Наприклад, з огляду на вимоги оновленого Професійного стандарту вчителя ЗЗСО [3], одним із важливих моментів для педагога в умовах цифровізації є систематичний розвиток його ІКТ-компетентності.

У зв'язку з цим мікромодульний контент доцільно вибудовувати за такими ключовими напрямами:

- інструментально-цифровий модуль: короткі відеоінструкції (до 3 хв.), скрінкасти чи чек-листи з налаштування інструментів LMS (Google Classroom, Moodle), створення цифрових тестів, використання інтерактивних онлайн-дошок (Miro, Padlet) або застосунків для формуючого оцінювання;
- методико-дидактичний модуль: мікрокейси та інфографіка щодо ефективних прийомів фасилітації у Zoom/Google Meet, організації групової роботи в онлайн-середовищі, застосування елементів гейміфікації чи технології «перевернутого класу»;
- модуль ШІ-грамотності: серії коротких практичних вправ (шаблонів промптів) для використання генеративного штучного інтелекту під час підготовки до уроків, адаптації текстів, створення дидактичних матеріалів та автоматизації рутинних перевірок;
- психолого-педагогічна резильєнтність: мікропрактики саморегуляції, техніки зниження тривожності, алгоритми цифрової гігієни та розвантаження в умовах професійного вигорання та стресових чинників.

Організаційно мікронавчання не заперечує фундаментальну підготовку в закладах ППО, а виступає її підтримувальним, супроводжувальним та пролонгованим елементом. Завдяки використанню доступних цифрових каналів – хмарних накопичувачів, освітніх вебплатформ, корпоративних месенджерів (наприклад, Viber) чи спеціалізованих мобільних застосунків – створюється єдиний мобільний інформаційно-освітній простір.

В умовах кризових станів та суспільної невизначеності провідною якістю сучасного педагога стає професійна мобільність і дидактична гнучкість. Мікронавчання виступає інструментом «швидкого реагування»: коли освітня ситуація вимагає від учителя миттєвого опанування новою цифровою платформою, інструментом чи зміною методу викладання, короткий трек (3–5 мікромодулів) дає змогу швидко зняти психологічний бар'єр невизначеності без необхідності проходження тривалих і громіздких програм підвищення кваліфікації.

Крім того, microlearning ефективно стимулює формування культури самокерованого та автономного навчання (Self-Directed Learning), де вчитель самостійно діагностує власні дефіцити компетентностей та формує індивідуальний освітній портфель із мікропорцій знань.

Таким чином, впровадження технології microlearning у систему безперервного професійного розвитку педагогів ЗЗСО є обґрунтованою відповіддю на сучасні виклики невизначеності, часового дефіциту та інформаційного перевантаження. Водночас мікронавчання забезпечує високу адаптивність освітнього процесу в закладах ППО, дозволяючи точково, системно та оперативно розвивати цифрові, методичні та особистісні компетентності вчителів у руслі завдань концепції «Освіта 4.0» [1].

Перспективи подальших наукових досліджень можуть стосуватися розробки вимірюваних дидактичних моделей проєктування мікрокурсів для суб'єктів підвищення кваліфікації, створенні алгоритмів автоматичної адаптації мікроконтенту за допомогою штучного інтелекту та дослідженні їх впливу на динаміку рівня ІКТ-компетентності педагогічних працівників у довгостроковій перспективі.

Список використаних джерел та літератури

1. Програма великої трансформації Освіта 4.0: український світанок / МОН України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

2. Hug T. Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples. Waxmann Verlag, 2007. 420 p.

3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 08.10.2026).

Грохольська Л. М.,
вихователька
(Житомирська спеціальна школа № 1
Житомирської обласної ради)

Професійна гнучкість вихователя спеціальної школи у формуванні життєвої самостійності учнів зі зниженим зором в умовах невизначеності

Проблема розвитку самостійності дітей із порушеннями зору пов'язана з питаннями сенсорного пізнання, просторового орієнтування, соціальної адаптації та формування практичних компетентностей. О. Легкий та С. Кондратенко [1], досліджуючи особливості безбар'єрного освітнього середовища для дітей із порушеннями зору, привертають увагу до умов, які забезпечують доступність освітнього простору. Для виховної діяльності ці положення мають практичне значення, оскільки організація середовища безпосередньо впливає на можливість учня виконувати звичні дії без постійної сторонньої допомоги.

У методичних рекомендаціях С. Кондратенко, О. Паламар та М. Топузова [2] розглянуто технології підтримки дітей із порушеннями зору в кризових ситуаціях. Порушена авторами проблематика є особливо актуальною за умов, коли педагог змушений пристосовувати звичні способи роботи до змінених обставин, не втрачаючи індивідуальної спрямованості підтримки.

Важливими для розуміння досліджуваної проблеми є також підходи Всесвітньої організації охорони здоров'я [3] до реабілітаційної підтримки осіб із сенсорними порушеннями, зокрема розвитку функціональних можливостей, використання допоміжних засобів та забезпечення участі у повсякденній діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити кілька положень, принципових для роботи вихователя. По-перше, самостійність дитини залежить не лише від її індивідуальних можливостей, а й від організації середовища. По-друге, ефективна підтримка має враховувати функціональні особливості зору та вже сформовані способи діяльності.

По-третє, навичку не можна вважати достатньо сформованою, якщо учень виконує відповідну дію лише за постійного керування дорослого.

Професійна гнучкість вихователя не обмежується здатністю швидко реагувати на непередбачувані обставини. Її зміст полягає передусім в умінні співвідносити педагогічну мету з реальними можливостями дитини й добирати способи роботи, які забезпечують поступове просування до очікуваного результату.

У виховній діяльності з учнями зі зниженим зором це особливо помітно. Навіть однакові за змістом завдання можуть потребувати різних способів пояснення, неоднакового часу виконання та індивідуально дібраних засобів орієнтування. Такий підхід потребує від вихователя знання особливостей зорового сприймання, уміння аналізувати причини труднощів, змінювати послідовність педагогічних дій та оцінювати, наскільки обрана допомога сприяє розвитку самостійності.

Професійна гнучкість передбачає також здатність педагога своєчасно відмовлятися від надмірної допомоги. Якщо учень уже опанував певну дію, подальше постійне нагадування про кожний її етап може стримувати розвиток самоконтролю. Натомість доцільно надати можливість самостійно виконати завдання, перевірити результат і звернутися по допомогу лише у разі потреби.

Водночас зменшення педагогічної підтримки не може відбуватися механічно. Воно повинно враховувати індивідуальний стан учня, складність завдання, доступність середовища та можливі ризики.

Отже, професійна гнучкість вихователя полягає не в постійному ускладненні вимог, а у здатності підтримувати оптимальне співвідношення між доступністю завдання, необхідною допомогою та самостійною активністю дитини.

Життєва самостійність учнів зі зниженим зором охоплює здатність виконувати повсякденні дії, орієнтуватися у знайомому просторі, користуватися необхідними предметами, приймати доступні рішення та контролювати результати власної діяльності. Її формування потребує врахування не лише гостроти зору, а й інших характеристик зорового сприймання, зокрема контрастної чутливості, поля зору, особливостей сприймання за різного освітлення та зорової працездатності.

У формуванні самостійності важливе місце посідає організація особистого простору. Стале розміщення речей, доступне маркування, зрозуміла послідовність побутових дій і можливість самостійної перевірки результату зменшують залежність дитини від допомоги

дорослого. Проте виховна робота не повинна обмежуватися закріпленням навичок у незмінних умовах. Важливо поступово формувати здатність використовувати засвоєний спосіб діяльності в інших, попередньо підготовлених ситуаціях.

Уміння орієнтуватися в просторі має безпосередній вплив на рівень життєвої самостійності учнів зі зниженим зором. Від нього залежить можливість знаходити необхідні предмети, пересуватися знайомими маршрутами, самостійно організовувати побутові дії та брати участь у спільній діяльності.

У системі виховної роботи розвиток просторових уявлень відбувається під час звичайних повсякденних ситуацій. Учень знаходить власне місце, визначає розташування потрібних речей, орієнтується в приміщенні, користується знайомими предметами.

Завдання вихователя полягає в тому, щоб ці дії не виконувалися випадково, а поступово ставали усвідомленими й самостійними. Наприклад, під час організації переходу між знайомими приміщеннями важливо не лише супроводити дитину, а й звернути її увагу на доступні орієнтири: розташування дверей, контрастні позначення, характерні особливості приміщення, зміну напрямку руху.

Водночас формування навичок просторового орієнтування має узгоджуватися з роботою тифлопедагога та інших відповідних фахівців. Вихователь забезпечує насамперед закріплення засвоєних способів орієнтування у повсякденних умовах.

Особливу педагогічну цінність мають ситуації, у яких учень сам пояснює, як знайти необхідний предмет або визначити потрібний напрямок. Такі завдання сприяють усвідомленню власних дій, розвитку просторових уявлень і формуванню впевненості у використанні набутих навичок.

В умовах воєнного стану окремого значення набуває готовність учнів до виконання доступних і безпечних дій під час організованого переміщення в укриття. Для дитини зі зниженим зором важливими є зрозумілі словесні інструкції, попереднє ознайомлення з доступними орієнтирами, передбачуваність дій дорослих та впевненість у можливості отримати необхідну допомогу.

Однак у таких ситуаціях розвиток самостійності не повинен підміняти вимоги безпеки. Педагог має діяти відповідно до встановлених у закладі процедур, забезпечуючи необхідний супровід.

Таким чином, професійна гнучкість вихователя проявляється у здатності переносити загальні педагогічні принципи в конкретні обставини, змінюючи способи підтримки без втрати її розвивальної спрямованості.

Для впорядкування виховної роботи пропонується модель «Орієнтир – вибір – дія – самоконтроль – самостійність». Її основу становить послідовне розширення участі дитини в організації власної діяльності.

На початковому етапі вихователь допомагає учневі визначити мету завдання, ознайомитися з предметами, з'ясувати їх розташування та зрозуміти доступні способи виконання дії. Особлива увага приділяється тому, чи правильно дитина сприймає необхідну інформацію та які додаткові орієнтири можуть полегшити її діяльність.

Наступним кроком є надання можливості вибору. Учень визначає доступний спосіб виконання завдання, необхідні предмети або послідовність окремих дій. Навіть обмежений вибір створює передумови для розвитку ініціативності та відповідальності.

Практичний етап передбачає безпосереднє виконання завдання. Вихователь забезпечує допомогу відповідно до індивідуальних потреб дитини, використовуючи словесні пояснення, візуальні чи тактильні орієнтири, покрокові алгоритми.

У процесі опанування дії важливо поступово переходити від зовнішнього контролю до самоперевірки. Учень має навчитися визначати, чи завершено завдання, чи всі необхідні предмети знаходяться на місці, чи відповідає отриманий результат поставленій меті.

Завершальним етапом є застосування сформованої навички у звичних і поступово змінених умовах.

Розвиток самостійності учня не може бути результатом діяльності лише одного педагога. Навички, сформовані в спеціальній школі, мають закріплюватися в інших життєвих ситуаціях, насамперед у сімейному середовищі.

Визначення результативності виховної роботи потребує систематичного педагогічного спостереження. При цьому оцінювати доцільно не лише правильність виконання окремих завдань, а й рівень самостійності, характер необхідної підтримки та здатність застосовувати сформовані вміння у повсякденних ситуаціях.

Важливими показниками можуть бути: здатність учня самостійно розпочинати діяльність, визначати послідовність дій, знаходити необхідні предмети, користуватися доступними орієнтирами, перевіряти результат і звертатися по допомогу відповідно до потреби.

Особливого значення набуває аналіз причин виникнення труднощів. Якщо учень не може самостійно виконати певну дію, це не завжди означає недостатню сформованість відповідної навички. Причиною можуть бути: незручне розташування предметів, недостатня

контрастність, несприятливе освітлення, незнайомі умови або невідповідний спосіб пояснення.

У такому випадку професійне завдання вихователя полягає не у повторенні тієї самої інструкції, а у визначенні причини труднощів і зміні педагогічних умов.

Формування життєвої самостійності учнів зі зниженим зором належить до важливих завдань виховної діяльності спеціальної школи. Його результативність залежить від того, наскільки педагогічна підтримка сприяє набуттю власного практичного досвіду, розвитку ініціативності та поступовому розширенню можливостей дитини діяти без постійного керування дорослого.

Професійна гнучкість вихователя виявляється у здатності добирати доступні способи діяльності, враховувати функціональні можливості зору, змінювати обсяг допомоги та створювати умови для застосування набутих умінь у різних життєвих ситуаціях.

В умовах невизначеності особливого значення набуває не лише засвоєння окремих алгоритмів поведінки, а й здатність використовувати сформовані компетентності за змінених обставин. Саме тому професійне зростання вихователя доцільно пов'язувати з удосконаленням умінь адаптувати педагогічну підтримку, забезпечувати доступність середовища та створювати можливості для розвитку особистісної автономії учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Легкий О. М., Кондратенко С. В. Особливості безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації* : матеріали X Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2024. С. 260–264. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743177/.

2. Кондратенко С. В., Паламар О. М., Топузов М. О. Сучасні технології підтримки дітей з порушеннями зору в кризових ситуаціях : метод. рек. 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747983/.

3. Синьов В., Синьова Є., Федоренко С. Теоретико-методологічні основи процесу виховання дітей з порушеннями зору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2025. Вип. 25. С. 7–23. DOI: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.7-23.

Гулевич С. В.,
дослідник-практик,
фахівець з соціальної роботи
e-mail: svetlanagulevich2020@gmail.com

Партнерська взаємодія батьків і педагогів у створенні та використанні тактильних засобів навчання для дітей з порушеннями зору

Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами отримує доступ до навчання з урахуванням її індивідуальних можливостей. Для дітей з порушеннями зору особливого значення набувають доступні засоби, які дають змогу пізнавати предмети та опановувати практичні дії через безпосередню тактильну взаємодію. Стаття 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю передбачає забезпечення інклюзивної освіти, індивідуалізованої підтримки та використання відповідних освітніх технік і матеріалів [1].

Тактильні засоби навчання можуть виконувати не лише інформаційну, а й практично-діяльнісну функцію. Дослідження українських науковців засвідчують значення тактильних посібників для сенсорного розвитку молодших школярів з порушеннями зору [2; 4]. У ширшому контексті Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає допоміжні засоби як такі, що можуть підтримувати функціонування, самостійність, участь людини в освіті та повсякденному житті [3]. Одним із напрямів використання тактильних засобів є формування практичних навичок самообслуговування. Прикладом такого засобу може бути авторська книга замків і застібок (див. фото 1).

Тактильний засіб містить різні конструктивні елементи: блискавки, ґудзики, кнопки, липучки, пряжки, шнурівки та інші види застібок. Книга дає можливість організовувати навчання не лише як ознайомлення з різними фактурами та конструкціями, а як послідовне виконання конкретних практичних дій.



Фото 1. Авторська тактильна книга «Замки і застібки»

Водночас тактильний засіб не обов’язково повинен мати форму повноцінної книги. Залежно від навчального завдання він може бути представлений однією сторінкою, окремим модулем або комплексом тактильних елементів. Наприклад, одна сторінка може бути призначена для навчання зав’язування шнурівки, інша – для формування навички користування блискавкою, а комплекс – для послідовного опрацювання декількох видів застібок. Такий підхід створює можливості для індивідуалізації навчального матеріалу. Якщо дитині необхідно опанувати конкретну дію, батьки разом із педагогом можуть визначити відповідний тактильний елемент і використовувати його як окремий навчальний модуль. Таким чином, обсяг та складність засобу можуть змінюватися відповідно до актуального освітнього завдання. Особливого значення набуває залучення батьків до створення та використання таких засобів у домашніх умовах. Батьки можуть

використати невеликі предмети або фрагменти одягу, якими дитина вже не користується у повсякденному житті, та закріпити їх на міцній основі. Наприклад, на жорсткому каркасі можуть бути розміщені фрагменти одягу з блискавкою, ґудзиками, кнопками, липучками або шнурівкою. Такий засіб дозволяє перенести навчальну ситуацію з абстрактного пояснення на знайомий дитині предметний матеріал.

При цьому роль педагога полягає не лише у передачі навчальної інформації, а й у визначенні доцільних способів використання засобу, послідовності виконання дій та доборі завдань відповідно до можливостей дитини. Батьки, зі свого боку, можуть забезпечувати повторення і закріплення сформованих дій у повсякденному середовищі. Всесвітня організація охорони здоров'я у програмі навчання батьків дітей з інвалідністю також підкреслює значення формування навичок, які можуть використовуватися сім'ями вдома для підтримки участі дитини у діяльності та розвитку навичок повсякденного життя [3].

Отже, партнерська взаємодія у використанні тактильних засобів може розглядатися як узгоджена діяльність педагога, батьків і дитини, спрямована на формування доступних для дитини практичних навичок. Педагог визначає освітню мету та методичні способи роботи, батьки забезпечують можливість систематичного використання засобу в домашніх умовах, а дитина є активним учасником процесу пізнання та виконання практичних дій.

Важливою перевагою такого підходу є можливість створення засобів із доступних матеріалів та їх адаптації до індивідуальних потреб дитини. У цьому контексті тактильний засіб може розглядатися не лише як готовий дидактичний продукт, а як інструмент педагогічного партнерства, який може створюватися, змінюватися та доповнюватися у процесі спільної роботи педагога й родини.

Таким чином, використання тактильних книг та тактильних засобів навчання, відкриває можливості для поєднання освітнього супроводу педагога з активною участю батьків у домашньому навчанні. Перспективним напрямом подальшого дослідження є розроблення методичних рекомендацій щодо створення та використання модульних тактильних засобів для формування практичних навичок дітей з порушеннями зору.

Список використаних джерел та літератури

1. Постановка Кабінету міністрів України від 16 грудня 2009 року № 1767-VI «Конвенція про права осіб з інвалідністю». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.

2. Зорочкіна Т. С., Нічуговська Л. І., Зобенько Н. А. Тактильні посібники як засіб корекції сенсорного розвитку молодших школярів з порушеннями зору. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2023. № 5. С. 18–23. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2023.05.018.

3. Всесвітня організація охорони здоров'я. Офіційний сайт «World Health Organization». Assistive technology. 2024. URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology.

4. Гулевич С. Світовий досвід створення тактильних книжок. *Народознавчі зошити*. 2022. № 3 (165). С. 594–600. DOI: https://doi.org/10.15407/nz2022.03.594.

Гуменюк А. В.,
в. о. завідувача ресурсного центру підтримки
інклюзивної освіти, викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: antoninag207@gmail.com

Асистент учителя в команді супроводу: партнерство, взаємодія та підтримка дитини в умовах інклюзивного навчання

Інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина, незалежно від особливих освітніх потреб, має можливість бути активним учасником освітнього процесу. Реалізація цього принципу потребує не лише організації навчання та адаптації змісту, а й узгодженої взаємодії всіх дорослих, залучених до підтримки дитини. Вчитель, асистент учителя, батьки, практичний психолог, фахівці команди психолого-педагогічного супроводу мають діяти не ізольовано один від одного, а як учасники спільного процесу, спрямованого на забезпечення освітніх потреб та розвитку дитини.

Важливим учасником такої команди є асистент учителя. Його присутність в інклюзивному класі створює додаткові можливості для індивідуалізації підтримки, спостереження за потребами дитини, адаптації освітнього середовища та забезпечення її участі в навчальній і соціальній взаємодії. Водночас сама наявність асистента в класі не є достатньою умовою ефективності інклюзивного середовища. Якщо його діяльність відокремлюється від роботи вчителя та інших фахівців, а відповідальність за дитину фактично передається одній особі, то командний підхід втрачає своє значення.

На практиці асистент учителя може опинитися в ситуації, коли від нього очікують одночасно виконання різних, а інколи й суперечливих функцій: індивідуальної допомоги дитині, контролю її

поведінки, виконання доручень учителя, комунікації з батьками та реагування на кризові ситуації. В результаті, за відсутності чіткого розподілу ролей, це може призводити до надмірної опіки над дитиною, її фактичного відокремлення від однокласників або формування залежності від допомоги дорослого. У такому разі підтримка, яка мала б сприяти включенню дитини в освітній процес, парадоксальним чином може ставати фактором її відокремлення [1].

Дослідження В. Багно, присвячене ролі асистента в командній роботі закладу, окреслює низку причин, що заважають співробітництву між усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, наголошуючи при цьому, що асистент вчителя є рівноправним учасником педагогічного колективу, а також що розбіжність між нормативним статусом і фактичним сприйняттям цієї ролі колегами є окремим джерелом напруги. Це дослідження фіксує формальне ставлення до посадових обов'язків з боку окремих членів команди психолого-педагогічного супроводу та відсутність практичного супроводу педагогів і керівників закладів у розв'язанні конкретних спірних ситуацій, пов'язаних з інклюзивним навчанням – тобто адміністрація й вчителі нерідко не мають чіткого алгоритму, як залучати асистента до ухвалення рішень, і це залишається на розсуд конкретних людей [2].

Також до можливих бар'єрів у співпраці, які можуть заважати співробітництву між усіма учасниками команди психолого-педагогічного супроводу, належать:

– розмиті межі повноважень;
– брак часу на спільне планування;
– різне бачення ролі асистента з боку вчителя й адміністрації закладу освіти.

Що стосується дієвих механізмів командної взаємодії, то тут варто зазначити:

– чіткий розподіл ролей під час уроку, узгоджений із вчителем заздалегідь;
– участь асистента у складанні та перегляді індивідуальної програми розвитку (ІПР);
– регулярні короткі наради для обміну спостереженнями;
– ведення щоденників/листів спостереження за дитиною;
– супровід взаємодії з батьками дитини з дотриманням меж компетенції та професійної етики [1].

Оскільки ефективність інклюзивного навчання напряму залежить від якості командної взаємодії, відповідно особливого значення співпраця у команді психолого-педагогічного набуває в ситуаціях,

коли дитина переживає емоційне перенапруження, демонструє поведінкові труднощі, відмовляється від діяльності або стикається з іншими кризовими обставинами. У таких випадках ефективність підтримки залежить не лише від дій конкретного фахівця, а й від здатності дорослих узгоджувати свої дії, обмінюватися спостереженнями та спільно визначати оптимальну стратегію допомоги.

Важливою складовою командного психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами є партнерська взаємодія з її батьками. Ефективність такої взаємодії значною мірою визначається тим, чи сприймаються батьки як повноправні учасники процесу підтримки дитини, а не лише як отримувачі інформації про її навчальні результати, поведінку або труднощі. Саме родина володіє значним обсягом знань про дитину, особливості її повсякденного життя, інтереси, звички, способи комунікації, реакції на зміни та чинники, які можуть впливати на її емоційний стан.

Водночас досвід батьків і досвід педагогічної команди не є взаємозамінними. Батьки спостерігають за дитиною переважно в домашньому та сімейному середовищі, тоді як учитель та асистент учителя мають можливість бачити її в умовах групової взаємодії, навчальної діяльності, дотримання правил та виконання різноманітних завдань. Психолог та інші фахівці команди можуть доповнювати цю інформацію результатами професійного спостереження та оцінювання. Таким чином, кожен учасник має лише частину загальної картини, а партнерство дає можливість об’єднати ці різні перспективи [4].

Особливого значення в роботі команди супроводу відіграє обмін конкретними спостереженнями за поведінкою дитини. Наприклад, інформація вчителя про те, що дитина систематично відмовляється від виконання певних завдань, сама по собі ще не пояснює причини такої поведінки і не дає розуміння, що з цим робити. І саме асистент учителя може звертати увагу на те, у який момент виникає відмова, після яких подій або вимог вона посилюється, чи пов’язана вона з особливостями організації діяльності. Батьки так само можуть повідомити про зміни в режимі дня, сні, емоційному стані дитини або інші сімейні обставини, які не спостерігаються в школі. Поєднання цих спостережень дозволяє перейти від оцінки поведінки дитини до розуміння її потреб [3].

У цьому контексті важливо уникати комунікації, побудованої переважно навколо проблем. Якщо контакт із родиною відбувається лише тоді, коли виникають труднощі, у батьків може поступово сформуватися сприйняття школи як джерела постійних претензій, а в педагогів – очікування, що родина має «вирішити» проблему

дитини. Натомість партнерська взаємодія передбачає регулярний обмін не лише інформацією про труднощі, а й спостереженнями щодо успіхів, інтересів, сильних сторін та позитивної динаміки дитини.

Особливо важливим це стає у кризових ситуаціях. Коли поведінка дитини різко змінюється, виникає емоційний зрив, відмова від діяльності або інша складна ситуація, комунікація з батьками не повинна зводитися до повідомлення про «проблемну поведінку». Значно продуктивнішим є обговорення того, що саме відбулося, за яких умов, як реагувала дитина, які дії дорослих допомогли знизити напруження, а які виявилися неефективними. Такий підхід дозволяє не шукати винного, а разом із родиною формувати більш цілісне розуміння потреб дитини та визначати узгоджені способи підтримки.

Отже, інклюзивне навчання передбачає не лише створення доступних умов для здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами, а й формування узгодженої системи її психолого-педагогічної підтримки. У цій системі важливе місце посідає асистент учителя, який являється не автономним фахівцем, який відповідає за вирішення всіх труднощів, які виникають у дитини в освітньому процесі. Його професійна роль реалізується найбільш ефективно за умови співпраці, чіткого розподілу відповідальності, регулярного обміну спостереженнями та узгодження дій з вчителем, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу та батьками. Тож партнерство з батьками є не додатковим компонентом інклюзивного освітнього середовища, а є необхідною умовою цілісної командної підтримки дитини з освітніми труднощами. Саме командний підхід дозволяє поєднати різні професійні та життєві перспективи й сформувати більш цілісне розуміння потреб та можливостей дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Виклики у роботі асистента вчителя/вихователя: методологія та результати дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2024. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/166.

2. Роль асистента вчителя в командній роботі закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Репозитарій СумДПУ ім. А. С. Макаренка.* URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13835.

3. Власенко В. Психолого-педагогічні засади командної роботи в умовах інклюзії / наук. кер. Ю. Лянной ; СумДПУ

ім. А. С. Макаренка, 2023. URL: https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13837.

4. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. 156 с.

Гуменюк І. Б.,
викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: ib_gr60@ukr.net

Навчання впродовж життя у контексті професійної діяльності вчителя англійської мови

Один із дев'яти ключових компонентів формули Нової української школи є умотивований вчитель, який має свободу творчості і розвивається професійно. Світ змінюється дуже швидко, тому у XXI столітті ми всі маємо навчатися протягом усього життя для того, щоб комфортно почуватися у сучасному середовищі, адаптуватися до змін, бути успішними, конкурентоспроможними, і такі уміння, як організовувати свою роботу, планувати час, здійснювати власний професійний розвиток, прагнути до самоосвіти, автономії, є необхідними і актуальними.

У сучасних умовах реформування української освіти вчитель, якій вміє самостійно ухвалювати рішення щодо організації навчального процесу в межах чинного законодавства та державних стандартів, адаптуватися до змін у суспільстві та освітньому середовищі, розвиватися та удосконалювати свої професійні уміння, є компетентним учасником освітнього процесу. Невід'ємною частиною професійного зростання вчителя є його прагнення до навчання впродовж життя.

Неперервна освіта і самоосвіта є необхідними умовами розвитку професійної компетентності вчителя, допомагають проєктувати професійну кар'єру, навчатися протягом усього життя. «Неперервна освіта – процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта

впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [1: 581].

Концепція освіти протягом усього життя була запропонована як Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), так і Радою Європи як та, що передбачає фундаментальну трансформацію суспільства в навчальний ресурс для кожної людини. Основні напрямки розвитку навчання впродовж життя розглядалися у працях як вітчизняних, так і закордонних вчених, як-от: В. Андрущенко, Р. Бабушко, Р. Дейв, Р. Єдвардс, І. Зязюн, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Парсон, Д. Філд, М. Хаттон та ін. Американський вчений, письменник П. Ф. Друкер вказував на необхідність учитися протягом усього життя, щоб бути в курсі змін, і підкреслював важливість вміння вчити людей навчатися. Також американський психолог Карл Роджерс зазначав, що уміння вчитися – це те, що має цінність зараз і в майбутньому.

В останні роки професійний розвиток став розглядатися як процес безперервного розвитку та навчання, спрямований на удосконалення професійної діяльності, результативності і успішності.

Професійне становлення та розвиток учителів англійської мови відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. В сучасних умовах досягнення життєвого і професійного успіху неможливе без освоєння нових знань, без професійного вдосконалення. Тому шляхи створення умов для неперервної освіти, постійного професійного зростання є актуальною проблемою для всіх учасників освітнього процесу. Вирішенню цих питань допомагає використання різних інструментів керування власним професійним розвитком, які допомагають аналізувати, планувати професійну діяльність, навчатися та удосконалюватися впродовж життя.

Сприяють професійному зростанню та вдосконаленню професійної компетентності в неперервній освіті вчителів їхня участь у фахових конкурсах, де вони мають можливість представити свої методи, форми, прийоми роботи, уміння інтегрувати інновації у власну педагогічну практику, застосовувати в педагогічній діяльності сучасні методики й технології навчання, підвищити свою самооцінку. У 2025–2026 навчальному році 24 учителі англійської мови брали участь у першому турі всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2026» у номінації «Англійська мова». Під час презентації власного педагогічного досвіду вчителі мали можливість представити технології, методи, прийоми, які вони використовують в практичній діяльності для ефективності навчання дітей англійській мові.

Коли учасники проходили випробування «Майстерка», «Методичний експромт», вони продемонстрували гнучкість педагогічного мислення, урахування психолого-педагогічних особливостей учнів, уміння адаптувати навчальний матеріал для різних вікових груп учнів та доцільність адаптації навчального матеріалу, предметно-методичну та мовно-комунікативну компетентності, оптимальність, обґрунтованість позиції та логічність викладу.

Тільки вчитель, який постійно удосконалює свою професійну діяльність, дбає про зростання особистого, загальноосвітнього та професійного потенціалу, прагне навчатися протягом життя, здатний мати всі ці вміння.

Також кожного року вчителі англійської мови презентують свої матеріали, інноваційні розробки на обласний конкурс «добрих практик» освітян Житомирщини «Сучасна освіта», що також є формою їхнього професійного розвитку у безперервній освіті, навчанні впродовж життя, удосконаленні творчого потенціалу. Заслуговують на увагу роботи вчителів зі створення персонального вебсайту, сайту з інтерактивними матеріалами для уроків, створення мультимедійного контенту (інтерактивні дошки, вебквести та інше). Багато вчителів презентують свої практичні посібники, порадники, електронні підручники (посібники) з англійської мови для учнів початкової школи до підручників, збірники завдань, практичних вправ, зошити-практикуми, зошити-прописи, дидактичні посібники, створюють відео для навчання англійської мови учнів різних вікових груп.

Аналітики вважають, що нове покоління буде вважатися освіченим за рахунок самонавчання і самоосвіти. Кожна людина сьогодні відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Тому до професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації прагнуть не тільки молоді спеціалісти, а й професійно успішні люди. Про це свідчить участь багатьох учителів-методистів, досвідчених учителів у проведенні методичних вебінарів, Добрих практик, які проходять у КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. За період січень 2024 – жовтень 2026 рік більша частина вчителів (68%), які брали участь у проведенні цих методичних заходів, це вчителі вищої, І категорії, вчителі-методисти.

Проведення практичних семінарів, майстер-класів, виконання додаткових ролей, таких як керівник групи вчителів, тренер, фасілітатор, розробник навчальних матеріалів, діяльність, пов'язана з упровадженням власного педагогічного досвіду, написання методичних рекомендацій, статей, є також шляхами професійного зростання, удосконалення, навчання впродовж життя у контексті професійної діяльності вчителя.

Отже, навчання впродовж життя, безперервна освіта і самоосвіта набули сьогодні ключового значення, стають провідними чинниками побудови людиною професійної кар'єри, відповіддю на виклик сучасного світу. Це процес постійного удосконалення і зростання особистого, загальноосвітнього та професійного потенціалу особистості відповідно до власних потреб і потреб суспільства.

Список використаних джерел та літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

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

3. Концепція Нової української школи URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/novaukrayinskashkola.

4. Bartlett S. Education for Lifelong Learning. *Education Studies: essential issues* / Ed. by S. Bartlett, D. Burton. London, Thousand Oaks, New Delhi : SAGE Publications, 2003. 191 p.

5. Evers, A.T., Verboon, P., van Ruysseveldt, J., Vermeulen, M. and Kreijns, K.Teacher autonomy for professional development at work: a longitudinal study. *Human J. Resources Development and Management*. 2023. Vol. 23, No. 2. P.139–159.

6. Dave R. N. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. Hamburg, 1976. 344 p.

7. Lengrand, P. Prospects of Lifelong Education / Ed. P. Lengrand, A. Cropley, 1979. 197 p.

Гусак В. М.,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР»)
e-mail: vlntngsk@gmail.com

Навички життєстійкості та резильєнтності педагога та їх вплив на якість професійної діяльності класного керівника

Сучасна система освіти функціонує в умовах складних суспільних, соціально-психологічних і професійних викликів. Війна в Україні, вимушене переміщення родин, тривале емоційне напруження, цифровізація освітнього процесу та необхідність підтримки психологічного благополуччя учнів істотно впливають на діяльність педагогічних працівників. Особливого значення ці чинники набувають у роботі класного керівника, який координує виховну діяльність, налагоджує взаємодію між учнями, батьками та педагогами, сприяє створенню безпечного освітнього середовища й підтримує дітей у складних життєвих обставинах.

За таких умов важливим професійним ресурсом педагога стає життєстійкість (англ. hardiness) (витривалість) – здатність адаптуватися до несприятливих обставин, ефективно долати труднощі, відновлювати внутрішню рівновагу та зберігати ефективність діяльності. Водночас життєстійкість не означає відсутності негативних емоцій або необхідності постійно демонструвати психологічну силу. Вона передбачає усвідомлення власних переживань, використання доступних ресурсів, готовність звертатися по допомогу та здатність знаходити конструктивні способи реагування завдяки внутрішнім ресурсам [1].

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю визначення ключових навичок життєстійкості класного керівника та обґрунтування шляхів їх розвитку як важливої передумови професійного благополуччя педагога та підтримки учнів. Життєстійкість слід відрізняти від резильєнтності: у концепції С. Мадді життєстійкість розглядається як система настанов особистості, а резильєнтність у сучасних дослідженнях – як процес відновлення й підтримання добробуту у взаємодії людини із середовищем [3; 6].

У сучасних наукових дослідженнях резильєнтність розглядається не лише як індивідуальна характеристика особистості, а й як динамічний процес взаємодії людини з її соціальним і професійним середовищем. Здатність долати труднощі залежить як від особистісних

ресурсів, так і від якості міжособистісних взаємин, підтримки колег, організаційної культури та умов професійної діяльності [2].

Теоретичним підґрунтям вивчення життєстійкості (hardiness) є концепція С. Мадді, у якій життєстійкість пов'язується з трьома компонентами: залученістю, контролем і прийняттям виклику [3]. Залученість передбачає усвідомлення значущості власної діяльності та збереження зацікавленості нею навіть за складних обставин. Контроль відображає переконання людини в можливості впливати на певні аспекти ситуації завдяки власним рішенням і діям. Прийняття виклику означає готовність сприймати зміни й труднощі як ситуації, що потребують пошуку нових рішень і набуття досвіду [3].

Зазначені компоненти мають важливе значення для професійної діяльності класного керівника. Залученість допомагає зберігати мотивацію до виховної роботи та підтримувати взаємодію з учнями. Відчуття контролю сприяє раціональному плануванню діяльності й розмежуванню ситуацій, на які педагог може вплинути, та обставин, що перебувають поза межами його контролю. Прийняття виклику забезпечує гнучкість у реагуванні на зміни, конфлікти, кризові ситуації та нові потреби учнів.

Аналіз наукових праць, присвячених резильєнтності педагогів, засвідчує, що вона формується внаслідок взаємодії особистісних і контекстуальних чинників. До індивідуальних ресурсів належать самоефективність, емоційна саморегуляція, оптимізм, професійна мотивація та конструктивні стратегії подолання стресу. До зовнішніх ресурсів – підтримка адміністрації закладу освіти, співпраця з колегами, довіра у взаєминах з учнями й батьками та наявність можливостей для професійного розвитку [4; 5].

Дослідники трактують резильєнтність учителя як результат динамічної взаємодії емоційних, соціальних, мотиваційних і професійних чинників [5].

Інтегративна модель добробуту та резильєнтності вчителя пов'язує особистісні ресурси педагога з контекстом школи [6]. Для класного керівника цей контекст особливо значущий, бо його діяльність за своєю природою є реляційною, тобто ґрунтується на взаєминах і безпосередній взаємодії з учнями, їхніми батьками та колегами. Він одночасно виконує різні ролі: організатора, тьютора, наставника, медіатора в конфліктах, координатора, захисника інтересів учнів, психолога тощо. Така багатофункціональність поєднується з високою емоційною залученістю та значним обсягом адміністративної роботи. За умов воєнних викликів до цього додаються: небхідність швидко діяти під час загрози; потреба

підтримувати добробут учнів та батьків, які пережили втрати або опинилися в складних життєвих обставинах; власна тривога та втома. Саме це створює ризики емоційного виснаження, втрати рівноваги, зниження мотивації та професійного вигорання. Водночас дослідження показують, що стосунки з учнями можуть бути не лише джерелом навантаження, а й ресурсом, що підтримує добробут, тоді як конфлікти та непорозуміння здатні його виснажувати [7].

Тому розвиток життєстійкості класного керівника має поєднувати захист від виснаження з умінням будувати якісні стосунки з учнями.

З урахуванням специфіки діяльності класного керівника можна виокремити такі групи навичок: емоційна саморегуляція, стресостійкість і конструктивне подолання труднощів, гнучкість і адаптивність, комунікативна компетентність і здатність до співпраці, рефлексивність і самоефективність, уміння встановлювати особисті та професійні межі.

Емоційна саморегуляція включає здатність розпізнавати власні емоції, відновлювати ресурс після напружених ситуацій, зберігати спокій у кризових обставинах (повітряна тривога, повідомлення про втрати) [4; 8].

Стресостійкість і конструктивне подолання труднощів. Професійна діяльність класного керівника передбачає виконання численних організаційних, комунікативних і виховних завдань. За умов підвищеного навантаження важливо не лише витримувати стрес, а й визначати його джерела, встановлювати пріоритети та використовувати ефективні стратегії подолання труднощів. Доцільним є поділ складної проблеми на конкретні завдання, планування реалістичних кроків, визначення термінових і другорядних справ, а також своєчасне залучення колег або адміністрації до розв’язання питань, які неможливо вирішити самостійно [4; 10].

Гнучкість і адаптивність – здатність пристосовуватися до змін – є особливо важливою за умов воєнного стану, дистанційного та змішаного навчання, змін у складі учнівського колективу й різноманітності освітніх потреб дітей. Гнучкий класний керівник здатний коригувати виховні заходи відповідно до обставин, використовувати різні формати комунікації, шукати альтернативні способи залучення учнів і враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. При цьому адаптивність не означає відмови від професійних принципів, а передбачає вибір доцільних засобів для досягнення визначених виховних цілей [4; 5; 8].

Комунікативна компетентність і здатність до співпраці передбачає ефективну взаємодію з учнями, батьками, педагогічним колективом і психологічною службою, є важливою умовою професійної життєстійкості. Активне слухання, емпатія, асертивне висловлення власної позиції, конструктивний зворотний зв'язок і ненасильницька комунікація допомагають знижувати напруження та знаходити спільні рішення. Водночас підтримка з боку колег дає змогу обмінюватися досвідом, розподіляти відповідальність і зменшувати відчуття професійної ізоляції [2; 9; 10].

Рефлексивність передбачає здатність аналізувати власні дії, визначати їхні результати та робити висновки для подальшої роботи. *Самоефективність* пов'язана з вірою педагога у власну здатність виконувати професійні завдання. Усвідомлення власних сильних сторін, аналіз успішно розв'язаних проблем і постановка досяжних цілей сприяють зміцненню професійної впевненості. Важливо, щоб рефлексія не перетворювалася на самозвинувачення: її призначення полягає в пошуку можливостей для вдосконалення, а не в оцінюванні себе виключно через помилки [4; 8].

Уміння встановлювати особисті та професійні межі. Життєстійкість класного керівника передбачає усвідомлення меж власної відповідальності, раціональне використання часу та дотримання балансу між роботою й особистим життям. Педагог не може самостійно розв'язати всі проблеми учнів і родин, тому важливо своєчасно залучати практичного психолога, соціального педагога, адміністрацію та інші відповідні служби. Звернення по допомогу є проявом професійної відповідальності, а не ознакою слабкості [5; 9; 10]. Емоційна саморегуляція включає здатність розпізнавати власні емоцій, відновлення ресурсу після напружених ситуацій, спокій у кризових обставинах (повітряна тривога, повідомлення про втрати) [4; 8].

Практичне значення розвитку означених навичок полягає в тому, що життєстійкість класного керівника впливає не лише на його власне психологічне благополуччя, а й на характер взаємодії в учнівській спільноті. Педагог, який здатний конструктивно реагувати на труднощі, визнавати емоції дітей і підтримувати діалог, сприяє формуванню атмосфери довіри, безпеки та взаємоповаги. Однак не слід розглядати педагога як єдине джерело психологічної стабільності класу, адже ефективна підтримка потребує спільних зусиль педагогічної спільноти, батьків, адміністрації та фахівців психологічної служби.

З метою розвитку життєстійкості класного керівника доцільно використовувати комплекс індивідуальних і колективних практик. До індивідуальних належать: регулярна рефлексія, планування робочого часу, вправи на емоційну саморегуляцію, визначення особистих ресурсів і пріоритетів. Колективні практики передбачають участь у професійних спільнотах, супервізіях, тренінгах із психологічної стійкості, обговорення складних педагогічних ситуацій та взаємопідтримку колег. Систематичне застосування таких підходів дає змогу не лише розширювати індивідуальний арсенал стратегій подолання труднощів, а й формувати культуру турботи про психологічне благополуччя педагогічних працівників.

Важливо усвідомлювати, що розвиток життєстійкості не повинен використовуватися як спосіб перекладання відповідальності за надмірне навантаження на самого класного керівника. Навіть високий рівень індивідуальної стійкості не усуває вплив несприятливих організаційних умов. Тому закладам освіти необхідно забезпечувати доступ до психологічної допомоги, підтримувати партнерську взаємодію, створювати можливості для професійного розвитку та запобігати перевантаженню працівників. Саме поєднання особистісних ресурсів і сприятливого професійного середовища становить основу сталої життєстійкості педагога [4; 5; 9; 10].

Отже, навички життєстійкості є важливим ресурсом професійної діяльності класного керівника, оскільки сприяють конструктивному подоланню стресу, емоційній саморегуляції, адаптації до змін, ефективній комунікації та підтриманню професійної мотивації. Їх розвиток допомагає педагогу зберігати працездатність, налагоджувати довірливі взаємини з учнями й батьками та створювати сприятливе виховне середовище. Водночас життєстійкість доцільно розглядати як динамічний процес, що залежить від взаємодії особистісних характеристик і соціально-професійних ресурсів.

Список використаних джерел та літератури

1. Сисоєва С., Куниця Т. Крихкість, стійкість, антикрихкість. Як війна формує нові виклики у вихованні життєстійкості дітей та молоді. *Освітологія*. 2025. № 14 (14). С. 7–20. URL: https://doi.org/10.28925/2412-124X.2025.14.1.

2. Психологічна енциклопедія. URL: https://www.psykholoh.com/post/%D0.

3. Maddi S. R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. Dordrecht : Springer, 2013.

4. Zhang X., Luo Y. Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1210436. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1210436.

5. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6, No. 3. P. 185–207. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001.

6. Hascher T., Beltman S., Mansfield C. Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*. 2021. Vol. 63, No. 4. P. 416–439.

7. Milatz A., Lüftenegger M., Schober B. Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*. 2015.

8. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 54. P. 77–87.

9. Абрамович Т., Клім С. Зміцнення психологічної стійкості педагогів у закладі післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2024. № 4 (120). С. 43–49. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-120-4-43-49.

10. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education.* 2024. Vol. 151. Article 104742. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742.

Доготар Ю. В.,
викладач кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: dogotar.57@gmail.com

STEM-проєктування як управлінський механізм забезпечення неперервного професійного зростання вчителя фізики в умовах невизначеності

Трансформація системи освіти України відбувається в умовах багатовимірної невизначеності – від глобальних технологічних викликів Четвертої промислової революції до суворих реалій воєнного стану, безпекових обмежень та змішаного навчання [4: 43; 6: 113].

Викладання фізики як фундаменту природничо-математичного освіти вимагає від педагога гнучкості, швидкої адаптації методичного

арсеналу, подолання інертності традиційних форм підвищення кваліфікації та запобігання емоційному вигоранню [5: 18; 7: 35].

Постає нагальна потреба у впровадженні дієвих управлінських механізмів, які перетворюють ситуаційні визови на керований простір безперервного професійного розвитку педагога [4: 45].

1. Нормативно-методологічний базис

– Професійний стандарт вчителя (МОН України, наказ від 29.08.2024 р. № 1225): визначає оновлену рамку компетентностей педагога, висуваючи підвищені вимоги щодо його рефлексивної, інноваційно-технологічної спроможності, а також здатності до наставництва та мережевої взаємодії [1].

– Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року: зафіксувала міждисциплінарний та практико-орієнтований підходи як стратегічний вектор модернізації природничо-математичної галузі [2].

– Щорічні методичні рекомендації ДНУ «ІМЗО»: акцентують увагу на практичному впровадженні STEM-проєктів у кабінетах фізики та природничих лабораторіях за умов цифровізації освітнього процесу [3].

2. STEM-проєктування як управлінський інструмент

В узагальненому управлінському контексті STEM-проєктування розглядається не лише як освітня технологія для учнів, а як системний управлінський механізм, що реалізує три ключові функції у методичній роботі [4: 48; 5: 62]:

– Діагностично-цілепокладаюча: виявлення реальних професійних дефіцитів вчителя (цифрових, інженерно-технічних, оцінювальних) під час розробки міждисциплінарних проєктів для формування його індивідуальної освітньої траєкторії [1; 7: 102].

– Командно-інтегративна: формування спільнот професійного навчання шляхом горизонтальної кооперації вчителів фізики, математики, інформатики, хімії та біології [5: 84].

– Рефлексивно-трансформаційна: самооцінювання та коригування педагогом власних методичних стратегій через детальний аналіз результатів міждисциплінарного STEM-проєкту [4: 51].

3. Практичні механізми реалізації у фізичній освіті

– Педагогічні дослідження в дії: залучення вчителів фізики до розробки мікропроєктів (наприклад, проведення енергоаудиту закладу або конструювання вимірювальних приладів на базі мікроконтролерів Arduino/ESP32) [5: 110; 7: 145].

– Поєднання натурного та віртуального експерименту: розробка та використання мережевих банків STEM-завдань із

застосуванням цифрових інтерактивних симуляцій (PhET, GeoGebra, Algodoo) в умовах дистанційного та змішаного навчання [6: 116].

– Мережеве наставництво та супервізія: залучення досвідчених педагогів-практиків до менторингу молодих колег у межах освітніх хабів та територіальних громад [1; 3].

Отже, STEM-проєктування виступає ефективним системним механізмом, що забезпечує безперервність, практикоорієнтованість та мотивованість професійного зростання вчителя фізики [4: 53].

Систематична інтеграція проєктного підходу в методичну роботу дозволяє педагогу повною мірою відповідати вимогам Професійного стандарту 2024 року [1], підвищує адаптивність освітнього процесу та забезпечує якісну підготовку здобувачів освіти в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел та літератури

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93546/.
2. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року : розпорядження КМУ від 13.01.2021 р. № 131-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/131-2021-%D1%80.
3. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти : лист ДНУ «ІМЗО» від 15.08.2023 р. № 21/08-1242.
4. Блюміна І. М., Лозова О. В. Управління професійним розвитком учителів природничо-математичного циклу в умовах трансформаційних змін. *Освітній дискурс* . 2023. Вип. 45 (3). С. 42–54.
5. Васильєва М. П. STEM-освіта: від теорії до практики організації проектної діяльності в умовах Нової української школи. Київ : Слово, 2022. 184 с.
6. Жук Ю. О. Цифрова трансформація фізичного освіти: визови, інструменти, перспективи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 2. С. 112–120.
7. Мартинюк М. Т. Методика навчання фізики в умовах STEM-інтеграції : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 210 с.

Завязун Т. В.,
кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: tanyazav68@gmail.com

Психоемоційне виснаження педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сучасних безпекових ризиків: емпіричний аналіз

Функціонування системи дошкільної освіти України в умовах воєнного стану супроводжується кардинальною трансформацією умов праці педагогів. Педагоги закладів дошкільної освіти (ЗДО) опинилися в епіцентрі подвійного навантаження: з одного боку, вони реалізують освітні завдання, з іншого – несуть пряму відповідальність за збереження життя, фізичного та психологічного здоров'я вихованців під час безпекових загроз (повітряні тривоги, перебування в укриттях, евакуаційні заходи).

Постійний вплив стресогенних чинників, необхідність безперервного контролю власного емоційного стану та високий рівень комунікативної напруженості спричиняють акумуляцію психоемоційного напруження. Неможливість своєчасного відновлення ресурсів призводить до розвитку синдрому професійного вигорання, ключовим і найбільш деструктивним компонентом якого виступає психоемоційне виснаження. Втрата емоційного ресурсу педагога безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та знижує рівень психологічної безпеки дошкільників, що зумовлює високу актуальність емпіричного дослідження зазначеного феномену.

Професійна діяльність педагога закладу дошкільної освіти характеризується високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії та значним емоційним навантаженням. Педагог одночасно виконує освітню, виховну, організаційну та комунікативну функції, що потребує постійної емоційної саморегуляції.

Професійне вигорання розглядається як наслідок тривалого впливу робочих стресорів. У концепції C. Maslach, W. Schaufeli та M. Leiter воно охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію або цинічне ставлення до роботи та зниження професійної ефективності [1]. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає синдром професійного вигорання як професійний феномен, пов'язаний із хронічним стресом на робочому місці, що характеризується виснаженням, психологічною дистанцією від роботи та зниженням професійної ефективності [2].

Українські дослідження акцентують увагу на необхідності системної підтримки психічного здоров'я працівників в умовах війни та врахування як індивідуальних ресурсів, так і характеристик професійного середовища [3; 4]. Для вихователів ЗДО додаткове значення мають постійний психоемоційний контакт із дітьми, висока відповідальність та необхідність одночасного виконання різних професійних завдань [5; 8].

Тому в ході нашого дослідження ми поставили за мету емпірично дослідити особливості психоемоційного виснаження педагогів ЗДО та його статистично значущі зв'язки з професійним стресом, емоційною працею і труднощами взаємодії з батьками.

Дослідження було проведено на базі комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. Вибірку становили 68 педагогів ЗДО Житомирської області, середній професійний стаж – 16,2 року.

У процесі дослідження ми використали: методику емоційного вигорання В. Бойка; Maslach Burnout Inventory (MBI) [1; 7]; шкалу професійного стресу; опитувальник емоційної праці А. Гранді [6]; авторську анкету «Особливості взаємодії педагогів із батьками».

Статистичну обробку здійснювали в SPSS Statistics 26.0 із використанням описової статистики (M ± SD), критерію χ^2 Пірсона та коефіцієнта кореляції Спірмена. Статистично значущими вважалися результати при $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

У результаті нашого дослідження найбільш вираженою виявилася фаза резистенції: сформована – у 48,3 % педагогів, така, що формується, – у 36,4 %. Загалом ознаки сформованої або такої, що формується, резистенції виявлено у 84,7 % досліджуваних.

Фаза напруження була сформована у 18,6 % педагогів і формувалася у 31,4 %, тоді як фаза виснаження була сформована у 14,4 % і формувалася у 27,1 %.

Отримані результати свідчать про значну вираженість психологічних проявів резистенції у досліджуваній групі. Водночас ці показники не є медичним діагнозом і характеризують психологічні прояви, виявлені за використаною методикою.

Середні значення за показниками MBI (Maslach Burnout Inventory / Опитувальник вигорання Маслач) становили: емоційне виснаження – 27,4 ± 6,2; деперсоналізація – 11,8 ± 3,9; професійна результативність – 32,6 ± 5,4.

Найбільш вираженим показником було емоційне виснаження, що відповідає сучасному розумінню вигорання як реакції на тривале професійне та емоційне навантаження [1].

Встановлено статистично значущі позитивні зв'язки професійного стресу з:

емоційним виснаженням – $\rho = 0,54$; $p < 0,01$;

деперсоналізацією – $\rho = 0,48$; $p < 0,01$;

фазою резистенції – $\rho = 0,59$; $p < 0,01$.

Отже, вищі показники професійного стресу були пов'язані з більш вираженими проявами емоційного виснаження, деперсоналізації та резистенції. Оскільки дослідження має кореляційний характер, ці результати не дають підстав робити причинно-наслідкові висновки.

Виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між поверхневою емоційною працею та емоційним виснаженням ($\rho = 0,42$; $p < 0,01$). Це означає, що більш інтенсивне використання зовнішньої регуляції емоцій було пов'язане з вищими показниками виснаження. Концепція емоційної праці передбачає регуляцію емоцій відповідно до вимог професійної ролі [6].

Комунікативні бар'єри у взаємодії з батьками мали статистично значущі позитивні зв'язки з:

деперсоналізацією - $\rho = 0,38$; $p < 0,05$;

емоційним виснаженням - $\rho = 0,35$; $p < 0,05$.

Тож труднощі професійної комунікації з батьками були пов'язані з більш вираженими проявами виснаження та деперсоналізації.

Результати дослідження дають підстави визначити основні напрями профілактики психоемоційного виснаження педагогів ЗДО:

1) емоційна саморегуляція: використання дихальних вправ, технік заземлення, м'язового розслаблення та переключення уваги;

2) професійне відновлення: забезпечення коротких періодів відпочинку та зменшення сенсорного навантаження протягом робочого дня;

3) конструктивна комунікація з батьками: розвиток навичок активного слухання, «Я-повідомлень», ненасильницької комунікації та професійного визначення меж;

4) психологічна стійкість: розвиток ресурсів самодопомоги, соціальної підтримки та адаптивних способів подолання стресу [3; 4; 8];

5) організаційна підтримка: створення сприятливого професійного середовища, доступ до психологічного супроводу та підтримка з боку адміністрації.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, ми можемо констатувати, що у досліджуваній групі педагогів ЗДО найбільш вираженою була фаза резистенції: у 48,3 % вона сформована, у 36,4 % –

формується. Професійний стрес статистично значуще пов'язаний з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та резистенцією. Поверхнева емоційна праця пов'язана з емоційним виснаженням, а комунікативні бар'єри у взаємодії з батьками – з емоційним виснаженням і деперсоналізацією.

Отримані результати підтверджують актуальність комплексного підходу до профілактики психоемоційного виснаження педагогів ЗДО, який має поєднувати індивідуальні навички саморегуляції, розвиток комунікативної компетентності, підтримку психологічної стійкості та організаційні заходи.

Перспективним є розроблення та експериментальна перевірка комплексної програми психологічної профілактики психоемоційного виснаження педагогів ЗДО в умовах воєнних та інших безпекових ризиків.

Список використаних джерел та літератури

1. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
2. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon. Geneva : World Health Organization. 2019.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу в умовах війни. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023.
4. Карамушка Л. М. Технології забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості: результати дослідження. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2025. Т. 7, № 1. С. 1–11.
5. Завадська Т. В., Войтович М. В. Дослідження емоційного вигорання вихователів дошкільників як складової професійного здоров'я. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я*. 2020. С. 48–52.
6. Grandey A. A. Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2000. Vol. 5, No. 1. P. 95–110. DOI: 10.1037/1076-8998.5.1.95.
7. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996.

8. Smidt W., Karpenko O., Czepil M., Embacher E.-M. Predictors of burnout of preschool teachers working in the warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*. 2024. Vol. 68. P. 169–179. DOI: 10.1016/j.ecresq.2024.05.002.

Запорожцева Ю. С.,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail:yulyaza@ukr.net

Педагог на лінії психологічного фронту: чому вигорають ті, хто запалює інших?

Сучасний соціокультурний простір більше не пропонує вчителю класичну роль «транслятора знань». Сьогодні український педагог – це водночас викладач, вихователь, ментор і антикризовий менеджер. Робота в такому режимі під час глобальних трансформацій та воєнних викликів перетворилася на зону постійного психоемоційного напруження. Хронічний стрес став щоденним фоном та крок за кроком висушує внутрішній ресурс учителя.

Трансформації останніх років кардинально змінили архітектуру освітнього процесу. Перехід на дистанційний та змішаний формати, перманентні безпекові загрози, повітряні тривоги під час занять та необхідність форсованого освоєння цифрових інструментів – усе це перевело професійну діяльність педагога в площину екстремальної психології. Сучасне заняття вже давно вийшло за межі чистої дидактики, перетворившись на щоденний іспит на життєстійкість та психологічний копінг.

Саме тому ми розглядаємо цю проблему на стику психологічної науки та практичної педагогіки через комплексне дослідження чинників професійного вигорання освітян. Такий синергетичний підхід дозволяє нам не просто зафіксувати симптоматику виснаження, а експлікувати (розкрити) глибинні механізми внутрішньої деструкції особистості. Наше ключове завдання як дослідників – верифікувати та запропонувати дієві вектори для збереження ментального здоров’я людей, які попри надкритичний стрес продовжують забезпечувати соціокультурне відтворення нашої нації.

Щоб розібратися, як саме руйнується особистість учителя, нам потрібно чітко окреслити понятійне поле. Головний «ворог» тут – не просто втома після важкої чверті, яку можна вилікувати вихідними. Мова йде про складний психосоматичний синдром, що розвивається

роками через хронічний стрес на робочому місці й веде до прогресуючого виснаження всіх внутрішніх ресурсів.

У психологічній науці класичним інструментом для розуміння цього стану є тріада Крістіни Маслач [5]. Вона описує вигорання через три конкретні кроки, які в реальному житті педагога виглядають як тривожні маркери: *емоційне виснаження* – це перша ланка і фундамент синдрому. Вчитель відчуває повну спустошеність і хронічну втому, яка не минає навіть після сну. На колись улюблені уроки не залишається внутрішнього палива, а емоційно відгукнутися на проблеми чи радості здобувачів освіти стає просто неможливо – «батарейка на нулі».

Деперсоналізація (або професійний цинізм) – це захисна реакція психіки, яка, на жаль, деформує стосунки з людьми і проявляється у вимушеній відстороненості, бездушності, а іноді й у прихованій агресії. Здобувачі освіти, колеги та батьки починають сприйматися не як особистості, а як джерела роздратування та зайвого клопоту. І фінальний етап, *редукція особистісних досягнень*, коли вчитель починає тотально знецінювати власну працю. З'являється стійке відчуття безпорадності, здається, що професійна компетентність втрачена, а всі зусилля марні. Формується синдром «я поганий педагог».

На щастя, наша психіка має вбудовану систему захисту, тому головною противагою вигоранню стає стресостійкість. Це не просто вміння «терпіти», а комплексна суперсила особистості, яка дозволяє тримати удар під психоемоційним тиском, не втрачаючи при цьому продуктивності та якості роботи. Поруч із нею стоїть ще один важливий феномен – психологічна резильєнтність (гнучка життєстійкість). Якщо стресостійкість – це вміння встояти під час шторму, то резильєнтність – це динамічна здатність психіки відновлюватися після важких криз. Вона допомагає адаптуватися до нових божевільних умов без незворотних втрат для власного «Я». Це здатність фенікса відроджуватися з попелу, що вкрай актуально для сучасного вчителя. Ідея того, що робота може випалити людину зсередини, не нова. Поняття «burnout» (вигорання) у 1974 році вперше ввів американський психіатр Герберт Фрейденбергер. Він помітив цей ефект, спостерігаючи за виснаженням працівників волонтерських медичних організацій. Згодом соціальна психологиня Крістіна Маслач (та сама, про чию тріаду ми згадували) деталізувала цю модель і золотий стандарт – універсальний тест-опитувальник для діагностики вигорання. Проте наука дивилася на проблему не лише через сухі тести: Екзистенційний погляд (Альфрід Ленгле): австрійський психотерапевт запропонував глибшу філософську концепцію. Він назвав вигорання

результатом втрати життєвих сенсів [5]. Це ситуація, коли людина чинить неусвідомлене насильство над власною особистістю, віддаючи всі сили заради зовнішніх цілей (оцінок, звітів, чужих очікувань), забуваючи про себе.

Динаміка процесу (Віктор Бойко): детально розписано дослідником фази формування цього синдрому – від первинної напруги через спроби захиститися (резистенція) до фінального виснаження. Він показав, як саме крок за кроком вимикаються захисні механізми нашої психіки [4].

В українському науковому дискурсі проблема вигорання вже давно вийшла за межі сухих теоретичних дискусій – сьогодні вона набула особливої гостроти. Організаційний зріз (Людмила Карамушка): досліджує синдром через призму психології управління. Внутрішні деформації (Наталія Максимова та Людмила Мітіна): фокусуються на тому, як вигорання запускає регрес особистісного розвитку[1; 3]. Психогігієна в кризу (Олена Коновалова):шукає відповіді на питання, як викладачу зберегти базову ментальну чистоту та психологічне здоров'я, коли навколо панує криза [2].

Сучасні українські дослідники змушені констатувати безпрецедентний факт: сьогодні професійні виклики педагога намертво переплелися із загальнонаціональною травмою війни. Вчитель не просто веде урок математики чи мови – він паралельно заспокоює дітей в укритті, переживає за власну родину та долає той самий колективний стрес, що й уся країна. Саме тому вивчення цієї теми в Україні має не лише наукове, а й глибоке гуманітарне значення.

Чому ж вигорає сучасний вчитель? Як дослідники та практики, ми розуміємо, що цей процес ніколи не запускається лише однією причиною. Провокатори виснаження діють системно, і психологічна наука традиційно виділяє три великі групи факторів. Перша з них – це організаційні (зовнішні) чинники, або тиск системи. Це все те, що приходить ззовні й створює так званий «паперовий терор». Сюди ми відносимо колосальне бюрократичне навантаження та ведення великої кількості звітності, яка просто з’їдає час для реальної педагогічної творчості. Ситуацію ускладнює постійна нестабільність: правила, критерії оцінювання та освітні програми змінюються швидше, ніж ми встигаємо до них адаптуватися. Додайте сюди застарілу матеріальну базу, розмиті посадові обов’язки та надмірний контроль з боку адміністрації – і ми отримаємо ідеальний рецепт щоденного професійного стресу [4]. Суб’єктивні (ендогенні) чинники: пастка перфекціонізму. Це внутрішні «налаштування» самого педагога. Так, найшвидше згоряють найкращі – вчителі із «синдромом

відмінника» та гіпертрофованою емпатією, схильні до тотальної гіперопіки над учнями. Коли вчитель не вміє проводити кордони між школою та власним життям, має занижену самооцінку й критично залежить від зовнішнього схвалення (адміністрації, батьків, колег), його внутрішнє паливо випаровується миттєво. Інтерперсональні чинники: виснаження спілкуванням. Школа – це простір екстремально високого рівня контактів. Конфлікти на перервах, авторитарний пресинг з боку керівництва, а іноді – відверто споживацьке чи зневажливе ставлення батьків створюють зону хронічного дискомфорту. Окреме випробування – це девіантна чи провокативна поведінка здобувачів освіти на уроках. Щоб зберігати самовладання в такі моменти, педагогу доводиться витрачати колосальний об'єм енергії [5]. Проте навіть цей класичний трикутник причин сьогодні виглядає неповним. Сьогодення внесло жорсткі корективи у структуру професійного стресу українського педагога. До звичних проблем додалися чинники абсолютно екстремального характеру. Сьогодення вимагає від українського вчителя адаптивності вищого пілотажу.

Як практики та дослідники, ми чітко бачимо, як перехід на дистанційне навчання буквально зруйнував просторово-часові межі робочого дня вчителя, а дефіцит живого емоційного контакту з учнями перетворив щоденну працю на монотонний, майже механічний процес. Рольова структура діяльності педагога зазнала докорінних змін: сьогодні від нас вимагають бути не просто трансляторами знань, а професійними кризовими менеджерами. Необхідність екстрено проводити евакуацію, утримувати увагу дітей у непристосованих підвальних приміщеннях та купірувати панічні атаки створює надкритичне психоемоційне завантаження.

Цей деструктивний фон суттєво обтяжується власним травматичним досвідом війни та розвитком так званої «втоми від співчуття» (*compassion fatigue*). Як наслідок, перманентна когнітивна та емоційна напруга повністю виснажує адаптаційний потенціал нашої нервової системи. Ситуація ускладнюється ще й глибоким економічним дисонансом: кричуща невідповідність між фінансовою винагородою та реальними фізичними й ментальними енерговитратами формує у вчителя стійке відчуття соціальної депривації та незахищеності. Кінцевим деструктивним результатом цього процесу стає стрімке падіння престижу та соціального статусу професії у власних оцінках самого педагога.

Якщо проблему професійного вигорання ігнорувати й надалі, сподіваючись, що «якось воно буде», наслідки набувають катастрофічного масштабу. Вони б'ють не лише по самому вчителю,

а й рикошетом руйнують усю систему освіти. Цю деструкцію можна розділити на три чіткі виміри: крах дидактики – коли уроки стають «роботизованими». Першою під удар потрапляє безпосередньо якість навчання. Вигорілий учитель втрачає будь-який інтерес до інновацій чи творчих експериментів. Його уроки перетворюються на сухі, шаблоновані та формальні вичитки матеріалу «від дзвінка до дзвінка». Психологічне напруження, яке місяцями чи роками накопичувалося всередині й не знайшло екологічного виходу, зрештою починає руйнувати фізичне здоров'я. Психіка каже: «Я більше не можу», і тіло слухняно реагує.

Констатувати кризу – лише половина справи. Головне питання: як вижити й зберегти себе в цих умовах? Ефективна протидія вигоранню – це не про абстрактне «треба відпочити». Це про конкретні практичні кроки, які необхідно інтегрувати в щоденну вчительську рутину на різних рівнях.

Екологія робочого часу: вмикаємо цифровий детокс. Найперше, що потрібно зробити – побудувати жорсткі кордони. Вчителю життєво необхідно навчитися структурувати свій день так, щоб у ньому залишався час на повне ментальне перемикання. *Професійна аптечка: розвиток психологічної компетентності.* Адміністрація закладу освіти разом із психологічною службою має нарешті впровадити регулярні супервізійні та інтервізійні групи – простір, де вчителі можуть екологічно виговоритися й отримати підтримку колег. Крім того, кожному педагогу варто опанувати техніки експрес-саморегуляції. *Трансформація мислення: руйнація міфу про «супергероя».* Пора свідомо деконструювати шкідливий міф про «ідеального вчителя, який зобов'язаний урятувати весь світ». Прийняти своє право на втому, право на помилку та визнати обмеженість власного внутрішнього ресурсу – це не слабкість. Це ознака високої професійної зрілості. *Адміністративний тил: підтримка системи.* Боротьба з вигоранням не повинна бути самотньою битвою вчителя. Система управління має підтримувати та мотивувати, а не карати за помилки під час педагогічних експериментів [6].

Професійне вигорання вчителя в жодному разі не є ознакою його професійної непридатності, браку таланту чи слабкості характеру. Насправді це закономірна, природна й цілком адекватна захисна реакція людської психіки на тривалу дію екстремальних, надкритичних подразників. Цей синдром народжується на небезпечному перетині особистісних криз, хронічних організаційних прорахунків та глобальних безпекових викликів, у яких сьогодні живе Україна. Порятунок – це командна робота. Подолання цієї кризи не може і не

повинно бути самотньою справою самого педагога за принципом «допоможи собі сам». Головний інструмент освіти – здоровий, збалансований та психологічно стійкий учитель. Без збереження, захисту та відновлення внутрішнього ресурсу педагога неможлива реалізація жодної, навіть найпрогресивнішої освітньої реформи. Сьогодні інвестиція в ментальну стабільність українського вчителя – це не просто турбота про окрему професію. Це прямий внесок у національну безпеку, стійкість тилу та майбутнє нашої держави. Адже дбаючи про тих, хто навчає, ми дбаємо про тих, хто завтра будуватиме цей світ.

Список використаних джерел та літератури

1. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Особливості професійного вигорання вчителів в умовах тривалого стресу та невизначеності. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2022. Т. 1, вип. 62. С. 34–42.
2. Коновалова О. В. Психогігієна праці викладача в кризових умовах та засоби запобігання емоційному виснаженню. *Вісник психології і педагогіки*. 2021. Вип. 28. С. 45–53.
3. Максимова Н. Ю. Психологічні аспекти професійної деформації особистості педагога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2015. № 4. С. 12–18.
4. Ментальне здоров’я освітян в умовах воєнного стану в Україні : аналітичний звіт / за ред. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : НАПН України, 2024. 88 с.
5. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2, No. 2. P. 99–113.
6. Аптечка психологічної самодопомоги : методичні матеріали для педагогічних працівників. *Всеукраїнська програма ментального здоров’я «Ти як?»*. Київ, 2023. 45 с.

Іщенко О. А.,
методистка лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: ishchenko.oippo@gmail.com

Взаємодія суб'єктів інклюзивної освіти в умовах сучасної кризи: практичні аспекти реалізації тристоронньої моделі партнерства

Сучасні суспільно-політичні виклики та безпекова ситуація в Україні докорінно змінили умови функціонування закладів дошкільної освіти. Уподібнення освітнього процесу до екстремальних умов вимагає від педагогічної спільноти шукати гнучкі підходи, стійкі корекційні моделі та нові шляхи взаємодії з родинами вихованців [4].

Особливого захисту та педагогічного супроводу потребують діти з особливими освітніми потребами (ООП). Для них середовище невизначеності (сигнали «Повітряна тривога», перехід до укриттів, зміна вихователів чи освітнього ритму) є джерелом сильного стресу, що нерідко призводить до емоційних декомпенсацій, тривожності та гальмування розвитку [3].

Ефективною відповіддю на ці виклики є реалізація педагогіки партнерства, яка трансформує традиційне навчання у спільну дію, де вчитель-логопед, вихователі, батьки та дитина діють як єдиний, злагоджений механізм.

Педагогіка партнерства ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, довіри, взаємоповаги та розподіленої відповідальності. В інклюзивній освіті під час кризових ситуацій її роль стає вирішальною та реалізується через три ключові виміри. Насамперед це психологічна безпека та прогнозованість: злагодженість дій дорослих формує у дитини відчуття стійкості, адже коли вимоги, методи підтримки та словесні інструкції вихователя, логопеда й батьків збігаються, дитина почувається в безпеці навіть у нетиповому середовищі (наприклад, в укритті). [1; 3]. Другим виміром є інформаційна синергія – постійний оперативний обмін даними про стан, настрій та особливості поведінки дитини, що дає змогу педагогам вчасно коригувати освітнє навантаження, а батькам – чітко розуміти вектор розвитку. Третім вагомим вектором є підтримка батьківського ресурсу: батьки дитини з ООП в умовах війни відчувають подвійний психологічний тиск, тому педагог має виступати не екзаменатором, а консультантом та опорою, надаючи родині зрозумілий, доступний і безпечний інструментарій для занять у домашніх умовах [2; 3].

Кризові ситуації – зокрема повітряні тривоги, екстрений перехід до укриттів, порушення звичного розкладу дня та гучні психогенні

подразники – виступають потужним дестабілізуючим чинником для нервової системи дитини з особливими освітніми потребами. У багатьох вихованців це спонукає сенсорне перевантаження, дезорієнтацію, підвищений рівень тривожності, а в окремих випадках – тимчасовий регрес сформованих мовленнєвих та соціально-поведінкових навичок [3; 4].

За таких умов ключовим завданням педагогів стає не лише продовження освітньо-корекційного процесу, а й першочергове забезпечення психоемоційного стабілізування, збереження ментального здоров'я та підтримка мовленнєвого розвитку.

В умовах стресу слухове сприйняття дитини з ООП часто заторможується, а прямі словесні вказівки дорослих можуть не засвоюватися. Для подолання цього бар'єру ефективним є застосування засобів альтернативної комунікації, а саме: створення наочних карток-послідовностей («Сирена» → «Беремо тривожний рюкзачок» → «Йдемо в укриття» → «Малюємо/граємо в гру»), які заздалегідь опрацьовуються з дитиною у спокійній обстановці. Або спеціальні піктограми та картки PECS (візуальні мовленнєві картки), які дозволяють дитині швидко висловити власні базові потреби («Мені страшно», «Хочу пити», «Потрібна пауза») без додаткового мовленнєвого навантаження під час перебування у тимчасовому укритті.

Зняття м'язового та нервового напруження в екстремальних умовах реалізується через залучення рухово-ритмічних і міжпівкульних вправ, легко адаптованих до обмеженого простору укриття. Впровадження елементів освітньої кінезіології (зокрема перехресних рухів у вправах «Сова», «Енергетичне позіхання», «Гравітаційне ковзання», перехресного крокування та дихальних технік) забезпечує нормалізацію тонусу кори головного мозку, стимулює міжпівкульну взаємодію та активізує лобні частки, що відповідають за саморегуляцію. Логоритмічні та метроритмічні паузи, базовані на поєднанні мовлення, ритму й руху (пальчикові ігри, мовленнєво-рухові імпровизації під плескання або відлік), переключають увагу дитини із джерела стресу на впорядковану ритмічну діяльність [2; 3].

Одночасно задля запобігання сенсорній декомпенсації в укритті створюються «острівці спокою». Це досягається завдяки використанню тактильних іграшок, антистрес-матеріалів, обтяжених пледів чи сенсорних мішечків, а також проведенню коротких ігор на заземлення і фокусування уваги («Знайди в укритті 3 предмети синього кольору», «Відчуй, як ноги торкаються підлоги»).

У кризових умовах Індивідуальна програма розвитку перестає бути статичним документом. Спеціалісти закладу спільно з батьками оперативно коригують зміст та очікувані результати: на перший план висуваються завдання адаптивного характеру, формування навичок безпечної поведінки, самообслуговування та психоемоційної саморегуляції.

Для переведення теоретичних стандартів педагогіки партнерства у щоденну освітню практику було розроблено та впроваджено навчальне видання «Крокуй упевнено» у трьох частинах [2].

Головна ідея посібника полягає у створенні єдиного корекційно-розвивального інформаційного простору навколо дитини з ООП. Посібник забезпечує наступність та закріплення засвоєного матеріалу на всіх трьох рівнях: *логопед – вихователь – батьки*.

Перша частина посібника – «Книга взаємозв'язку між вчителем-логопедом та вихователями» – виступає методичним містком між спеціалізованою логопедичною роботою та повсякденною життєдіяльністю дитини в закладі дошкільної освіти. Книга містить щотижневі розробки корекційних годин, які включають комплекс артикуляційної гімнастики, вправи для формування правильного мовленнєвого дихання, лексико-граматичні завдання, а також матеріали для автоматизації та диференціації поставлених звуків. Практичний матеріал чудово інтегрується в режимні моменти, а саме: спеціально підібрані короткі логоритмічні паузи, пальчикові ігри та мовленнєві дидактичні ігри розраховані на виконання під час ранкової зустрічі, прогулянок, а також безпосередньо мають можливість використання в тимчасовому укритті під час повітряних тривог. Це дозволяє вихователю раціонально організувати дозвілля дітей в укритті та знизити рівень тривожності через знайомі ігрові форми. Наявність зворотного зв'язку дозволяє вихователю фіксувати спостереження щодо якості виконання завдань кожною дитиною та передавати їх логопеду для своєчасної корекції індивідуального освітнього маршруту [2].

Друга частина видання – «Система корекційних завдань для дітей дошкільного віку», оформлена як робочий зошит, – призначена для індивідуальної та підгрупової роботи з вихованцями. Завдання побудовані за принципом поступового ускладнення з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей із особливими освітніми потребами та супроводжуються сенсорно ненав'язливим ілюстративним матеріалом. Цей модуль поєднує вправи на розвиток дрібної моторики й графомоторики, просторової орієнтації, зорового

й слухового гнозису, а також містить наскрізних ігрових персонажів, які підтримують емоційну залученість та створюють ситуацію успіху.

Третя частина посібника – «Книга взаємозв'язку між вчителем-логопедом та батьками» – є практичною реалізацією педагогіки партнерства у системі «Заклад освіти – Сім'я». В умовах невизначеності родина часто залишається єдиним стабільним середовищем для дитини, тому залучення батьків до корекційного процесу є критично важливим. Посібник містить прості, зрозумілі та цікаві ігрові вправи, які не вимагають від батьків спеціальної педагогічної підготовки чи складного дидактичного обладнання. Завдяки високій адаптивності дидактичного матеріалу запропоновані завдання природно інтегруються у щоденну рутину родини – під час спільного приготування їжі, прогулянок, відпочинку чи перебування вдома в умовах дистанційного навчання. Такий підхід знімає тривожність у батьків, забезпечуючи неперервність корекційної роботи в комфортному й безпечному для дитини середовищі. Видання містить короткі методичні поради стосовно коректного виправлення мовлення без викликання негативізму, а також слугує двостороннім каналом зв'язку, де батьки нотують свої спостереження, що дозволяє логопеду підтримувати їхній психологічний ресурс і знімати тривожність [2].

Робота з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та їхніми родинами в умовах постійних кризових викликів вимагає від педагога вищого рівня адаптивності, стресостійкості та системного оновлення професійних компетенцій. Педагог сьогодні виступає не лише фасилітатором освітнього процесу, а й «острівцем безпеки» та емоційним стабілізатором для дітей і батьків. Забезпечити таку роль без власного відновлення та фахового зростання неможливо [5].

В умовах підвищеної тривожності та екстремальних ситуацій (перебування в укриттях, повітряні тривоги) педагог має володіти навичками кризового інтервенціювання та першої психологічної допомоги. Ефективним є практичне застосування дихальних вправ (квадратне дихання, дихання з подовженим видихом), прогресивної м'язової релаксації та заземлювальних технік для негайного зниження рівня гострого стресу як у себе, так і в дітей з ООП [2].

Підвищення ефективності роботи з дітьми з ООП у кризових умовах досягається через упровадження елементів нейрофітнесу та кінезіології (вправи «Сова», «Енергетичне позіхання», позиція Кука) для швидкого зняття сенсорного перевантаження в укриттях. Паралельно застосовуються засоби адаптивної та альтернативної комунікації (АДК) для формування безпечних алгоритмів поведінки

у дітей з ТПМ та РАС, а також логоритміка й сенсорна інтеграція для стимуляції мовлення та моторної саморегуляції.

Вищою формою професійного зростання педагога є його здатність трансформувати практичний досвід у власні методичні розробки, адаптовані до викликів сьогодення. Яскравим прикладом такої продуктивної діяльності є створення навчального видання «Крокуй упевнено», яке об'єднало педагогів, дітей і батьків. Задля збереження ресурсу в умовах тривалого стресу педагогу критично важливо опиратися на колегіальну підтримку й інтервізію, що дає змогу колегіально аналізувати складні кейси, ділитися досвідом та отримувати якісний фаховий зворотний зв'язок. Не менш вагомою є культура самовідновлення, яка передбачає усвідомлення власних психологічних меж, турботу про фізичний та емоційний ресурс, а також підтримання гармонійного балансу між професійною діяльністю та особистісним відновленням [5].

Забезпечення неперервного розвитку та психоемоційної підтримки дітей з ООП в умовах невизначеності є складним, але цілком реалізовним завданням за умови послідовного впровадження педагогіки партнерства. Навчальне видання «Крокуй упевнено» виступає дієвим практичним містком, що об'єднує зусилля вчителя-логопеда, вихователів та батьків навколо потреб дитини. Завдяки такій синергії створюється адаптивне, безпечне та розвивальне освітнє середовище, здатне ефективно протистояти будь-яким кризовим викликам сьогодення [1; 2; 4].

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Державний стандарт дошкільної освіти / наук. кер. проєкту Т. О. Піроженко. Київ, 2021.

2. Іщенко О. А., Кошарська Л. Л. Крокуй упевнено: книга взаємозв'язку між учителем-логопедом та вихователями. Книга взаємозв'язку між учителем-логопедом та батьками. Система корекційних завдань для дітей дошкільного віку : робочий зошит. Тернопіль : Мандрівець, 2023.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2019. 304 с.

4. Організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану : метод. рек. / МОН України.

5. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Кадащук А. Р.,
методистка лабораторії методичного забезпечення,
викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: annakadashchuk@gmail.com

Цифрова екосистема вчителя німецької мови: інструменти та підходи до професійного й особистісного розвитку

В умовах масштабних динамічних викликів, безпекової невизначеності та прискореної цифровізації освітньої галузі традиційні, каскадні формати підвищення кваліфікації педагогів виявляють свою обмеженість і потребують системної трансформації. Статичні освітні програми нерідко не встигають за стрімкими змінами інструментарію та актуальними потребами практиків. Для вчителя німецької мови як іноземної (DaF) ключовим чинником професійної стійкості (резильєнтності), швидкої адаптації до змінних умов викладання та запобігання емоційному вигоранню стає побудова персональної цифрової екосистеми [2].

Ця екосистема являє собою не просто пасивний набір онлайн-сервісів, а динамічний, саморегульований комплекс дидактичних інструментів, автентичних інформаційних ресурсів, хмарних середовищ та фахових мережевих взаємодій. Вона забезпечує безперервність, гнучкість і високий рівень автономії професійного та особистісного самовдосконалення педагога, дозволяючи оперативно реагувати на освітні запити сучасності [1].

Цифрова екосистема педагога об’єднує кілька взаємопов’язаних векторів:

- **Фаховий розвиток та методична підтримка:** використання спеціалізованих німецькомовних платформ (Goethe-Institut, Deutsche Welle, Lingonetz) для доступу до сучасних автентичних матеріалів, готових дидактизованих кейсів та вебінарів.
- **Інструменти проєктування освітнього середовища:** інтеграція інтерактивних сервісів (Miro, Padlet, TaskCards, Quizlet, LearningApps) для створення дидактичних матеріалів та організації синхронної й асинхронної комунікації з учнями.
- **Мережева взаємодія та персональна навчальна мережа (PLN):** участь у фахових спільнотах (Deutschlehrer-Foren, соціальні мережі, міжнародні освітні проєкти), що дозволяє здійснювати

горизонтальний обмін досвідом та отримувати зворотний зв’язок від колег.

– **Особистісне зростання та тайм-менеджмент:** застосування інструментів для систематизації знань, оптимізації рутинних завдань і підтримки балансу між роботою та особистим життям [5].

Побудова ефективної персональної цифрової екосистеми вчителя німецької мови реалізується через покроковий алгоритм:

1. Діагностика та аудит цифрових потреб: Етап аналізу та цілепокладання.

Оцінювання власних цифрових компетентностей, ідентифікація проблемних зон у викладанні (наприклад, потреба в урізноманітненні інтерактивних вправ чи оптимізації перевірки робіт) та визначення пріоритетних напрямів зростання.

2. Добір та верифікація ядрових інструментів: Етап формування технічного каркаса.

Вибір мінімального, але функціонального набору цифрових сервісів:

– *Методичні ресурси:* Goethe-Institut (DLV), Deutsche Welle (Deutsch unterrichten).

– *Інструменти взаємодії:* Padlet / TaskCards для інтерактивних дошок, Quizlet / LearningApps для відпрацювання лексики та граматики.

– *Організаційні сервіси:* хмарні сховища та планувальники (Google Workspace, Notion, Trello) [6].

3. Інтеграція в персональну навчальну мережу (PLN): Етап професійного співробітництва.

Включення до фахових німецькомовних спільнот, участь у вебінарах, мережевих проєктах, педагогічних хакатонах та міжнародних обмінах для постійного поповнення методичного арсеналу.

4. Автоматизація та оптимізація рутинних процесів: Етап збереження особистісного ресурсу.

Застосування шаблонів, цифрових конструкторів уроків та елементів штучного інтелекту для диференціації завдань, створення тестів і генерації контекстних вправ, що суттєво скорочує час на підготовку.

5. Рефлексія та моніторинг ефективності: Етап адаптації та оцінювання.

Регулярний аналіз дієвості обраних інструментів, їхнього впливу на мотивацію учнів та власний рівень задоволеності роботою, з подальшим вилученням неефективних елементів і додаванням нових.

Систематичне функціонування та еволюція цифрової екосистеми базуються на підходах *самодетермінованого навчання* та *рефлексивної практики*. У цьому контексті педагог переходить від пасивного споживання готових освітніх рішень до позиції активного суб'єкта та архітектора власного професійного зростання. Вчитель самостійно конструює індивідуальну освітню траєкторію, визнаючи власні дефіцити й запити, а також гнучко добирає інструментарій відповідно до актуальних педагогічних завдань [3].

Рефлексивний компонент передбачає постійний критичний аналіз ефективності обраних цифрових засобів – оцінювання їхнього впливу на дидактичну якість уроку, рівень залученості учнів та раціональність часових витрат. Такий підхід запобігає «цифровому перенасиченню» та хаотичному використанню сервісів, трансформуючи поодинокі онлайн-інструменти на осмислену, цілісну та саморегульовану систему, що адаптується до змінних умов освітнього середовища [4].

Таким чином, цифрова екосистема вчителя німецької мови є не лише технічним набором сервісів, а гнучким адаптивним середовищем, яке забезпечує безперервність професійного вдосконалення, підтримує методичну автономію та сприяє збереженню особистісного ресурсу педагога в умовах невизначеності.

Список використаних джерел та літератури

1. Овчарук О. В., Гуржій А. М. Розвиток цифрової компетентності педагога в умовах викликів та цифрової трансформації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 91, № 5. С. 1–16.

2. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника : на виконання наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf (дата звернення: 05.09.2026).

3. Пометун О. І., Гупан Н. М. Інтерактивні та цифрові технології навчання як засіб формування автономії суб'єктів освітнього процесу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4 (108). С. 112–124.

4. European Commission, Joint Research Centre. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 134 p.
5. Roche J. Digitales Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht (Kompendium DaF/DaZ, Band 7). Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2021. 230 S.
6. Strasser T. Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht: Tools, Methoden und Szenarien für den DaF/DaZ-Unterricht. Wien : Hölzel Verlag, 2023. 160 s.

Карабин Т. В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри клінічної та реабілітаційної психології
(Карпатський національний університет
ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ)
e-mail: taras.karabyn@cnu.edu.ua
Хабайлюк В. В.,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри соціальної психології
(Карпатський національний університет
ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ)
e-mail: valentyna.khabailiuk@cnu.edu.ua

Професійний розвиток і професійне здоров'я педагогічних працівників в умовах невизначеності

Українське суспільство переживає складний етап тривалого воєнного стану, невизначеності та суперечливості світової соціально-політичної ситуації, що висуває підвищені вимоги до функціонування особистості в щоденному житті. Виконання професійних обов'язків педагогів ускладнюється через збільшення робочого навантаження, посилення відповідальності за безпеку здобувачів освіти, виконання нових функцій, неочікувані проблеми і перешкоди.

З. Ковальчук, Л. Пілецька досліджують проблему психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі [1]. Саме педагог задає позитивний напрямок і динаміку взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню психологічно здорової молодої особистості. Психічне здоров'я – це стан особистості, який є наслідком гармонії й балансу внутрішнього змісту та зовнішньої форми [1]. Автори виокремлюють деяку сукупність показників психічного здоров'я, таких як самоставлення, самоактуалізація, гармонійність

особистісних властивостей, загальний стан емоційної сфери та комунікацій [1: 55]. В умовах психологічної безпеки освітнього середовища особистість здатна до розвитку та гармонії психічного здоров'я.

С. В. Сапожников, А. О. Теплицька розглядають психологічні детермінанти управління професійним розвитком педагогів [2]. Професійне навчання вчителів у сучасних умовах – це динамічний процес формування професійної ідентичності, розвиток м'яких навичок, свідоме дотримання принципів чесності у викладанні та науковій роботі, внутрішня автономія до зовнішніх спроб знецінення та нав'язаних нереалістичних стандартів у соціальних мережах. Автори визначають ефективний професійний розвиток як структуроване професійне навчання, яке призводить до змін у знаннях та практиці вчителів, а також до покращення результатів навчання студентів [2: 100]. Управління професійним розвитком має змістити фокус із формального контролю на психологічний супровід, залишаючи за собою роль архітектора смислів, формування самоефективності та асертивності. Справжній потенціал і ресурс педагога проявляється в антропоцентричній діяльності (емпатії, ціннісному орієнтуванні, суб'єктності).

Г. М. Мешко досліджує професійне здоров'я як показник якості професійного життя [3]. Авторка розглядає професійне здоров'я як інтегральну характеристику функціонального стану організму, глобальний психічний стан особистості, для якого характерна динамічна гармонійність внутрішніх переживань і пов'язані з цим ефективність та успішність професійної діяльності, здатність протистояти негативним чинникам, що супроводжують цю діяльність [3: 148]. Основним показником професійного здоров'я є професійна працездатність у конкретних умовах професійної діяльності, адаптивність до вимог даного професійного середовища. Негативні чинники професійної діяльності порушують гармонійний розвиток особистості фахівця: професійні деструкції, професійні деформації, емоційне вигорання, виснаження, дисгармонії особистості [3: 149]. Позитивний вплив професії на особистість проявляється у формуванні професійної самосвідомості і професійного мислення, внутрішній узгодженості між індивідуальними властивостями і вимогами діяльності. Отже, професійна діяльність вимагає певного рівня функціонування особистості в трудовому житті, що забезпечує успішність і якість виконання обов'язків. Вплив професії на особистість може бути позитивним або негативним.

Т. М. Дзюба аналізує особливості професійного здоров'я особистості в умовах невизначеності та суспільних викликів [4]. Авторка розглядає професійне здоров'я як динамічну систему смислових структур і процесів, що забезпечують актуалізацію внутрішніх механізмів регуляції поведінки самозбереження працівника [4: 20]. Надмірні фізичні та психоемоційні навантаження, хаотична організація та планування праці, розпливчастість інформації, довготривала невизначеність негативно впливають на самопочуття людини та її професійне благополуччя. Т. М. Дзюба підкреслює, що невизначеність – невід'ємна характеристика сучасної реальності, і її роль у майбутньому буде тільки зростати [4: 24]. Тому важливим завданням стає формування особистісних характеристик працівника, що сприяють подоланню ситуацій невизначеності, оптимальній саморегуляції та адаптивності.

Отже, професійне здоров'я особистості – цілісна характеристика психофізіологічних, індивідуально-особистісних, морально-етичних якостей людини, що забезпечують ефективну і стабільну професійну діяльність. Психологічні аспекти професійного здоров'я пов'язані із життєвими цінностями і внутрішніми ресурсами особистості, її адаптаційними можливостями, умінням справлятися з життєвими та професійними труднощами. Професійний розвиток сучасного педагога спрямований на розвиток рефлексивних навичок, чуйність, соціальний інтелект, креативність, конструктивну самореалізацію, формування самоефективності.

Список використаних джерел та літератури

1. Ковальчук З., Пілецька Л. Психологічні аспекти формування психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі у форматі її психічного здоров'я. *Психологія особистості* : наук. теоретико-методолог. і приклад. псих. журн. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, 2022. Т. 12. № 1. С. 49–56. DOI: 10.15330/ps.12.1.49-56.

2. Сапожников С. В., Теплицька А. О. Психологічні детермінанти етичного управління професійним розвитком педагогів. *Психологічний журнал*. № 17. 2026. С. 98–104. DOI: 10.31499/2617-2100.17.2026.362077.

3. Мешко Г. Професійне здоров'я як показник якості професійного життя. *Філософські виміри техніки* : збірник тез II Міжнар. наук. конф. молодих учених та студентів, 4–5 грудня 2019 р. Тернопіль : ТНТУ, 2019. С. 148–150.

4. Дзюба Т. М. Професійне здоров’я особистості в умовах невизначеності та суспільних викликів. *Наукові записки.* Серія: Психологія. 2024. Вип. 3. С. 20–25.

Кирилюк Р. О.,
методистка лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: raisakuruluk@ukr.net

Технологічна освіта в контексті сучасних викликів та невизначеності

Сучасна система освіти функціонує в умовах інтенсивних соціальних, технологічних та економічних трансформацій, цифровізації суспільства, швидкого оновлення технологій і зміни вимог до компетентностей особистості. Для України ці процеси відбуваються одночасно з масштабними безпековими, демографічними та соціальними викликами, спричиненими війною. Нестабільність освітнього середовища, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, періодичне застосування дистанційного і змішаного навчання, нерівномірний доступ до матеріально-технічних та цифрових ресурсів актуалізують проблему пошуку нових моделей організації освітнього процесу. Особливого значення зазначена проблема набуває для технологічної освітньої галузі, яка за своєю природою має практико-орієнтований характер.

Технологічна освіта сьогодні не може обмежуватися засвоєнням учнями сукупності трудових операцій або формуванням навичок роботи з певними матеріалами та інструментами. Її стратегічне завдання полягає у формуванні здатності особистості використовувати технології для розв’язання практичних проблем, проєктувати, конструювати, створювати матеріальні та цифрові продукти, критично оцінювати технологічні рішення й адаптуватися до технологічних змін. Така трансформація змісту технологічної освіти відповідає загальній тенденції переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісно орієнтованого навчання.

Сучасні дослідники наголошують на необхідності модернізації технологічної освіти відповідно до суспільних і технологічних трансформацій. Т. Бербец і Л. Кравченко зазначають, що професійна діяльність сучасного вчителя технологій потребує інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективної роботи в динамічному освітньому середовищі [1: 101–106]. Відповідно зміна змісту технологічної освіти безпосередньо пов’язана зі зміною

професійної ролі педагога: від транслятора готових способів діяльності – до організатора проєктної, дослідницької та творчої активності учнів.

Одним із ключових викликів є стрімкий технологічний розвиток. Цифрове моделювання, робототехніка, адитивні технології, автоматизоване проєктування, штучний інтелект, технології віртуальної та доповненої реальності поступово стають складовими сучасного технологічного середовища. Це означає, що зміст технологічної освіти має бути достатньо динамічним, щоб реагувати на появу нових технологій, але водночас не зводитися до навчання використання конкретних програмних продуктів або обладнання.

За таких умов пріоритетним результатом навчання стає формування технологічного мислення. Його сутність полягає у здатності визначати проблему, аналізувати умови її розв'язання, генерувати ідеї, проєктувати майбутній продукт, добирати матеріали, технології та інструменти, реалізовувати задум, оцінювати отриманий результат і вдосконалювати його. Саме така логіка діяльності дає змогу підготувати учня не до використання однієї конкретної технології, а до освоєння технологій, які можуть з'явитися у майбутньому.

Значний потенціал для модернізації технологічної освіти має STEM та STEAM-орієнтоване навчання. Технологічна освітня галузь природно інтегрує знання з фізики, математики, інформатики, природничих дисциплін, дизайну та мистецтва. О. Кудря та П. Кузьменко звертають увагу на значення проєктних технологій для реалізації завдань STEM-освіти та необхідність відповідної професійної підготовки педагогів [2]. Міждисциплінарний характер технологічних проєктів створює умови для застосування знань у практичній ситуації та демонструє учневі функціональні зв'язки між різними освітніми галузями.

Саме проєктно-технологічна діяльність може розглядатися як один із системоутворювальних компонентів сучасної технологічної освіти. На відміну від репродуктивного виконання наперед визначених операцій, проєктна діяльність передбачає наявність проблеми та можливість альтернативних способів її розв'язання. Учень проходить шлях від задуму до готового продукту, самостійно або в групі приймаючи технологічні рішення. У цьому процесі одночасно формуються предметні та ключові компетентності: ініціативність, підприємливість, критичне мислення, здатність працювати в команді, планувати діяльність і відповідати за її результат.

Іншим суттєвим викликом є цифровізація освітнього процесу. Для технологічної освіти цифрові технології мають подвійне значення: вони виступають як засіб навчання та одночасно як об'єкт технологічної діяльності. Використання цифрового моделювання, графічних редакторів, систем автоматизованого проєктування, 3D-моделювання та цифрового виробництва дає змогу суттєво розширити можливості навчального проєктування. Водночас цифровізація потребує відповідної матеріально-технічної бази та належного рівня цифрової компетентності педагогів.

Окремої уваги потребує поширення генеративного штучного інтелекту. Інструменти ШІ можуть використовуватися для пошуку ідей, візуалізації концепцій, аналізу інформації, створення варіантів дизайну та підтримки проєктної діяльності. Проте їх інтеграція у технологічну освіту актуалізує питання академічної доброчесності, авторства, критичної перевірки інформації та усвідомлення обмежень алгоритмічних систем. Отже, завдання педагога полягає не у механічному включенні нових цифрових засобів у навчальний процес, а у формуванні культури їх відповідального й критичного використання.

Специфічним для технологічної освіти викликом в умовах невизначеності залишається забезпечення її практичної спрямованості. Дистанційний формат значно складніше реалізувати в освітній галузі, де частина результатів навчання передбачає безпосередню роботу з матеріалами, інструментами й обладнанням. Це зумовлює необхідність гнучкого поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання, адаптації технологічних проєктів до ресурсів, доступних учневі, використання демонстраційних відеоматеріалів, цифрового моделювання та безпечних домашніх практичних завдань.

Водночас цифрові засоби не можуть повністю замінити предметно-практичну діяльність. Робота з реальними матеріалами, інструментами та технологічними процесами формує сенсомоторний досвід, просторове мислення, точність, відповідальність і розуміння фізичних властивостей об'єктів. Тому перспективною є не заміна практичного компонента цифровим, а створення гібридного технологічного освітнього середовища, в якому фізичне виготовлення продукту взаємодіє з цифровим проєктуванням і моделюванням.

У контексті сучасних викликів нового значення набуває ресурсна гнучкість технологічної освіти. Реалізація одного проєкту може передбачати різні матеріали, інструменти та технологічні процеси залежно від можливостей закладу освіти й учня. Такий підхід дозволяє зберегти освітню мету навіть тоді, коли традиційний спосіб її

досягнення недоступний. Тож важливим стає не відтворення визначеної технологічної операції, а здатність знайти альтернативний спосіб створення продукту.

Суттєвого переосмислення потребує також екологічний компонент технологічної освіти. Проєктування і виготовлення продукту має супроводжуватися оцінюванням його життєвого циклу, раціональності використання ресурсів, можливостей повторного використання матеріалів та екологічних наслідків обраного технологічного рішення. Таким чином, технологічна грамотність сучасної людини передбачає не лише вміння створювати продукти, а й усвідомлення відповідальності за наслідки технологічної діяльності.

Успішність зазначених трансформацій значною мірою залежить від професійної готовності вчителя технологій. Н. Вересоцька наголошує на значенні професійної мобільності майбутнього вчителя технологій, яка передбачає здатність швидко адаптуватися до конкретної ситуації, змінювати види діяльності, самостійно вдосконалювати фахові знання та здійснювати професійний саморозвиток [3: 232–237]. У ситуації, коли технологічне середовище змінюється швидше, ніж традиційний цикл оновлення освітніх програм, здатність педагога до неперервного професійного навчання стає необхідною умовою розвитку самої технологічної освіти.

У цьому аспекті особливого значення набуває андрагогічний підхід до професійного розвитку вчителя. Педагог має виступати активним суб’єктом власного навчання: визначати професійні дефіцити, формувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку, поєднувати формальну, неформальну та інформальну освіту. О. Сагач, Ю. Паришкура (Козерук) та О. Кононенко підкреслюють значення неперервного професійного розвитку педагогів у контексті освітніх змін [4: 44–50]. Для вчителя технологій це особливо важливо, оскільки оновлення предметного змісту безпосередньо залежить від технологічного прогресу.

Таким чином, технологічна освіта в умовах сучасних викликів та невизначеності має розвиватися як відкрита, гнучка, практико-орієнтована й технологічно динамічна система. Її пріоритетом має бути не передавання учневі фіксованого набору технологічних операцій, а формування здатності самостійно розв’язувати практичні проблеми, проєктувати та створювати продукти, критично оцінювати технології, працювати з фізичними й цифровими інструментами та адаптуватися до технологічних змін. Важливими напрямами її модернізації є розвиток проєктно-технологічної діяльності, STEM/STEAM-

інтеграція, використання цифрового моделювання та штучного інтелекту, посилення екологічної складової, забезпечення варіативності практичної діяльності та неперервний професійний розвиток учителя. За такого підходу невизначеність виступає не лише як чинник ризику, а й як передумова пошуку нових педагогічних моделей, технологій та способів організації освітнього процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бербец Т. М., Кравченко Л. В. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 216. С. 101–106. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-216-101-106.
2. Кудря О., Кузьменко П. Підготовка здобувачів освіти до використання проєктних технологій у сфері STEM-освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка.* 2024. Т. 182. № 26. DOI: 10.58407/visnik.242603.
3. Вересоцька Н. Професійна мобільність як невід'ємна складова розвитку майбутнього вчителя технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 76. Т. 1. С. 232–237. DOI: 10.24919/2308-4863/76-1-34.
4. Сагач О., Паришкура (Козерук) Ю., Кононенко О. Неперервний професійний розвиток вчителів в умовах змін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка.* 2023. Т. 180. № 24. С. 44–50. DOI: 10.58407/visnik.232407.
5. Філоненко О. В. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх учителів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 213. С. 82–86. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-82-86.
6. Лущинська О., Шоловій М.-Т. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. *Вісник Львівського університету.* Серія педагогічна. 2024. Вип. 40. DOI: 10.30970/vpe.2024.40.12243.
7. Гуревич Р. С., Губіна С. І., Столяренко О. В. Професійна мобільність як детермінанта конкурентоспроможності майбутнього вчителя. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 3 (31). С. 959–970. DOI: 10.52058/2786-5274-2024-3(31)-959-970.
8. Лалак Н., Попович Н., Фенчак Л. Професійна мобільність майбутніх педагогів: теоретико-практичні акценти. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 11 (29). С. 1295–1304. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1295-1304.

Климчук О. А.,
заступниця директора з виховної роботи,
вчителька української мови та літератури
вищої кваліфікаційної категорії
(КЗ «Галіївський ліцей» Вільшанської сільської ради
Житомирського району Житомирської області)

Інтеграція цифрового сторітелінгу та дослідницького навчання як чинник професійного розвитку вчителя української мови та літератури в умовах Нової української школи

Сучасний етап розвитку Нової української школи характеризується посиленням вимог не лише до результатів навчання учнів, а й до здатності педагога самостійно проєктувати продуктивну освітню діяльність в умовах цифрових трансформацій та невизначеності. Для вчителя української мови та літератури це означає перехід від використання цифрового ресурсу як ілюстрації до його включення в дослідницьку, читацьку й комунікативну діяльність учнів. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти мовно-літературна галузь спрямована на сприймання, аналіз, інтерпретацію інформації, створення висловлювань і дослідження мовних явищ [1].

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом МОН від 29 серпня 2024 року № 1225, визначає орієнтири професійної діяльності та розвитку педагогів [2]. Практична реалізація компетентнісного підходу потребує поєднання предметно-методичної підготовки з цифровими, організаційними, оцінювальними й рефлексивними вміннями. Водночас методичне оновлення уроку не можна ототожнювати з простим збільшенням кількості цифрових завдань: ефективність педагогічного рішення визначається тим, які розумові та мовленнєві дії воно активізує.

Мета роботи – обґрунтувати методичну модель інтеграції цифрового сторітелінгу та дослідницького навчання як засіб формування мовно-літературної компетентності учнів і водночас інструмент професійного зростання вчителя-словесника. Методологічну основу становлять компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи. Застосовано аналіз нормативно-програмних документів, зіставлення дидактичних можливостей освітніх технологій, педагогічне моделювання та узагальнення методичних рішень. Представлену модель розглядаємо як теоретико-методичну пропозицію, що потребує подальшої емпіричної апробації.

Цифровий сторітелінг у цьому дослідженні визначаємо як створення авторської історії за допомогою текстових, звукових,

візуальних та інтерактивних засобів. Дослідницьке навчання передбачає постановку проблеми, добір джерел, перевірку припущень, аналіз доказів і формулювання висновків. При їх поєднанні дослідницька діяльність забезпечує змістову достовірність історії, а сторітелінг – логіку й адресність представлення результату. Принципова відмінність від звичайної мультимедійної презентації полягає у вимозі довести кожне змістове твердження з опорою на текст або інше перевірене джерело.

Пропонуємо структурно-функціональну модель «Досліджуй – осмислюй – створюй – аргументуй», яка реалізується в п’ять етапів. На проблемно-пошуковому етапі учні формулюють дослідницьке запитання й визначають доступні джерела. На аналітико-інтерпретаційному – знаходять текстові свідчення, порівнюють пояснення й уточнюють висновок. На мовленнєво-конструктивному – укладають сценарій, добирають жанр, визначають адресата й перевіряють мовну нормативність. На цифрово-презентаційному – створюють аудіоісторію, відеоесе, інтерактивну розповідь чи коментовану добірку. На рефлексивно-оцінювальному – зіставляють готовий продукт з критеріями, аргументують рішення, коригують висловлювання.

Професійне зростання педагога відбувається впродовж кожного із цих етапів. Учитель удосконалює здатність конструювати дослідницькі завдання, визначати міру педагогічної підтримки, оцінювати надійність джерел, добирати цифрові засоби відповідно до дидактичної мети та застосовувати формувальне оцінювання. Отже, авторська модель має подвійний вектор: розвиток предметних компетентностей учнів і розширення професійного інструментарію вчителя. Її застосування узгоджується з діяльнісними орієнтирами модельних навчальних програм з української мови та літератури [3; 4]. На уроках української літератури модель можна реалізувати через мініпроєкт «Голос персонажа: рішення та його мотиви». Учні обирають проблемне запитання щодо вчинку героя, знаходять у творі відповідні епізоди, розмежовують авторську характеристику й власне тлумачення, складають доказову карту. Після цього готують аудіощоденник персонажа, у якому творчі репліки не суперечать художньому першоджерелу. Під час презентації учні пояснюють, на які фрагменти тексту спиралися. Вчитель оцінює насамперед інтерпретаційну аргументацію, а не технічну складність запису.

Для уроків української мови пропонується дослідницький проєкт «Мовний детектив: як слова змінюють зміст». Учні зіставляють декілька версій повідомлення, досліджують вплив лексичного вибору,

порядку слів, інтонації та пунктуації на комунікативний ефект. На основі дослідження створюють цифрову історію про помилкове порозуміння та його мовні причини, обов'язково демонструючи відредагований варіант висловлювання. Інший локально орієнтований варіант – «Мовна пам'ять громади»: дослідження назв, діалектизмів і фразеологізмів з перевіркою відомостей за словниками та фіксацією джерел.

Особливим методичним завданням є залучення до спільної дослідницької діяльності учнів із різними освітніми потребами. У цьому випадку інклюзивність реалізується не через окремий спрощений проєкт, а через диференціацію обсягу завдання, поетапні інструкції, альтернативні формати ознайомлення з текстом і варіативні способи демонстрації результату. Учень може бути автором сценарію, дослідником джерел, редактором або диктором залежно від навчальної мети, інтересів та потреб у підтримці. Для доступності цифрових історій доцільно передбачати субтитри, текстові версії аудіоматеріалів, читабельний шрифт і сумісність із допоміжними технологіями. Індивідуальні адаптації визначаються освітніми потребами конкретного учня.

З метою оцінювання пропонуємо чотири взаємопов'язані критерії: доказовість дослідження (коректність джерел і висновків), мовно-літературна якість (точність, зв'язність, аргументованість), комунікативна доцільність цифрової історії (відповідність жанру й адресату) та рефлексія (здатність обґрунтувати й удосконалити роботу). Цифрове оформлення виконує допоміжну функцію. Критерії мають бути співвіднесені з очікуваними результатами конкретної програми; оцінювання навчальних досягнень учня з ООП здійснюється з урахуванням визначених для нього адаптацій або модифікацій.

На рівні закладу освіти впровадження моделі передбачає методичну взаємодію педагогів: спільне проєктування завдань, апробацію доступних інструментів, взаємоаналіз учнівських продуктів і обговорення труднощів. Для вчителя перспективним є організаційний супровід цього процесу без перетворення інновацій на формальну звітність. Важливо створити умови для професійного обміну, дотримання академічної доброчесності, захисту персональних даних дітей та безпечного використання цифрових платформ.

Отже, інтеграція цифрового сторітелінгу та дослідницького навчання відкриває можливості для оновлення мовно-літературної освіти через поєднання доказового пошуку, інтерпретації й авторського висловлювання. Запропонована модель конкретизує алгоритм такого поєднання і демонструє взаємозв'язок між навчальною активністю

учня та професійним розвитком учителя. Її застосування може сприяти диференціації навчання й розширенню освітньої участі учнів з ООП.

Список використаних джерел та літератури

1. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 16.10.2026).
2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 16.10.2026).
3. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Українська мова. 5–6 класи : модельна навч. програма для закл. заг. сер. освіти (у редакції 2023 року) / МОН України, 2023. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.mova.5-6-kl.Holub.Horoshkina.27.11.2023.pdf (дата звернення: 16.10.2026).
4. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А., Тригуб І. А. Українська література. 7–9 класи : модельна навч. програма для закл. заг. сер. освіти / МОН України, 2023. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Ukrayinska.literatura.7-9-kl.Yatsenko.ta.in.26.07.2023-1.pdf (дата звернення: 16.10.2026).

Ковальчук О. П.,
методистка лабораторії методичного забезпечення,
викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: olenakovalcuk31@gmail.com

Міждисциплінарний підхід у навчанні хімії як чинник формування цілісної картини світу школярів

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами, стрімким накопиченням наукової інформації, поширенням цифрових технологій та зростанням кількості комплексних проблем, які потребують системного осмислення. За таких умов освіта має забезпечувати не лише засвоєння учнями сукупності фактів і понять, а й формування здатності встановлювати

взаємозв’язки між явищами, критично оцінювати інформацію, аргументувати власні висновки та застосовувати набуті знання в нових ситуаціях.

Важливим орієнтиром у цьому контексті є Державний стандарт базової середньої освіти, який визначає вимоги до обов’язкових результатів навчання, формування ключових компетентностей і розвитку наскрізних умінь здобувачів освіти [1]. Реалізація цих вимог передбачає вдосконалення змісту й методів навчання, посилення практичної спрямованості освітнього процесу та створення умов для інтеграції знань із різних освітніх галузей [2].

Одним із перспективних шляхів розв’язання зазначених завдань є міждисциплінарний підхід, що передбачає встановлення змістових і діяльнісних зв’язків між різними навчальними предметами для дослідження спільних проблем, пояснення складних явищ і формування системного бачення навколишнього світу. Як зазначають дослідники проблем міжпредметної інтеграції, узгоджене використання відомостей із різних галузей знань сприяє розумінню єдності наукової картини світу та активізації пізнавального інтересу школярів [3].

Особливе значення міждисциплінарний підхід має в навчанні хімії. Хімія, як природнича наука, досліджує склад, будову, властивості речовин, закономірності хімічних реакцій і механізми перетворення матеріального світу. Водночас хімічні процеси відбуваються в живих організмах, атмосфері, гідросфері, ґрунтах і техногенному середовищі. Вони лежать в основі виробництва матеріалів, функціонування побутових пристроїв, створення лікарських засобів, забезпечення якості харчових продуктів і розв’язання екологічних проблем.

Тому ізольоване засвоєння хімічних понять не завжди забезпечує розуміння їхньої практичної значущості. Учень може знати визначення хімічної реакції, розуміти принцип складання рівнянь і вміти виконувати розрахунки, проте відчувати труднощі під час пояснення причин корозії металів, утворення накипу, зміни кислотності ґрунту чи впливу забруднювачів на водні екосистеми. Міждисциплінарний підхід дає змогу подолати цей розрив між теоретичними знаннями та їх застосуванням у реальному житті [4].

Інтеграція хімії з іншими навчальними предметами сприяє формуванню в учнів цілісної системи уявлень про природу, в якій окремі явища розглядаються не відокремлено, а як взаємопов’язані складники складних природних процесів. При цьому важливо не просто поєднувати матеріал різних дисциплін, а створювати умови для

виявлення закономірностей, установлення причинно-наслідкових зв'язків і побудови обґрунтованих пояснень.

Одним із важливих напрямів такої інтеграції є взаємозв'язок хімії та біології. Наприклад, вивчення теми «Хімічні реакції» можна пов'язати з процесами фотосинтезу та клітинного дихання. Учні мають можливість з'ясувати роль вуглекислого газу, води, кисню та органічних речовин у функціонуванні живих систем, усвідомити значення перетворень речовин для підтримання життя й пояснити взаємозв'язок організмів із навколишнім середовищем. Під час вивчення розчинів доцільно розглядати значення води як середовища перебігу біохімічних процесів, роль мінеральних речовин у життєдіяльності організмів і необхідність дотримання збалансованого харчування [5].

Поєднання хімії з фізикою дає змогу глибше зрозуміти будову атома, природу хімічного зв'язку, енергетичні зміни під час реакцій, властивості речовин та електрохімічні процеси. Наприклад, під час вивчення окисно-відновних реакцій учні можуть досліджувати принцип роботи гальванічних елементів і акумуляторів, з'ясовувати значення хімічних перетворень у виробництві електричної енергії. Такий підхід демонструє взаємодоповнювальний характер фізичних і хімічних знань.

Важливими є також зв'язки хімії з географією та математикою. Географічні знання допомагають аналізувати склад атмосфери й гідросфери, кругообіг речовин у природі, поширення природних ресурсів і наслідки антропогенного впливу на довкілля. Математичні компетентності використовуються під час розв'язування розрахункових задач, визначення масової частки компонентів суміші, опрацювання результатів експериментів, побудови графіків і порівняння кількісних показників. Отже, інтеграція предметів створює можливості для комплексного дослідження природних явищ та обґрунтування висновків на основі даних.

Особливої актуальності міждисциплінарний підхід набуває під час розгляду екологічних проблем. Наприклад, вивчення теми «Вода та її властивості» можна організувати навколо проблемного питання «Від чого залежить якість питної води та як діяльність людини впливає на водні ресурси?». Для пошуку відповіді учні застосовують хімічні знання про склад води, розчинність речовин і кислотність середовища; біологічні – про вплив забруднювачів на живі організми; географічні – про водні ресурси й особливості водних екосистем; математичні – для опрацювання та порівняння числових даних.

У межах такого дослідження можна запропонувати школярам проаналізувати доступні результати дослідження якості води, порівняти показники, наведені в різних джерелах, визначити можливі причини їх відмінностей і сформулювати висновки. Водночас важливо наголошувати, що за зовнішнім виглядом, запахом або смаком води неможливо достовірно встановити її безпечність. Таке завдання розвиває не лише предметні знання, а й уміння критично оцінювати інформацію, розуміти межі власних висновків і відповідально ставитися до питань здоров'я та довкілля [6].

Ще одним ефективним засобом міждисциплінарного навчання є навчальні проєкти. Зокрема, проєкт «Хімія в побуті: користь, ризики та відповідальне використання» передбачає дослідження складу побутових засобів, аналіз маркування, вивчення правил безпечного поводження з хімічними продуктами та оцінювання їхнього впливу на довкілля. Учні можуть підготувати інформаційні матеріали про правила використання мийних засобів, значення попереджувальних символів, правильне зберігання речовин і необхідність дотримання інструкцій виробника. У процесі виконання проєкту поєднуються хімічні знання, навички роботи з інформацією, основи екологічної культури та відповідального споживання [5].

Міждисциплінарну інтеграцію доцільно реалізовувати також через проблемно-пошукові завдання, лабораторні й практичні роботи, моделювання природних процесів, аналіз життєвих ситуацій і використання цифрових ресурсів [7]. Наприклад, питання «Чому іржавіють металеві вироби?» дає змогу об'єднати знання про окисно-відновні реакції, вплив вологи й кисню, властивості металів та способи захисту матеріалів від корозії. Завдання «Чому на стінках чайника утворюється накип?» сприяє інтеграції хімічних знань про склад води та властивості солей із побутовим досвідом учнів. Такі приклади допомагають продемонструвати практичну цінність хімії та підвищити мотивацію до навчання [8].

Важливою умовою результативності міждисциплінарного підходу є системність його застосування. Інтеграція не повинна зводитися до механічного поєднання інформації з кількох предметів або до формального згадування міжпредметних зв'язків. Її змістом має бути розв'язання конкретної проблеми, для якої необхідні знання й уміння з різних освітніх галузей. Учитель повинен визначати навчальну мету, добирати відповідні поняття, планувати послідовність дослідницьких дій і передбачати способи оцінювання результатів.

Під час організації інтегрованого навчання доцільно дотримуватися кількох методичних орієнтирів: визначати проблему, значущу для учнів; установлювати зв'язки між необхідними предметними знаннями; добирати завдання, що передбачають самостійний пошук і аналіз інформації; організовувати співпрацю та обговорення результатів; оцінювати не лише правильність відповіді, а й обґрунтованість висновків, уміння використовувати докази та переносити знання в нові ситуації. Така організація освітнього процесу сприяє розвитку природничо-наукової грамотності, критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до самостійного навчання [4; 7].

Реалізація міждисциплінарного підходу безпосередньо пов'язана з професійним розвитком учителя. Сучасний педагог має не лише володіти предметним змістом, а й уміти проєктувати інтегровані навчальні ситуації, добирати актуальні проблеми, використовувати дослідницькі методи та організовувати взаємодію учнів. Це потребує постійного оновлення професійних знань, рефлексії власної діяльності, обміну досвідом і готовності до педагогічного пошуку [9].

В умовах невизначеності особливої ваги набуває здатність учителя гнучко реагувати на освітні потреби учнів, використовувати доступні ресурси, адаптувати навчальні завдання до конкретних умов і створювати безпечне середовище для дослідження та обговорення проблем. Ефективним засобом професійного вдосконалення є співпраця вчителів хімії, біології, фізики, географії та математики під час планування інтегрованих уроків і проєктів. Спільна методична діяльність дає змогу узгоджувати навчальні цілі, уникати дублювання матеріалу, обмінюватися практичними напрацюваннями й підвищувати якість освітнього процесу [7; 9].

Таким чином, професійне зростання педагога та міждисциплінарна інтеграція є взаємопов'язаними процесами. Вчитель, який систематично вдосконалює власну методичну компетентність, отримує більше можливостей для організації змістовного навчання, а аналіз результатів інтегрованої діяльності допомагає йому визначати напрями подальшого професійного розвитку.

Міждисциплінарний підхід у навчанні хімії є важливим чинником формування цілісної наукової картини світу школярів. Інтеграція хімії з біологією, фізикою, географією, математикою та екологією сприяє усвідомленню взаємозв'язків між природними явищами, розвитку природничо-наукової грамотності, критичного мислення й уміння застосовувати знання для розв'язання практичних

проблем. Використання дослідницьких завдань, навчальних проєктів і проблемних ситуацій посилює практичну спрямованість навчання та формує відповідальне ставлення до навколишнього середовища. Водночас результативність міждисциплінарної інтеграції залежить від професійної компетентності вчителя, його готовності до співпраці, методичного пошуку й безперервного самовдосконалення. Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення та апробація інтегрованих навчальних завдань із хімії, спрямованих на формування компетентностей, необхідних для свідомої діяльності в сучасному світі.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. *Офіційний вісник України*. 2020. № 82. Ст. 2667.
2. Величко Л. П. Навчання хімії в базовій школі : метод. засади компетентнісного підходу. Київ : Шк. світ, 2018. 128 с.
3. Засєкіна Т. М. Вектори міжпредметної інтеграції змісту природничої освіти в ліцеї. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2022. Вип. 206. С. 49–54.
4. Гладошук Н. В., Бабчук В. Г. Міждисциплінарний підхід у навчанні природничих дисциплін як засіб формування цілісної картини світу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (1). С. 112–116.
5. Ярошенко О. Г. Реалізація наскрізних ліній змісту освіти засобами навчального предмета «Хімія». *Біологія і хімія в рідній школі*. 2019. № 2. С. 10–14.
6. Овчарук О. В. Компетентнісно орієнтований підхід в освіті: концептуальні засади та шляхи реалізації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 1–16.
7. Блажко О. А., Григораш В. В. Моделювання інтегрованих уроків природничого циклу в умовах Нової української школи. *Педагогічний альманах*. 2022. Вип. 51. С. 34–41.
8. Попель П. П. Навчальний експеримент і дослідницька діяльність як засоби мотивації школярів під час вивчення хімії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 80. С. 145–149.
9. Степанюк А. В., Лісова Н. І. Неперервна професійна освіта вчителя природничих дисциплін в умовах освітніх трансформацій. *Тернопільські педагогічні читання*. 2023. Вип. 4. С. 88–93.

Козир В. В.,
методистка ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти,
викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР),
вчителька
(Житомирська спеціальна школа)
e-mail: zt.rcpio@gmail.com

Особливості організації освітнього процесу для дітей з ООП у кризових ситуаціях

Згідно із Законом України «Про соціальні послуги» (ст. 23) кризовою ситуацією вважається стан або обставини, що безпосередньо загрожують життю чи здоров'ю особи (зокрема воєнний стан, надзвичайні ситуації, домашнє насильство, раптова втрата майна чи опікунів) і потребують екстреного (кризового) втручання протягом доби [2].

В екстремальній та кризовій психології ***кризова ситуація*** – це подія чи ланцюг подій (травматичний досвід, бойові дії, втрата, раптова зміна умов життя), що порушують звичну життєдіяльність людини, перевищують її наявні адаптаційні ресурси й унеможливлюють подолання проблеми за допомогою звичних моделей поведінки [3].

Кризова ситуація (воєнні дії, обстріли, вимушена евакуація, повітряні тривоги, руйнування звичного побуту) руйнує базове відчуття безпеки та передбачуваність життя. У дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) проявляється підвищена вразливість у зв'язку із особливостями діяльності нервової системи; через обмеження комунікації чи сенсорні порушення діти з ООП сприймають стрес гостріше, аніж їхні однолітки. У багатьох дітей спостерігається регрес у розвитку: у стані тривалого стресу дитина може втрачати раніше сформовані когнітивні, побутові та мовленнєві навички (відкат у мовленні, підсилення стимінгу, регрес навичок самообслуговування).

Головна мета фахівця і педагога в кризі – це не примусове засвоєння академічної програми, а стабілізація психоемоційного стану, підтримка відчуття безпеки та збереження вже набутих компетентностей.

Розглянемо специфіку реакцій дітей з ООП з різними освітніми труднощами на стрес.

1. *Діти з інтелектуальними труднощами:*

– Нездатність усвідомити масштаб загрози: дезорієнтація у критичній ситуації, дезорганізація поведінки.

– Висока навіюваність та емоційне зараження: дитина миттєво зчитує паніку та тривогу дорослих поруч.

– Труднощі виконання інструкцій: під час стресу погіршується розуміння багатокрокових вказівок.

2. *Діти із соціоадаптаційними труднощами, що пов'язані із розладами аутистичного спектра (РАС):*

– Загострення сенсорного перевантаження: гучні сирени, вибухи, скупчення людей в укриттях викликають сенсорний шок.

– Порушення рутини: руйнування звичного розкладу провокує виражені афекти, аутоагресію або тривожні мелтдауни.

– Дезадаптивні реакції: посилення стереотипій, повна відмова від комунікації чи їжі.

3. *Діти з функціональними труднощами:*

– Сенсорні труднощі (зорові): втрата орієнтації у новому чи темному середовищі (наприклад, у бомбосховищі) викликає панічний страх.

– Сенсорні труднощі (слухові): відсутність доступу до візуальної інформації (інструкцій, дій дорослих) створює відчуття повної ізоляції та небезпеки.

– Моторні труднощі: обмеження фізичної мобільності підвищує відчуття безпорадності у разі потреби швидкого переміщення.

Алгоритм дій педагога під час гострої кризи полягає насамперед у забезпеченні безпеки та саморегуляції, перебуваючи при цьому у стані спокою, адже у стані паніки ситуація лише погіршиться. Наводимо покрокові дії педагога, що допоможуть врегулювати ситуацію, заспокоїти й відновити психологічний стан дитини з ООП.

КРОК 1. Фізична та сенсорна безпека.

– Швидке та спокійне переміщення у безпечне місце без демонстрації метушні.

– Використання мінімізаторів сенсорного шуму (шумопоглинаючі навушники, важкі ковдри, обтяжувачі, сенсорні іграшки-антистрес).

– Словесні інструкції мають бути короткими (2–3 слова), коротким стверджувальним тоном без частки «НЕ» (наприклад: «Ідемо вперед», «Сядь тут», «Візьми воду»).

КРОК 2. Зниження рівня тривожності.

– Застосування методів заземлення (Grounding). Техніка «5–4–3–2–1» (адаптована): назвати або показати на малюнках

5 предметів навколо, 4 речі, які можна торкнутися, 3 звуки, 2 запахи, 1 смак.

– Тілесний контакт: глибоке пропріоцептивне стискання (обійми «ведмежа хватка», якщо дитина сприймає дотик), проплескування по плечах та стегнах, вправа «Метелик».

КРОК 3. Стабілізація комунікації.

– Використання засобів АДК (Альтернативної та додаткової комунікації). У стані шоку мовлення може «відключатися». У такій ситуації варто використовувати комунікативні планшети, картки PECS, соціальні історії («Що ми робимо під час тривоги?»).

КРОК 4. Повернення рутини та виконання дрібних доручень.

У кризових ситуаціях також потрібно реалізувати адаптацію освітнього середовища. Це може бути «Куточок тиші» (Sensory Corner) – відгороджений м'який простір із подушками, наметом або ковдрою для зниження стимуляції. Також варто використовувати картки візуальної підтримка – це розклеєні графічні алгоритми та розклади дій (наприклад, візуальний план «Прихід в укриття ➔ Перекус ➔ Гра/Малювання ➔ Повернення в клас»).

Для дітей з ООП варто застосовувати і модифікацію, адже у кризовій ситуації дитині важко засвоїти освітню програму і виконати стандартне завдання. Інколи педагогу краще скоротити тривалість завдань, поділити великі завдання на маленькі кроки, запропонувати 3–7 хвилин активності з мініперервами. Також треба надавати пріоритет арттерапевтичним та тілесним технікам: ліплення (пластилін, глина) для зняття м'язового напруження; малювання пальцями; робота з кінетичним піском; дихальні вправи («Дмухаємо на мильні бульбашки», «Гасимо уявну свічку»). Звичайно, у кризовій ситуації краще відмовитися від оцінювання і виконання контрольних/самостійних робіт.

Робота з дітьми з ООП у кризовій ситуації вимагає зміщення акценту від досягнення академічних результатів до збереження ментального здоров'я та особистісної цілісності. Ключовими факторами успішної адаптації є візуалізація алгоритмів, збереження прогнозованості, дозованість навантаження та використання альтернативної і додаткової комунікації.

Ефективна стабілізація можлива лише за умов збереження ресурсу педагогів і батьків та чіткої взаємодії всіх фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та закладу освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Діти та війна: навчання технік зцілення : посібник / за ред. О. Черненко, М. Лемик, К. Явної. Львів : Ін-т психічного здоров'я УКУ, 2019. 98 с.
2. Закон України «Про соціальні послуги». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text (дата звернення: 01.10.2026).
3. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги. URL: https://moz.gov.ua/uploads/7/36128-dod_405_03032022.pdf.
4. Постанова КМ України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 30.09.2026).

Колесник К. І.,
викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: klavdiyai@ukr.net

Культура мовлення як важлива складова професійного зростання педагога

Професійне зростання педагога в умовах невизначеності передбачає не лише оновлення предметних і цифрових компетентностей, а й розвиток комунікативної культури, адже саме мовлення є основним засобом педагогічної взаємодії. Якість мовлення вчителя безпосередньо впливає на результативність освітнього процесу, довіру учнів і батьків, авторитет педагога в освітній спільноті.

Образ сучасного вчителя традиційно поєднує інтелектуальні здібності, толерантність, уміння співпрацювати з учнями та оперативно реагувати на виклики сьогодення. Показово, що в результатах інтернет-опитування «Портрет ідеального вчителя очима українців», оприлюдненому Міністерством освіти і науки України 28 січня 2021 року, комунікабельність і відкритість до діалогу назвали 48% респондентів серед батьків, а повагу до кожного учня – 72% [1]. Водночас організатори застерігають, що опитування не є соціологічним, тому його результати відображають погляди лише тих користувачів мережі, які взяли в ньому участь [1]. Отже, дані слугують орієнтиром, а не вичерпною характеристикою очікувань суспільства.

Питання професійності вчителя, зокрема вчителя української мови і літератури, посідає важливе місце в педагогіці. Зважаючи на виклики сучасності, вважаємо за потрібне переглянути й переосмислити всі складові професійності й доповнити їх тими, що найбільше суголосні нашому часові. Професійні компетенції (мовні, літературні, культурні, філософські, психологічні, педагогічні), які формують особистість учителя, є оперативними, функціоналізованими й інтегрованими в конкретній дидактичній і виховній діяльності. Серед таких професійних учительських компетенцій особливо важливими є ефективна комунікація, вирішення конфліктних ситуацій, вибудовування різноманітних зв'язків, аналіз і розуміння навчальних програм. Окремо науковці визначають компетенції, які обумовлюють шляхи вдосконалення мовної професійності вчителя [2].

Культуру мовлення педагога доцільно розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують нормативне, точне, логічне, виразне й етично доречне використання мови у професійній діяльності. До її ключових ознак належать: дотримання орфоепічних, лексичних, граматичних і стилістичних норм, змістова точність, добір мовних засобів відповідно до ситуації спілкування та мовленнєвий етикет. Вимога володіння державною мовою для педагогічних працівників закріплена на законодавчому рівні [3], а підвищення професійного рівня й педагогічної майстерності є одним з обов'язків учасників освітнього процесу [4]. Тому мовленнєва культура не може вважатися особистою справою педагога – вона входить до складу його професійної компетентності.

Обов'язковою складовою діяльності сучасного вчителя, зокрема вчителя української мови, є бездоганна комунікація. Педагог поширює літературну усну й писемну норму власним прикладом, формує навколо себе культурне мовленнєве середовище і завдяки авторитету справляє потужний вплив на учнів. Його мовлення має бути усвідомленим і осмисленим, щоб слугувати зразком для освітньої спільноти.

Кожен, хто бажає поліпшити свою культуру мовлення, має розуміти, що таке національна мова, у яких формах вона існує, яка різниця між книжною та розмовною мовами, що таке функційні стилі мовлення, чому в мові існують фонетичні, лексичні, морфологічні, синтаксичні варіанти.

У наш час головним інструментом передачі інформації є слово. Сучасний світ висуває нову вимогу: вміння ефективно комунікувати. Саме тому культура мовлення є не просто ознакою вихованості, а потужним каталізатором професійного розвитку особистості.

У професійному контексті культура мовлення це не лише правильні наголоси та відсутність русизмів чи сленгу. Це здатність мислити чітко, формулювати думки лаконічно, аргументувати переконливо та слухати уважно.

Мовна культура впливає на особистісний ріст. У діловому світі людині дають лише кілька хвилин, щоб проявити себе. Бездоганне, грамотне та впевнене мовлення миттєво викликає повагу. Воно демонструє високий рівень інтелекту, системність мислення та дисципліну. Хто володіє словом, той викликає довіру як до фахівця.

Висока культура мовлення розвиває критичне мислення. Вона допомагає відсіювати зайве, формулювати тези без «води» і чітко доносити суть. У світі, де всі перевантажені інформацією, цінується той професіонал, який говорить мало, але по суті. Професійний розвиток – це постійний рух уперед. І кожне наше слово є або кроком угору, або кроком назад. Володіти високою культурою мовлення – це інвестиція, яка не підвладна інфляції. Вона відкриває двері до нових можливостей, розширює коло професійних контактів.

Культура мовлення виконує в професійному зростанні педагога кілька функцій. Виховна функція полягає в тому, що вчитель формує в учнів мовленнєві зразки та ціннісне ставлення до слова. Комунікативна – забезпечує ефективну взаємодію з учнями, батьками й колегами, що особливо важливо для педагогіки партнерства. Рефлексивна виявляється в готовності оцінювати власне мовлення й удосконалювати його. Репрезентативна відображає імідж педагога та закладу освіти в публічному просторі, зокрема в цифровому середовищі, де мовленнєві помилки легко тиражуються.

Серед практичних шляхів удосконалення мовленнєвої культури педагога доцільно виокремити такі: самоаналіз і відеозапис власних уроків із подальшим аналізом мовлення; використання сучасних словників і довідників з культури мови; взаємовідвідування уроків і колегіальний відгук у межах методичних об’єднань; участь у тренінгах, майстер-класах і курсах підвищення кваліфікації з розвитку комунікативних навичок; формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку з урахуванням результатів самооцінювання. Управлінський аспект цього процесу полягає в тому, щоб керівник закладу й методична служба враховували мовленнєву компетентність під час планування внутрішньої системи підвищення кваліфікації.

Культура мовлення є невід’ємним складником професійної компетентності педагога й чинником його безперервного професійного зростання. Її розвиток потребує свідомої самоосвітньої роботи,

підтримки колег і системного методичного супроводу. Перспективою подальших досліджень є розроблення критеріїв і діагностичного інструментарію оцінювання мовленнєвої культури педагогів.

Список використаних джерел та літератури

1. Портрет ідеального вчителя очима українців : результати інтернет-опитування / Міністерство освіти і науки України. 2021. 28 січня. URL: https://mon.gov.ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukraintsiv-rezultati-internet-opituvannya (дата звернення: 16.10.2026).
2. Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога : наук.-метод. збірник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 192 с.
3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : закон України від 25 квітня 2019 р. № 2704-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19 (дата звернення: 16.10.2026).
4. Про освіту : закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 16.10.2026).

Колеснікова І. В.,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: irina.kolesnikova@ukr.net

Післядипломна педагогічна освіта в умовах цифрової трансформації: нові можливості професійного та особистісного зростання педагога

Цифрові трансформації сучасного суспільства зумовлюють якісні зміни в освітній діяльності, актуалізуючи потребу в переосмисленні змісту, форм і механізмів професійного розвитку педагогічних працівників. Інтеграція цифрових технологій, поширення генеративного штучного інтелекту, розвиток мережевої взаємодії та персоналізованих освітніх середовищ змінюють характер педагогічної діяльності, розширюють можливості професійної самореалізації та водночас висувають нові вимоги до компетентності, відповідальності й готовності педагога до неперервного самовдосконалення.

За таких умов післядипломна педагогічна освіта набуває особливого значення як інституційне середовище підтримки професійної мобільності, розвитку цифрової компетентності та формування здатності педагогічних працівників свідомо реагувати на освітні зміни. Її призначення полягає не лише в оновленні знань і вдосконаленні професійних умінь, а й у створенні умов для особистісного розвитку, рефлексії, переосмислення професійної ідентичності та проєктування індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Відповідно до статті 59 Закону України «Про освіту» професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші види й форми професійного зростання [1]. У контексті цифрових трансформацій реалізація цього положення потребує переходу від епізодичного оновлення професійних знань до побудови цілісної системи неперервного, гнучкого та індивідуально зорієнтованого розвитку педагога.

Цифрову трансформацію післядипломної педагогічної освіти доцільно розглядати не як механічне перенесення традиційних навчальних практик у цифровий формат, а як системну зміну способів організації професійного навчання, взаємодії його учасників, створення освітнього контенту, оцінювання результатів і підтримки індивідуального поступу педагогічних працівників. Її визначальною ознакою є зміщення акценту з трансляції готових знань на розвиток здатності педагога самостійно визначати освітні потреби, критично опрацьовувати інформацію, конструювати нові способи професійної діяльності та оцінювати результативність власних рішень.

Важливим орієнтиром у цьому процесі є Європейська рамка цифрової компетентності педагогічних працівників DigCompEdu, яка охоплює шість взаємопов’язаних сфер: професійну взаємодію, цифрові ресурси, навчання й викладання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та розвиток їхньої цифрової компетентності [2]. Значущість цієї рамки полягає в тому, що цифрова компетентність трактується не як сукупність ізольованих технічних навичок, а як здатність педагогічно доцільно інтегрувати технології в освітню діяльність. Тож програми післядипломної освіти мають забезпечувати не тільки опанування цифрових інструментів, а й розвиток методичної, комунікативної, інформаційної та рефлексивної складових професійної компетентності.

Однією з ключових можливостей цифрової трансформації є *персоналізація професійного розвитку*. Використання цифрових

освітніх платформ, інструментів самооцінювання, електронних портфоліо та засобів аналітики навчальних результатів створює передумови для узгодження змісту підвищення кваліфікації з професійним досвідом, індивідуальними потребами, темпом навчання й стратегічними цілями педагога. Це дає змогу перейти від уніфікованої моделі професійного навчання до варіативних освітніх траєкторій, у межах яких педагог виступає активним суб'єктом власного розвитку.

Водночас персоналізація не повинна зводитися до самостійного вибору окремих курсів. Її результативність залежить від здатності педагогічного працівника визначати актуальні професійні виклики, співвідносити їх із наявними компетентностями, формулювати вимірювані цілі та аналізувати зміни у власній практиці. Саме тому важливим завданням закладів післядипломної педагогічної освіти є методичний супровід індивідуального професійного розвитку, що поєднує діагностику освітніх потреб, проєктування траєкторії навчання, практичне застосування здобутих знань і рефлексивне оцінювання результатів.

Інший перспективний напрям пов'язаний із використанням технологій штучного інтелекту. Вони розширюють можливості підготовки навчальних матеріалів, моделювання педагогічних ситуацій, розроблення компетентнісно орієнтованих завдань, диференціації навчання, аналізу освітніх проблем і професійної рефлексії. За умови належного педагогічного спрямування штучний інтелект може стати інструментом інтелектуальної підтримки педагога, допомагаючи оптимізувати рутинні операції та зосередитися на творчих, аналітичних і комунікативних складових професійної діяльності.

Заразом технологічні можливості не гарантують підвищення якості освіти. Некритичне використання згенерованого контенту створює ризики поширення недостовірної інформації, упереджених результатів, порушення авторського права й конфіденційності персональних даних. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває запропонована ЮНЕСКО рамка компетентностей учителів у сфері штучного інтелекту, яка охоплює людиноцентричне мислення, етику ШІ, основи та застосування технологій, педагогіку з використанням ШІ й застосування ШІ для професійного навчання [3]. Ці положення орієнтують післядипломну освіту на формування не лише операційних умінь, а й критичного мислення, етичної відповідальності та усвідомлення меж технологічної підтримки.

Не менш важливим виміром цифрової трансформації є *особистісне зростання педагога*. Розвиток цифрового освітнього середовища розширює можливості професійної комунікації, участі у фахових спільнотах, обміну досвідом, спільного створення освітніх продуктів і презентації результатів інноваційної діяльності. Мережева взаємодія сприяє подоланню професійної ізольованості, формуванню культури взаємного навчання та усвідомленню власної професійної спроможності. Участь у цифрових спільнотах може також посилювати мотивацію до самоосвіти, розвивати відкритість до нового й готовність експериментувати з педагогічними практиками.

Проте особистісний вимір цифрових трансформацій має й проблемні аспекти. Інформаційне перевантаження, постійна потреба опановувати нові інструменти, розмиття меж між професійним і приватним простором, нерівний доступ до технологій можуть посилювати психологічну напругу та поглиблювати цифрову нерівність. Тому система післядипломної педагогічної освіти має підтримувати не лише технологічну адаптацію, а й розвиток саморегуляції, критичного ставлення до інформації, культури цифрової взаємодії, здатності до рефлексії та відповідального управління власним професійним навантаженням.

У цьому контексті особливого значення набуває зміна ролі закладу післядипломної педагогічної освіти. Він має функціонувати не тільки як провайдер програм підвищення кваліфікації, а і як *відкрита екосистема професійного розвитку*, що поєднує формальне навчання, самоосвіту, професійне наставництво, мережеву співпрацю, дослідницьку діяльність і поширення інноваційного досвіду. Така модель передбачає узгодження цифрових інструментів із педагогічними цілями, розвиток компетентності викладачів і методистів, підтримку професійних спільнот та створення доступних ресурсів для різних категорій педагогічних працівників [4].

Для реалізації зазначеного підходу доцільно визначити такі пріоритети діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти: розроблення персоналізованих програм професійного розвитку; інтеграцію цифрових технологій і штучного інтелекту на засадах педагогічної доцільності та етичної відповідальності; посилення практико-орієнтованого навчання через аналіз професійних кейсів і розв’язання реальних освітніх проблем; розвиток цифрових професійних спільнот; запровадження рефлексивного оцінювання змін у педагогічній практиці. Важливо, щоб результативність таких програм визначалася не кількістю опанованих інструментів чи отриманих сертифікатів, а якісними змінами у професійних рішеннях,

педагогічній взаємодії та здатності працівника самостійно продовжувати навчання.

Отже, цифрова трансформація актуалізує необхідність переосмислення післядипломної педагогічної освіти як системи неперервної підтримки професійного й особистісного становлення педагога. Її перспективність визначається здатністю поєднувати розвиток цифрової компетентності, персоналізацію освітніх траєкторій, педагогічно доцільне використання штучного інтелекту, рефлексивні практики та професійну взаємодію в цифровому середовищі. Технологічні інновації набувають освітньої цінності лише тоді, коли сприяють розвитку самостійності, критичного мислення, творчості, професійної відповідальності та здатності педагога до усвідомленого самовдосконалення. Так, стратегічним завданням післядипломної педагогічної освіти є формування такого освітнього середовища, у якому педагог не лише адаптується до цифрових змін, а й стає активним суб'єктом їх осмислення, педагогічного проєктування та впровадження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням критеріїв оцінювання впливу цифрових моделей професійного навчання на якість педагогічної практики та особистісну готовність педагогів до неперервного розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 16.10.2026).

2. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770.

3. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.

4. Колеснікова І. В. Екосистема цифрового професійного розвитку педагогів: механізми реалізації. *Екосистема професійного розвитку педагога: сучасні виклики, перспективи та управлінські рішення* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (онлайн), 25 травня 2026 р. / Мін-во освіти і науки України ; Житомир. обл. рада ; Департамент освіти і науки Житомир. обл. держ. адмін. та ін. Житомир : КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2026. С. 159–162. URL: https://repository.zippo.net.ua/files/original/c4a1900e3c4b95656c6bd7f21055849d.pdf

Корнілова Т. Б.,
старша викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: tat.kornilowa@gmail.com

Комунікативні стратегії керівника закладу освіти як інструмент створення ефективного освітнього середовища

Сучасна трансформація освіти вимагає від керівника закладу не просто адміністративного контролю, а лідерства й побудови партнерських взаємодій із колективом і громадськістю [1; 2].

За таких умов комунікація перетворюється на стратегічний управлінський інструмент. Саме за її допомогою керівник формує спільне бачення в колективі, мотивує педагогів до співпраці, попереджає конфлікти та забезпечує зворотний зв'язок, що робить розвиток комунікативної компетентності особливо актуальним [3].

Проблема комунікативної компетентності керівника закладу освіти представлена в сучасному українському педагогічному дискурсі. Дослідники розглядають її як важливу складову професійної компетентності керівника та умову ефективної управлінської взаємодії. Зокрема, С. Редько акцентує увагу на значенні здатності керівника встановлювати й підтримувати ділові відносини, адаптувати комунікацію до конкретної ситуації та використовувати вербальні й невербальні засоби соціальної поведінки [5].

В. Григораш розглядає комунікативну компетентність керівника закладу освіти як комплексне поняття та визначає напрями її розвитку в контексті сучасних вимог до управління освітою [4].

Дослідження сучасних моделей освітнього лідерства також засвідчують зростання ролі стратегічної комунікації, партнерства та довіри в управлінні освітніми організаціями. Водночас педагогіка партнерства розглядається як системна ціннісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, що базується на ефективній комунікації, взаємоповазі, взаєморозумінні, добровільності та відповідальності за спільний результат.

Комунікація в освітньому середовищі є процесом обміну інформацією, ідеями, емоціями та досвідом між його учасниками. Її результативність визначається не лише фактом передачі повідомлення, а насамперед досягненням взаєморозуміння та можливістю подальшої взаємодії за допомогою зворотного зв'язку.

Комунікативна стратегія є ширшим поняттям, ніж окремий комунікативний прийом. Вона передбачає свідоме проєктування процесу взаємодії: визначення мети, цільової аудиторії, змісту

повідомлення, способу та каналу його передачі, можливих бар'єрів і способів отримання зворотного зв'язку.

Комунікативну стратегію доцільно розглядати як поєднання наміру, планування дій і ресурсів та врахування суб'єктів комунікації, їхніх мотивів і потреб. Такий підхід особливо важливий для керівника, оскільки одна й та сама інформація потребує різної форми подання залежно від адресата та управлінської ситуації.

Отже, стратегічна комунікація керівника може бути представлена як така послідовність дій: мета → аналіз ситуації → визначення адресата → вибір повідомлення → вибір каналу → комунікативна дія → зворотний зв'язок → корекція.

Саме наявність завершального компонента – аналізу зворотного зв'язку – відрізняє стратегічну комунікацію від односпрямованої передачі інформації.

Управлінська діяльність керівника закладу освіти реалізується через низку взаємопов'язаних комунікативних функцій.

Таблиця 1

Основні функції комунікації керівника

Функція	**Спрямованість**	**Ключові інструменти**
Управлінська	Досягнення цілей	Постановка завдань, координація, контроль
Інформаційна	Обмін інформацією	Інформування, зворотний зв'язок
Мотиваційна	Активізація працівників	Визнання, підтримка, розвиток
Соціально-психологічна	Сприятливий клімат	Підтримка, емпатія, врегулювання конфліктів
Представницька	Зовнішня взаємодія	Партнерство, публічна комунікація, імідж
Інтегративна	Ефективність управління	Системне поєднання комунікативних функцій

На стратегічному рівні комунікація має бути частиною загальної управлінської політики закладу освіти. До її основних напрямів належать: формування корпоративної культури, визначення етичних норм спілкування, створення каналів горизонтальної та вертикальної комунікації, забезпечення прозорості рішень, розвиток партнерства з батьками та формування позитивного іміджу закладу.

Таблиця 2

Основні напрями стратегічної комунікації керівника закладу освіти

№	Напрям комунікації	Цільова аудиторія	Ключова мета / Завдання	Формати та інструменти
1	Внутрішньоорганізаційна комунікація	Педагогічний колектив, технічний та допоміжний персонал	Формування спільної візії, підтримка корпоративної культури, мотивація, прозорість прийняття рішень	Педради, виробничі наради, командні фасилітації, внутрішні чати/розсилки, індивідуальні бесіди
2	Взаємодія зі здобувачами освіти та батьками	Учні/учениці, батьківська громада, піклувальні ради	Забезпечення відкритості освітнього процесу, зворотного зв'язку, вирішення конфліктів, розбудова партнерства	Батьківські збори, учнівське самоврядування, опитування, дні відчинених дверей, спільні заходи
3	Зовнішні зв'язки та партнерство	Засновники, органи управління освітою, місцева громада, ОМС	Забезпечення ресурсної підтримки, підзвітність, виконання вимог законодавства, підтвердження статусу закладу	Офіційне листування, звітність, участь у засіданнях сесій/комісій, робочі зустрічі
4	Публічні комунікації та іміджмейкінг	Широка громадськість, ЗМІ, потенційні вступники, освітні партнери	Формування позитивного бренду закладу, висвітлення досягнень, залучення нових здобувачів та інвесторів	Офіційний вебсайт, сторінки у соцмережах (Facebook, Instagram), пресрелізи, публічні звіти
5	Антикризова комунікація	Усі учасники освітнього процесу, ЗМІ, контролюючі органи	Оперативне реагування на надзвичайні ситуації, дезінформацію чи конфлікти, збереження довіри та безпека	Офіційні заяви, оперативні брифінги, єдиний канал сповіщення, антикризовий алгоритм дій

Важливо розрізняти конструктивні та неконструктивні комунікативні стратегії.

Конструктивні комунікативні стратегії базуються на принципах партнерства, поваги та взаємного доповнення:

– *Співробітництво (Кооперація).* Спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін. Учасники сприймаються як партнери у вирішенні проблеми.

– *Діалог та активне слухання*. Фокус на розумінні позиції іншого, уточненні деталей, виявленні реальних потреб без поспішних оціночних суджень.

– *Аргументація на основі фактів*. Обговорення конкретних ситуацій, подій або результатів роботи без переходу на особистості.

Неконструктивні комунікативні стратегії перешкоджають продуктивному спілкуванню, поглиблюють непорозуміння та блокують розвиток:

– *Тиск і примус (Директивність).* Нав'язування власної думки за допомогою службового положення, авторитету чи погроз. Викликає психологічний опір.

– *Маніпуляція.* Приховане спонукання співрозмовника до вигідних дій через тиск на почуття провини, сорому чи страху.

– *Уникнення або ігнорування.* Відмова від обговорення проблеми («замовчування»), переведення розмови на іншу тему, що консервує конфлікт.

– *Деструктивна критика / Атака.* Звинувачення, навішування ярликів («ви завжди зриваєте роботу», «некомпетентність»), що змушує людину займати глуху оборону замість пошуку рішень.

У професійному середовищі свідоме застосування конструктивних стратегій дозволяє будувати довірливі стосунки, запобігати професійному вигоранню та ефективно реалізовувати спільні цілі.

Важливими є особливості комунікації керівника закладу освіти з різними цільовими групами.

Керівник адаптує стиль взаємодії залежно від цільової аудиторії (педагоги, учні, батьки, адміністративна команда, засновники та громадськість), дотримуючись принципів прозорості, екологічності та професійної етики.

Слід враховувати, що комунікативні бар'єри (інформаційне перевантаження, стереотипи, упередження) долаються за допомогою діагностичних, стратегічних та емпатичних запитань, які переводять фокус уваги з оцінювання на спільний аналіз ситуації.

Отже, пропонуємо модель стратегічної комунікації керівника закладу освіти, яка складається з таких компонентів:

1. Цільовий (визначення мети: поінформувати, мотивувати, узгодити позиції).
2. Діагностичний (аналіз ситуації, потреб та бар'єрів).
3. Планувальний (вибір змісту, каналів і тактик).
4. Реалізаційний (безпосередня взаємодія за допомогою вербальних і невербальних засобів).
5. Рефлексивно-коригувальний (оцінювання результатів та корекція подальших дій).

Таким чином, комунікативні стратегії виступають невіддільною складовою професійної діяльності керівника закладу освіти та ключовим чинником створення безпечного і комфортного середовища. Пріоритетом сучасного освітнього менеджменту мають бути партнерські стратегії, що ґрунтуються на діалозі, довірі, емпатії та принципах педагогіки партнерства. Перспективним напрямом подальших розвідок є розробка критеріїв оцінювання комунікативної компетентності керівників закладів освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Про повну загальну середню освіту: закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. Ст. 226.
3. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства економіки України від 17.09.2021 р. № 568-21.
4. Григораш В. В. Комунікативна компетентність керівника закладу освіти: сутність поняття. Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту». Харків, 2020. С. 105–110.
5. Редько С. І. Комунікативна компетентність як основа успішної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 21–24.
6. Михальчук О. Формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2024. № 2. С. 124–129.

Косигіна О. В.,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогіки й андрагогіки,
професорка кафедри
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail:okos@ukr.net

Психологічний аналіз актуальних моделей відновлення ресурсного стану у педагогічних працівників в умовах невизначеності

В умовах повномасштабної війни ми, зважаючи на перманентний стрес, у якому перебуваємо, намагаємось триматись ментально, психологічно і фізично. Слід зазначити, що в кризових умовах особистість залучає всі наявні у неї життєві ресурси для продуктивної адаптації, психологічного захисту від травмування, намагаючись попередити негативні наслідки і втрати після пережитих стресогенних подій.

Вивчаючи та аналізуючи нормативно-правову базу щодо організації діяльності освітніх закладів в умовах воєнного стану, опрацьовуючи посібники та відповідні методичні, психологічні джерела про особливості взаємодії з дітьми в умовах невизначеності, акцентуємо на тому, що одним із завдань (для підвищення якості освіти на період 2021–2030 років) є створення безпечного середовища для життя і здоров'я здобувачів освіти [1].

Актуальним напрямом розвитку системи освіти України в короткостроковому періоді є підтримка психологічного здоров'я учасників освітнього процесу (впровадження програм психологічного супроводу, реабілітації та адаптації; залучення та підготовка психологів; інформаційна підтримка тощо). Тому особливу увагу на нашу думку, слід приділяти відновленню та **збереженню ресурсного стану педагогів. Ресурсний стан** – це такий стан людини, який розгортається одночасно в емоційно-вольовій, когнітивній, комунікативній і мотиваційній сферах особистості. Діагностика ресурсного стану у цих сферах доводить, що він містить компоненти психологічної готовності, а також дає змогу кваліфікувати його як стан внутрішньої рівноваги особистості.

Саме ресурсний стан визначає **самопочуття** та **якість життя людини** [2]. Розглянемо наукову категорію **«ресурсний стан особистості»** через дефініції таких понять, як психічне, емоційне та ментальне здоров'я. Психічне здоров'я – це рівень психологічного благополуччя, який визначається не тільки відсутністю психічних

захворювань, а й рядом соціально-економічних, біологічних і тих, що відносяться до навколишнього середовища факторів [3]. Емоційне здоров'я – це стан психічного благополуччя, який відображає здатність людини ефективно справлятися зі своїми емоціями, взаємодіяти з іншими, вирішувати проблеми та адаптуватися до стресових ситуацій. Емоційне здоров'я включає у себе також розуміння, вираження та керування власними емоціями, а також вміння сприймати та розуміти емоції інших людей [4]. Ментальне здоров'я – це стан щастя та добробуту, в якому людина реалізує свої творчі здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати та робити внесок у суспільне життя. Таким чином, ментальне здоров'я, згідно з визначенням ВООЗ, об'єднує здоровий дух та психіку людини із соціальним складником.

Зазначимо, що у ході професійної діяльності педагогічні працівники зустрічаються з різноманітними ситуаціями, які впливають на їхній психоемоційний та соматичний стан, настрій, поведінку, особистісні цінності та переконання. Ці чинники позначаються на якості міжособистісної взаємодії, мотивації, соціальній активності та працездатності педагога. У випадках, коли нова життєва ситуація являє фізичну чи психічну загрозу для особистості (*первинна оцінка*) і педагог усвідомлює, що не спроможний у даний момент звичайними способами ефективно відреагувати на несприятливі події (*вторинна оцінка*), він починає відчувати стрес і тривогу. Травматична ситуація здатна викликати в особистості панічні реакції, усвідомлення прямої загрози, безпорадність і втрату компетентності щодо здатності подолати незвичну, незрозумілу ситуацію, недієвість апробованих у минулому індивідуальних поведінкових алгоритмів. Зазначені чинники, вірогідно, можуть призводити до розвитку у педагога дистресу [5; 6]. Продуктивне подолання стресу залежить від здатності педагога до **самокорекції** (*самоаналізу та самоконтролю*), уміння моделювати подальший розвиток кризової події, пошуку і аналізу необхідної для цього інформації, а також (у разі потреби) готовності вчасно звернутись до фахівців для отримання професійної допомоги. Доведено, що при наявних, однакових за змістом та інтенсивністю стресорах, одні з педагогів трансформують стрес у ситуацію, що сприятиме подальшому посттравматичному особистісному зростанню (вони отримують нові знання, набувають навички продуктивного опору стресам; реалізують у подальшому особистісно орієнтоване спілкування, в тому числі і у контексті професійної діяльності); інші ж педагогічні працівники відчувають стан перманентного стресу, не усвідомлюють необхідність відновлення затрачених ресурсів,

відчувають тотальне вихолощення, «знеструмлення», часто не здатні повернутись до продуктивної професійної діяльності, до звичної комунікації, стають своєрідними «жертвами обставин», часто відчувають дискомфорт (і об'єктивно мають суттєві зміни) на рівні соматичного здоров'я [6].

Із досвіду професійної взаємодії з педагогічними працівниками регіону ми впевнилися, що позитивний ресурсний стан особистості прямо корелює зі станом психічного, емоційного та ментального здоров'я. Реалізуючи зазначені завдання щодо створення безпечного середовища для життя і здоров'я усіх суб'єктів освітньої взаємодії, у ході професійного супроводу педагогів ми використовуємо апробовані, валідні та ефективні структуровані програми, які охоплюють такі ***методи й прийоми***:

- практики для покращення психічного, емоційного та ментального здоров'я;
- методики для самодіагностики власного емоційного стану;
- алгоритми піклування й турботи про себе;
- програми піклування про своє тіло (процедури, масажі на розслаблення тіла, тілесна терапія);
- техніки та діагностичні процедури для розпізнавання ознак стресу та шляхи його подолання (як-от: «Мої улюблені методи боротьби із стресовими станами», «Як я долаю стрес?»);
- систематичні чекапи організму у профілактичних цілях;
- продуктивна комунікація з референтно-значущим оточенням (щодо власних почуттів, відчуттів та станів);
- медитативні практики, релаксаційні вправи, дихальна гімнастика;
- фокус на рутинних справах та діях (використання майндфулнес технік);
- практики з позитивного мислення (для «приборкання» негативних думок, подолання когнітивної «жуйки)»;
- техніки для створення позитивного «пазла власної успішності» (для відновлення позитивної самооцінки, впевненості у своїх силах, здатності приймати рішення; спроможності в умовах перманентного стресу і тотальної безнадії творити нові життєві смисли для позитивної адаптації, відновлення ресурсного стану, підвищення рівня життєстійкості та мотивації до посттравматичного зростання особистості);
- розроблення індивідуальних програм із фізичної активності, здорового харчування, створення сприятливих умов для повноцінного сну, формування звички якісного відпочинку та перезавантаження

(щоденні прогулянки на свіжому повітрі, «час для себе», час без гаджетів; психологічні вправи «Яку я дозволив(-ю) собі сьогодні маленьку радість?»; «Вдячність у цьому дні»).

Таким чином, здатність педагога **до відновлення ресурсного стану в умовах невизначеності** залежить від: рівня розвиненості у нього відповідних психологічних умінь; сформованості необхідних соціально-психологічних навиків; високого рівня внутрішньої мотивації щодо засвоєння актуальних програм для психоемоційної саморегуляції; здатності свідомо спиратися як на внутрішні, так і на зовнішні опори; сформованої усвідомленості; наявної якісної підтримки з боку референтного найближчого оточення та професійного психологічного супроводу.

Запропонована нами **модель відновлення ресурсного стану** педагогічних працівників в умовах невизначеності містить:

1. Індивідуальну оцінку рівня дистресу (первинну діагностику та самодіагностику);

2. Персоналізовану програму соціально-психологічної адаптації особистості;

3. Програму психологічної самоосвіти;

4. Інтеграцію заходів для соціальної включеності у групу.

Так, ***діагностично-моніторинговий компонент зазначеної моделі*** містить у собі такі складники:

а) психодіагностичний − напрямок у системі моніторингу психологічних станів педагогічних працівників, який забезпечує комплексне оцінювання їхнього психологічного стану (використання валідизованих психодіагностичних інструментів). При використанні цих інструментів психологи мають можливість систематично досліджувати рівень ситуативної та особистісної тривожності педагогів, визначати первинні клінічні ознаки субдепресивного стану та симптоми ПТСР. Моніторинг адаптаційного потенціалу особистості дає можливість оцінити здатність педагогів до соціально-психологічної адаптації в умовах підвищеного емоційного навантаження та виявити їхні ресурсні можливості щодо подолання психологічних труднощів;

б) здійснення шкалювання емоцій на основі методології суб’єктивної оцінки емоційних станів (реалізується шляхом застосування візуально-аналогової шкали). Особливу увагу рекомендовано фіксувати на моніторингу динаміки настрою, оцінюванні інтенсивності негативних переживань, що дає можливість ситуаційно виявляти дестабілізуючі емоційні стани у педагогів. Таке відслідковування емоційної стабільності в динаміці забезпечує можливість превентивного виявлення загрози щодо порушення

психоемоційної регуляції, що спричиняє своєчасну професійну інтервенцію та подальший психологічний супровід;

в) скрінінг фізіологічних показників (забезпечує об'єктивне оцінювання психофізіологічного стану педагогів). Особлива увага на цьому етапі надається відстеженню змін у функціонуванні нервової системи, що може свідчити про розвиток та динаміку дезадаптаційних станів. У свою чергу аналіз психосоматичних проявів зумовлює своєчасне виявлення соматичних корелятів психологічного порушення.

Регуляторно-управлінський компонент моделі містить у собі такі складники:

а) індивідуальна програма по розвитку емоційної саморегуляції. Педагогічні працівники мають опрацьовувати (у форматі групових тренінгів та індивідуальних сесій із психологом) комплекс спеціальних технік, практик, вправ для самостійного управління власними емоційними станами. У результаті систематичного тренування педагоги набувають автоматизовані навички для ситуативно необхідної (самостійної) релаксації та самозаспокоєння, зниження емоційного напруження, реактивної тривожності, що спричиняє ефективне відновлення психоемоційного балансу в умовах підвищеного стресового навантаження;

б) здійснення когнітивної реструктуризації за методом трансформації неадаптивних патернів мислення (шляхом систематичної корекції дисфункційних думок; цілеспрямованої роботи з негативними установками, що виникають внаслідок впливу стресогенних чинників в умовах невизначеності). Зазначений процес когнітивної реструктуризації спрямований на формування адаптивних когнітивних схем; спричиняє розвиток позитивного мислення та здатність педагогів до більш ефективних інтерпретацій травматичних подій. У результаті структурованої та тривалої психологічної корекції у педагогічних працівників зростає рівень психологічної гнучкості, стресостійкості, резильєнтності; формуються адаптивні методи й стратегії подолання професійних та життєвих викликів;

в) впровадження практики усвідомленості (використання майндфулнес технік і вправ) з метою розвитку метакогнітивних навичок [7]; тренування здатності до концентрації уваги, розвитку самосвідомості, що сприяє кращому розумінню власного психоемоційного стану та умінню керувати ним (передбачає використання техніки усвідомленого дихання та практики «тут і зараз» для підвищення рівня самоконтролю та зростання психологічної стійкості в стресових ситуаціях.

Превентивно-профілактичний компонент містить у собі такі складники:

а) підвищення рівня стресостійкості, що реалізується шляхом системного формування навичок подолання стресу, цілеспрямованого підвищення психологічної витривалості педагогічного працівника (передбачає розвиток адаптаційних механізмів для ефективного функціонування в умовах підвищеного стресового навантаження);

б) розвиток копінг-стратегій (як формування комплексної системи навичок подолання ситуацій невизначеності). Даний процес передбачає навчання педагогів адаптивним формам поведінки, опанування ефективних стратегій вирішення проблемних ситуацій, що сприяють розвитку психологічної гнучкості, формуванню здатності адекватно модифікувати поведінкові стратегії (відповідно до актуальної ситуації);

в) підвищення психологічної компетентності педагогічних працівників (шляхом поглиблення розуміння механізмів розвитку стресових станів та ПТСР). Програма психологічної просвіти включає інформування педагогів про наявні ресурси психологічної підтримки та алгоритми їхнього використання, підвищення мотивації для своєчасного звернення за фаховою допомогою та профілактики розвитку більш серйозних психологічних проблем.

У пропонованій психологічній моделі ***відновлення ресурсного стану у педагогічних працівників в умовах невизначеності*** реалізовано синергетичний принцип ефективної професійної фасилітації:

– своєчасну діагностику дезадаптивних, нересурсних станів;

– впровадження цільових професійних інтервенцій для психологічної корекції зазначених станів;

– превентивну роботу з метою запобігання розвитку психічних розладів як наслідків травматизації особистості в умовах гострого стресу. Комплексний підхід забезпечує підвищення загальної ефективності психологічного супроводу педагогічного працівника у період невизначеності, сприяє формуванню психологічної резильєнтності та відновленню ресурсного стану, дозволяє не тільки реагувати на наявні проблеми, але й працювати на випередження, формуючи психологічну стійкість та готовність до подолання життєвої кризи.

Представлена модель відновлення ресурсного стану базується на інтеграції актуальних психодіагностичних інструментів, сучасних ефективних методів емоційної саморегуляції, технологій перманентного моніторингу, валідизованих алгоритмів щодо оцінки

ризиків та індивідуалізованих інтервенцій. Її впровадження для психологічного супроводу педагогів забезпечує ефективні результати психосоціальної фасилітації та реабілітації, сприяє посттравматичному зростанню особистості в умовах невизначеності.

Список використаних джерел та літератури

1. Державна служба України з питань праці. Що таке психічне здоров'я та як про нього дбати. *Офіційний вебсайт Державної служби України з питань праці*. 2023. URL: https://smu.dsp.gov.ua/news/shcho-takementalne-zdorov-ia-ta-iak-pro-noho-dbaty.
2. Вестбрук, Д., Кеннерлі, Г., Кірк, Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / пер. Я. Кремінської ; наук. ред. К. Явної та О. Романчука. Львів : Свічадо, 2014.
3. Бойовий та оперативний стрес у військово-професійній діяльності офіцерів-лідерів : збірник матеріалів наук.-практ. семінару (м. Київ, 27 квітня 2023 р.). Київ : НУОУ ім. І. Черняховського, 2023. 149 с.
4. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія» : наук. журн. Острог : Вид-во НАУОА, 2024. № 17. С. 98–105. URL: https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4029.
5. Косигіна О., Марченко О., Мірошниченко О. Психопрофілактика стресових перевантажень у педагогічних працівників: досвід закладів освіти в Україні та Польщі. *Українська полоністика*. Житомир. 2020. № 18 (2). С. 136–145.
6. Косигіна О. В. Стратегії діяльності практичного психолога щодо створення безпечного освітнього середовища у процесі переходу від початкової до базової НУШ. *Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво* : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конф., 29 березня 2021 р. Житомир : КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2021. С. 47–54.
7. Штепа О. Ресурсний стан: психологічний аналіз та інтерпретація. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/Resursnyy-stan-SHtepa.pdf.

Кравець Н. П.,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри психокорекційної
педагогіки та реабілітології
(Український державний університет ім. Михайла Драгоманова)
e-mail: kravez2015@gmail.com
Конопацька О. С.,
викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: logoped.oippo@gmail.com

Партнерська взаємодія учасників освітнього процесу у спеціальному закладі освіти

Відповідно до Концепції Нової української школи партнерство вчителя з учнями з особливими освітніми потребами та їхніми батьками є одним із основних положень. Таке партнерство є формою взаємодії, що об'єднана спільними цільовими установками педагогічного характеру, спрямованими на створення комфортного освітнього середовища для розвитку, виховання, соціалізації дитини, а також сприяє побудові поля спільної діяльності педагогів, батьків, громадськості в інтересах дітей [1].

Н. Бібік запропонувала більш точне наукове визначення терміну «педагогіка партнерства» і трактувала як «чітко визначену систему взаємин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців), основою якої є принцип добровільності, поваги й рівноправності сторін» [2].

О. Онаць визначає партнерську взаємодію як узгоджену діяльність учасників освітнього процесу – партнерів, що спрямована на досягнення спільних цілей інноваційного розвитку закладу освіти, забезпечення якісної освіти та всебічного розвитку кожного, отримання очікуваних результатів і вирішення важливих завдань [3].

Насамперед застосування педагогіки партнерства стосується учнів з особливими освітніми потребами та їхніх родин. Історично склалося так, що проблему взаємодії батьків і педагогів у навчанні та вихованні людство вирішувало не одне століття. Від висновків Платона робив висновки про роль і значення навчання дітей, а організацію сімейного та шкільного виховання охарактеризовано в роботах: О. Захаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, К. Ушинського та інших. Темі організації партнерства в умовах Нової української школи присвячені дослідження

Н. Баришовець, Н. Бібік, Т. Водолазької, І. Казанжи, О. Онопрієнко, О. Онаць та інших науковців.

На превеликий жаль, проблема партнерської взаємодії часто є поверховою та не охоплює взаємодію учнів з особливими освітніми потребами, педагогів і батьків повною мірою. Часто порушується комунікація з дітьми та представниками педагогічного колективу, які навчають дитину. Організація навчання батьків допоможе позитивно вирішити це питання шляхом залучення їх до спілкування з педагогами спеціального закладу освіти. Зауваження працівників школи про учнів під час формального і неформального спілкування суттєво впливають на формування стосунків із сім'ями дітей.

Актуальність нашого дослідження полягає в формуванні міжособистісної та психолого-педагогічної взаємодії і розглядається належною співпрацею між членами педагогічного колективу, учнями з ООП та їхніми батьками, оскільки питання партнерства недостатньо вивчене у спеціальній науковій літературі.

Взаємодія спеціального педагога з батьками та учнями з ООП спрямована на досягнення єдиної мети, за якої виховні вимоги співпадають. Такий підхід дозволяє батькам разом із педагогом визначити спільне бачення траєкторії розвитку дитини, долати непорозуміння. Саме такі взаємини сприяють швидкому реагуванню на актуальні зміни, виклики та допомагають відстежувати позитивне у вихованості кожного учня.

До принципів педагогічного партнерства належать: взаємоповага всіх учасників освітнього процесу, довірливі стосунки та спільна наполеглива праця, позитивне та доброзичливе ставлення одне до одного, порозуміння та ефективна комунікація задля досягнення спільної мети, забезпечення права вільного вибору, горизонтальна модель співпраці (всі учасники освітнього процесу мають бути рівноправними), соціальне партнерство (добровільність визнання власних обов'язків та обов'язковість їх виконання).

Модель партнерської взаємодії школи і сім'ї, зокрема, передбачає опору на теоретичні засади партнерської взаємодії, що полягає у визначенні науково-методичних, організаційних, кадрових та інформаційних умов для успішної її реалізації [4].

Під час опитування батьків нами визначено, що лише 36% з них виявили бажання контактувати з педагогами щодо потреби у налагодженні партнерської взаємодії.

Тому оволодіння учнями компетентностями залежить від успішної педагогічної роботи з батьками. Використання педагогами сучасних технологій, форм, методів, прийомів сприяє у вихованні

у дітей ціннісного ставлення до Батьківщини, її захисників, навчання, власного здоров'я, екології тощо. Так само педагогам бажано стимулювати батьків, розповідати про все, з чим вони хотіли б ознайомитися в неофіційних обставинах. Особлива увага приділяється формуванню інтересів, спілкуванню в сім'ї, моральним сімейним цінностям, поведінковим реакціям.

Запорукою добрих стосунків між закладом і родиною є повага, емпатія та співчуття.

Зважаючи на вищесказане, провідними завданнями закладу спеціальної освіти є пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіченості батьків, презентація успішного досвіду сімейного виховання.

Це забезпечується створенням належною організацією корекційного, компенсаторного та реабілітаційного середовища, яке сприятиме самореалізації учня з особливими освітніми потребами. Тож робота спрямовується на розвиток у кожного учня критичного мислення й адекватного висловлювання, самостійності.

До родини учня важливо знайти індивідуальний підхід, оскільки в кожної є свої потреби, можливості та пріоритети; одні потребують більшої підтримки, другі – меншої.

Саме завдяки підтримці школи батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від педагогів, коли приймають рішення стосовно догляду за дитиною з особливими освітніми потребами та прогнозування її майбутнього.

Організація всієї роботи вчителів з батьками складається з таких етапів: підготовчий, діагностичний, основний та заключний.

Успішність партнерської взаємодії залежить від організації різних форм спілкування, взаємодії між родинами та вчителями (письмова форма або особиста зустріч).

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід сьогодні позитивно вирішуються в новому освітньому середовищі, яке допоможе застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Внаслідок воєнного стану педагоги повинні бути готові адаптуватися в сучасній ситуації та опановувати нові методи і підходи в роботі з учнями. Завдяки дотриманню гнучкості як у плануванні, організації, так і в проведенні уроків та позакласних заходів, учителі повинні сприяти розвитку комунікативних навичок учнів, навчати конструктивній взаємодії в оточуючому середовищі. У зв'язку з дистанційним навчанням педагогам варто використовувати сучасні технології та платформи для підтримки комунікації, що сприятиме реалізації партнерської взаємодії з усіма учасниками.

Також бажано залучати спеціальних практичних психологів до навчальних занять для проведення онлайн-вправ з метою стабілізації емоційного стану учнів закладів спеціальної освіти та налагодження ефективної співпраці з батьками. Варто дотримуватися загальних правил організації дистанційного навчання та гігієни користування гаджетами. Вчителі повинні навчитися керувати своїми емоціями, вміти вирішувати конфлікти. Бажано створювати комфортну обстановку між учасниками навчального процесу, залучати учнів до активної роботи, надавати можливість їм спілкуватися між собою.

Для цього рекомендуємо використовувати елементи тренінгів, круглих столів, практикувати конференції з батьками, проводити креативні батьківські збори з обміну досвідом виховання дитини з ООП в сім'ї, педагогічні квести, ділові ігри, педради тощо. Крім цього пропонуємо використовувати нетрадиційні форми роботи з батьками: «Наші добрі справи», «Зустрічі з захисниками – членами родини»; «Аукціон добрих справ» тощо.

Інформаційно-комунікаційні технології допомагають інтегрувати декілька предметів. Зокрема, на уроках української мови навчальний матеріал пропонуємо інтегрувати під час дистанційного навчання.

Зміст навчального матеріалу декількох предметів об'єднується тематично. Засобами комп'ютерних технологій під час вивчення теми «Числівник» можна залучити матеріали з математики, природознавства, технології, музики, інформатики та інших.

Використання відеоконтенту в освіті робить навчання цікавішим, що сприяє підвищенню залученості учнів до уроків, бо, згідно з дослідженням Wyzowl, 96% людей віддають перевагу поясненням у відеоформаті [5].

Також пропонуємо практикувати проводити віртуальні екскурсії, під час яких учні з особливими освітніми потребами ознайомляться з різними цікавими місцями як в Україні, так і у світі. Наступний вид роботи, що пропонуємо – онлайн-ігри для застосування на різних етапах уроку.

Допоможе краще засвоїти навчальний матеріал застосовування прийому «Хмари слів» для організації учнів з батьками. У них будуть удосконалюватися й розвиватися пізнавальні психічні процеси.

Отже, варто дотримуватися системного психолого-педагогічного супроводу та партнерської взаємодії школи з батьками. Дотримання цих умов сприятиме розв'язанню завдань повноцінного розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Запропонований матеріал не є остаточним і потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел та літератури

1. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів до використання педагогіки партнерства в побудові індивідуальної освітньої траєкторії дитини. *Педагогічні науки* : збірник наук. праць Запорізького нац. ун-ту, 2017. Вип. LXXX, т. 1. С. 146–150.

2. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя : навч.-метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2018. 208 с.

3. Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти : практ. посіб. / О. М. Онаць, Топузов та ін. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. URL: https://undip.org.ua/wp-content/ uploads/2021/12/POS_-EKON-PRAV-UMOVY-Pravylnyy-1.pdf.

4. Кириченко В. І., Ковганич Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. 2015. № 5–6. 34 с.

5. Video Marketing Statistics 2022. *Wyzowl*. 2022. URL: https://wyzowl.s3.eu-west-2.amazonaws.com/pdfs/Wyzowl-Video-Survey-2022.pdf.

Кучинська Л. Ф.,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: lilia.kuchynska@gmail.com

Резильєнтність як один із ключових активів в арсеналі сучасного педагога закладу дошкільної освіти

Технологічні інновації, соціальна плюралізація, цифрова трансформація педагогічних процесів, глобальні та локальні кризи вимагають докорінної перебудови освітньої системи. Педагоги як ключові фігури, від яких залежить не лише збереження освітнього процесу в несприятливих умовах, а й загалом подальший розвиток освіти і підвищення її якості, у сучасних умовах опиняються під безпрецедентним навантаженням на ментальному та емоційному

рівнях. Крім того, педагогічні працівники слугують важливою ланкою між системою й окремою особистістю, між освітньою установою та педагогічними взаємозв'язками, тому ментальне здоров'я та їх професійна суб'єктність вважаються вирішальними чинниками загальної стійкості системи освіти. Здатність справлятися зі стресом і щоденними викликами у сучасному світі має вирішальне значення для професійного розвитку та благополуччя освітян.

У загальному контексті резильєнтність розглядається як динамічний процес адаптації особистості до несприятливих обставин. Йдеться не просто про те, щоб витримати чи пережити складні ситуації, а про конструктивну взаємодію зі стресорами, яка може сприяти особистісному зростанню. Ключові захисні фактори діють як на індивідуальному рівні (емоційна регуляція, стратегії подолання труднощів, цілепокладання), так і на соціальному рівні (мережі соціальних зав'язків, інституційна підтримка) [1].

У системі освіти резильєнтні педагоги зазвичай займають проактивну позицію щодо викликів, демонструють гнучкість в адаптації до змін, мають реалістичне уявлення про себе та підтримують стабільні соціальні зв'язки у своєму професійному середовищі. Такі освітяни менш схильні до вигорання, частіше залишаються у професії, а також часто виступають рушійною силою створення умов, що сприяють благополуччю у своїх освітніх закладах. Також резильєнтність можна розглядати як ключову компетентність для впровадження освітніх реформ та орієнтування у процесах інноваційних змін. Педагогічні працівники, які володіють стратегіями стійкої адаптації, краще підготовлені до того, щоб долати тиск, пов'язаний із реформами, осмислювати складні вимоги та конструктивно реагувати на нові ситуації. У цьому сенсі резильєнтність є передумовою для професійної безперервності та суб'єктності, а отже, і для стійкості освітньої системи загалом [1; 2].

Можна виділити три взаємопов'язані концептуалізації резильєнтності освітян: *модель резильєнтності педагога* розглядає резильєнтність як баланс між несприятливими обставинами (фактор А) і ресурсами (фактор Б), де медіаторами виступають процеси оцінки, аналізу та надання сенсу, що здійснюються власне педагогічним працівником. Наслідки стресової ситуації залежать не лише від самого виклику, а й від того, як його сприймають педагоги та які ресурси підтримки є в їх розпорядженні; *концептуальна модель* виокремлює чотири виміри резильєнтності: емоційний, мотиваційний, професійний і соціальний. У цьому підході ключовими ресурсами стійкості вважаються емоційна регуляція, цілеспрямованість, педагогічна

майстерність і мережа взаємозв'язків для підтримки; *інтегративна соціально-екологічна модель* розглядає резильєнтність як динамічний процес, що відбувається на перетині особистісних рис, професійної ідентичності та контекстуальних ресурсів. Вона передбачає необхідність системних заходів (наприклад, підтримка з боку керівництва, позитивна культура у освітньому закладі, адаптивна політика), спрямованих на підтримання благополуччя педагогічних працівників. Необхідно також наголосити, що резильєнтність не є постійною рисою, вона є динамічною, піддається вдосконаленню та впливу з боку системи, в якій функціонують освітяни [3].

Розвиток резильєнтності в сучасному освітньому середовищі вимагає не просто дотримання загальних здоров'язбережувальних практик, а й застосування спеціалізованих, системних і психологічно обґрунтованих підходів, стратегій та практик, зокрема:

– *проєктування цифрових кордонів або «цифровий капсулізм»*: оскільки у сучасних умовах стирання меж між роботою та особистим життям через культуру «постійної доступності або 24/7 на зв'язку» через батьківські чати та ненормовану підготовку матеріалів є головним каталізатором вигорання педагогів, впровадження чітких протоколів цифрових кордонів дозволяє значно нівелювати цей стресовий фактор (використання автоматичних відповідей на електронні листи або повідомлення, налаштованих за розкладом, що активуються одразу після завершення робочого часу, перенаправляючи термінові запити на лінію адміністрації закладу освіти; використання окремого пристрою, призначеного виключно для роботи, що фізично залишається у робочому просторі закладу дошкільної освіти та дозволяє повністю розірвати психологічний зв'язок із освітнім процесом у позаробочий час);

– *імплементація когнітивного відсторонення («ритуал переходу»)*: застосування свідомого когнітивного буферизування через спеціально організовані мікропереходи дозволяє запобігти «перетіканню» емоційного напруження з однієї стресової ситуації в іншу (замість підготовки до заняття під час перерви, використання фізичного «якоря» – певного сенсорного стимулу (наприклад, ефірну олію або аромамаркер, короткий аудіотрек із бінауральними ритмами або комплекс вправ на розслаблення), що дає мозку сигнал, що попередній етап завершено; *практика «знімання мантії»* – створення штучного переходу між роллю «педагога» та «себе»);

– *наративна переоцінка через ведення щоденника від третьої особи*: коли педагоги сприймають щоденні професійні невдачі як особисті поразки, це підриває їхню професійну самооцінку та віру

у власну ефективність, використання дистанційованого внутрішнього діалогу та ведення щоденника від третьої особи допомагає відокремити власну особистість від системних чи ситуативних невдач;

– *свідомий аудит енерговитрат* (матриця «коефіцієнту окупності енергії»): певні професійні завдання можна автоматизувати, делегувати або обмежити в часі (виділивши для них конкретний слот), що дає змогу свідомо звільнити простір для діяльності, що наповнює енергією: безпосередньої роботи з дітьми або творчої підготовки занять;

– *формування психологічної безпеки*: концепція турботи про себе протягом робочого дня (наприклад, практика «90-секундного перезавантаження», соматичне струшування);

– *сенсорне заземлення робочого простору*: зниження рівня штучного шуму (гудіння ламп, гучні дзвінки) та введення елементів біофільного дизайну (живі рослини, натуральні текстури, приглушене тепле світло в зоні відпочинку для освітян) суттєво зменшують рівень виробничого кортизолу у дорослих;

– *впровадження рефлексивних та оцінювальних практик* у професійний розвиток через діалоги з колегами або фасилітовані сесії;

– *стратегічна відмова (вибіркове «ні»)*: ввічлива, але тверда відмова від участі в другорядних або факультативних заходах або виконання непосадових завдань, які не сприяють безпосередньо успіху вихованців чи власному благополуччю педагога;

– *пріоритет систем реляційної підтримки та колегіальних мереж*: наставництво, співпраця з колегами та емоційно інтелектуальне лідерство зменшують стрес та сприяють постійній взаємодії [3; 4].

Отже, резильєнтність у освітньому контексті виконує подвійну функцію: як захисний фактор від професійного вигорання та виснаження, а також як мотиваційний рушій залученості. У поєднанні з лідерством і колегіальністю резильєнтність опосередковано впливає на ступінь відданості педагогічних працівників своїй справі та задоволеності власною професійною діяльністю. Тому активна культивація та посилення резильєнтності є одним із ключових аспектів успішної діяльності сучасного педагога закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Райнтьєс К., Кайзер Т., Вінтер І. Резильєнтні педагоги в умовах напруженої системи: психічне здоров'я та стійкість на тлі процесів трансформації освіти. *Освітні науки.* 2025. Т. 15, № 9. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15091251 (дата звернення: 11.10.2026).
2. Гарріс Б. 17 звичок психологічно стійких педагогів (та 4 риси, які їм майже зовсім не притаманні). 2021. Нью-Йорк. 127 с.
3. Рашид Т. Чому резильєнтність педагогів сьогодні важлива як ніколи. 2025. URL: https://www.psychologytoday.com/us/blog/why-teacher-resilience-matters (дата звернення: 11.10.2026).
4. Гонсалес Дж. 12 способів як педагог може плекати в собі резильєнтність. 2018. URL: https://www.cultofpedagogy.com/resilience/ (дата звернення: 11.10.2026).

Лядобрук О. В.,
викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: olgasibv@ukr.net
Шутенко А. Б.,
вчителька початкових класів
(Ліцей № 5 м. Житомира)
e-mail: tonyashutenko@gmail.com

Розвиток професійної мобільності сучасного педагога

Людина, яка відчула вітер змін,
має будувати не щит від вітру, а вітряк.
Стівен Кінг

Сучасний світ стрімко розвивається і стає все більш глобалізованим. Освіта у цьому процесі не може залишатися осторонь і реформується відповідно до запитів суспільства. Існує нагальна потреба у особистості конкурентоздатного педагога, який налаштований на професійну мобільність, саморозвиток, самовдосконалення.

Сьогодні запит на вчителя, який є не лише професіоналом у своїй галузі, а й високоосвіченою людиною, здатною до активної й ефективної участі в інноваційних процесах, яка вміє передбачати, своєчасно та адекватно інтерпретувати умови, що швидко змінюються, творчо підходити до вирішення нових завдань, успішно прогнозувати передбачувані результати своєї діяльності, адаптуватися до інноваційних процесів у галузі освіти [1].

Всі ці особистісні якості є ґрунтовною основою професійної мобільності сучасних педагогів.

Варто зазначити, що науковці Н. Грицькова, О. Кіліченко, Ю. Клименко, О. Козлова, О. Тимченко, Л. Сушенцева та ін. глибоко вивчали й досліджували проблематику професійної мобільності як особистісну якість педагога. Зокрема О. Тимченко має переконання, що професійну мобільність і гнучкість педагога в умовах невизначеності доцільно формувати не як набір окремих навичок, а як комплексну здатність швидко адаптуватися, приймати рішення, змінювати професійні стратегії та зберігати ефективність у нових умовах [5].

Переважна більшість науковців і практиків визнають мобільність головною складовою професійної самореалізації педагога, яка гарантує йому рух уперед. Завдяки мобільності вчительство заглиблюється у власне самопізнання, звільняється від усталених шаблонів, позбавлених індивідуальності у педагогічній діяльності, постійно вдосконалюється.

Формуванню, підготовці професійної мобільності сучасного педагога зараз приділяється все більше уваги. Вищі навчальні заклади, які готують майбутніх учителів, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти на курсах підвищення кваліфікації, методичні об'єднання вчителів у закладах загальної середньої освіти спрямовують акцент на забезпечення формування готовності педагога бути мобільним у професійній діяльності, бути рефлексивною особистістю, здатною організовувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням в нестандартних ситуаціях.

Дійсність показує, що без існуючої добре сформованої професійної мобільності педагог не матиме можливості професійного зростання. Вчителю необхідно знати сильні і слабкі сторони своєї педагогічної діяльності, постійно удосконалювати в собі внутрішній стрижень особистісного зростання, яке є неминучою умовою досягнення високого рівня професіоналізму [4].

Закономірно, якщо й у самого педагога виникають питання щодо того, що саме йому варто формувати, міняти, удосконалювати, розвивати. Тому доцільно у закладі освіти побудувати модель формування професійної мобільності та гнучкості педагогів в сучасних умовах невизначеності за такими етапами:

1. *Діагностичний* – визначення рівня мобільності та гнучкості.

2. *Мотиваційно-ціннісний* – формування готовності до змін, легкого прийняття і застосування інноваційних педагогічних технологій, які доволі ефективно сприяють виконанню завдань освіти в умовах невизначеності.

3. *Практико-діяльнісний* – планування, моделювання, створення проєктів, кейсів, тренінгів, професійних проб.

4. *Рефлексивно-корекційний* – самооцінювання, зворотний зв'язок, портфоліо, індивідуальна траєкторія розвитку.

Заразом важливо, щоб сучасний учитель, вихователь теоретично й практично був спроможний проаналізувати свої професійні можливості і бажання. Якщо на цій основі педагог зможе змоделювати програму подальшого власного професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності, то саме це дасть йому змогу бути професійно мобільним, тобто конкурентоспроможним у професійній діяльності [5].

При моделюванні програми власного професійного зростання педагогу варто врахувати такі критерії:

– Когнітивний (критичне мислення, готовність до впровадження нових підходів у навчанні й вихованні, аналіз проблемних ситуацій, кейси, педагогічні задачі).

– Методичний (здатність змінювати технології та методики, експериментування, взаємовідвідування).

– Цифровий (швидке освоєння нових інструментів, практичні цифрові навчання, воркшопи, проєктна робота).

– Комунікативний (ефективна взаємодія з різними учасниками освітнього процесу, рольові ігри, командні проєкти).

– Емоційно-вольовий (стресостійкість, саморегуляція, рефлексія, техніки саморегуляції, емпатійні вчинки, підтримувальні групи).

– Рефлексивний (здатність оцінювати й коригувати власні дії, професійне портфоліо, рефлексивний щоденник).

– Кар'єрний (готовність до нових професійних ролей, наставництво, горизонтальне навчання, професійні проби).

Така модель формування професійної мобільності педагога дає можливість створювати сприятливе середовище для професійних вправлянь, експериментів, спроб нового, у якому мобільність і гнучкість стають щоденною професійною практикою.

Мобільний педагог – це не лише викладач. Він може бути: вчителем/вихователем, наставником, фасилітатором, модератором, тьютором, автором освітнього контенту, учасником проєктної

команди. Професійну гнучкість не можна сформувати лише через курси підвищення кваліфікації чи участь у онлайн-семінарах. Її потрібно формувати через постійну практику адаптації, вибору, експериментування та рефлексії.

Проблема розвитку мобільності педагога в Новій українській школі потребує ґрунтовного дослідження, що зумовлюється низкою чинників, до яких належать: зміни, що відбулися у змісті професійної діяльності та зумовлені процесами глобалізації, інтеграції; пошук підходів у педагогічній взаємодії із сучасним поколінням здобувачів освіти; швидке оновлення інформаційно-комунікаційних технологій та функціональних можливостей сучасних комп'ютерних засобів; потреба суспільства у фахівцях, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Це створює для вітчизняних науковців широке поле діяльності, спрямованої на пошуки нової парадигми вищої педагогічної та післядипломної освіти, покладаючи в її основу розвиток професійно важливих якостей вчителя, важливе місце серед яких належить мобільності.

Список використаних джерел та літератури

1. Єгорова О. В. Формування професійної мобільності здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі навчання іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2022. № 1 (41). С. 265–272. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5e17316-a6f0-4ed1-9d8d-0a0c11f21442/content.

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14 грудня 2016 р. № 988-р.

3. Кравець Р. А., Романишина Л. М., Зданевич Л. В. Професійна мобільність вчителя початкових класів як запорука ефективної педагогічної діяльності. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 7 (12). С. 185–194.

4. Нікітенко С. Ю. Розвиток професійної мобільності педагогів у концепції Нової української школи. URL: https://naurok.com.ua/tvorcha-robota-mobilnist-pedagoga-nush-320705.html.

5. Тимченко О. В. Професійна мобільність – один із критеріїв якісної підготовки майбутніх педагогів. *Народна освіта*. 2019. № 3 (39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/.

6. Фамілярська Л. Л. Мобільність як перспективна складова освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 41, вип. 3. URL: http://goo.gl/hIfp2a.
7. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 368 с.

Лялевич С. С.,
учителька-логопединя, вчителька-дефектологиня
(ЗДО № 58 міста Житомира)
e-mail: s.lyalevich@gmail.com

Особливості розвитку сюжетно-рольової гри у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, як один із гнучких та дієвих методів роботи в умовах невизначеності

Гра посідає важливе місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання дошкільнят. Вона активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тонусу, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Проблема гри широко висвітлена в науково-методичній літературі (у працях Д. В. Менджерицької, Л. П. Усової, А. І. Сорокіної, Р. І. Жуковської, В. Г. Нечаєвої та інших авторів-класиків). Гра становить ту важливу форму діяльності дитини, зокрема дошкільника, яка активно формує риси її характеру. Розпочавши гру й раз за разом вдосконалюючись в ній, такі дії закріплюються, дитина все досконаліше опановує їх, гра становить для неї своєрідну школу життя.

Д. Б. Ельконін подав чітке визначення поняття сюжетно-рольової гри. Це такий вид діяльності, у процесі котрої діти у цікавих умовних ситуаціях відтворюють чи ту чи іншу сферу діяльності й спілкування дорослих із метою засвоєння важливих соціальних ролей й вироблення навичок формального та неформального спілкування [1].

Отже, роль ігрової діяльності у житті дитини полягає у такому:

- пізнання світу навколо себе;
- розвиток моторики та м’язів;
- розвиток креативності, уяви та ініціативності;
- вивчення стосунків між людьми та правил поведінки;
- пізнання себе та своїх можливостей, здібностей;
- отримання задоволення та розвиток емоційної сфери.

Засновником теорії діяльності О. М. Леонтьєвим визначено психологічні основи дошкільної гри. На його думку, констатувальним моментом в грі є відтворення дії. В сюжетних чи «рольових» іграх

дитина, яка грається, приймає на себе ту чи іншу людську соціальну функцію, яку вона й здійснює в своїх діях. Поєднання ігрової ролі та ігрового правила виражає собою ту важливу єдність соціального змісту дошкільної гри, яка зберігається протягом всієї цієї стадії [5].

Серед ігор з правилами та фіксованим завданням необхідно відзначити ігри із подвійним завданням, котрі мають велике психологічне значення (Д. Б. Ельконін). Такі ігри становлять досить великий психологічний інтерес, адже в них розвиваються дуже важливі риси сформованої особистості дитини [1].

С. Л. Рубінштейн зробив значний внесок у дослідження розвитку пам'яті, мовлення, сприйняття, мислення у дитячій грі.

Виходячи із його визначення, гра – це певна осмислена діяльність, тобто це сукупність осмислених дій, які об'єднані єдністю мотиву. Враховуючи це, він відзначає, що гра для людини – це породження діяльності, із допомогою якої людина перетворює дійсність й змінює світ. Суть людської гри полягає у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. У грі вперше формується та проявляється потреба дитини мати певний вплив на світ – в цьому основне, центральне та найзагальніше значення гри [2; 8].

А. М. Богуш зробила важливий внесок в загальну педагогічну, експериментальну, вікову та дитячу психологію. Вона змогла розкрити особливості розвитку багатьох різних видів діяльності й визначити їх роль у психічному розвитку дитини. А також відзначила, що існують певні органічні передумови гри під виглядом різноманітних орієнтовно-дослідницьких реакцій, котрі проявляються в ігрових маніпуляціях із предметами в дітей раннього віку. Водночас для того, аби опанувати спосіб сюжетно-рольової гри, дитині потрібно опанувати певні основи ігрового відтворення дійсності, вміти користуватися іграшками, а також набути вміння програвати відомі сюжети та підкорятися правилам гри [4: 125].

Результати її досліджень переконливо свідчать про те, що на якомусь певному віковому щаблі в своєму розвитку дитину треба вчити гратися і не забувати, що без належних виховних впливів гри не виникає або ж затримується розвиток в загальному [4: 128].

Дослідження суперництва у дітей від 2-х до 7-ми років показує, що із віком підвищується кількість змагальних дій й висловлень, починаючи практично від повної їхньої відсутності. Суперництво 5–6-річних дітей проходить більш відкрито.

Як свідчать наукові психолого-педагогічні дослідження, гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. Вона притаманна саме цьому віковому періоду, оскільки зумовлена внутрішніми

потребами дитини, її активністю та прагненням пізнавати навколишній світ, зокрема й через мовленнєвий розвиток.

У науковій літературі підкреслюється тісний взаємозв'язок між мовленням і грою [2]. З одного боку, мовлення розвивається та активізується саме в процесі гри, а з іншого – розвиток ігрової діяльності вимагає обов'язкового вдосконалення мовленнєвих навичок дитини. Адже для активної участі в грі дитині необхідно словесно позначати власні дії, що сприяє їх усвідомленню, а також вербально виражати свої емоції, почуття та ігрові задуми.

Згідно з науковими дослідженнями, діти з ЗНМ I рівня не розуміють змісту та правил гри [4]. Під час дидактичних ігор вони не здатні утримувати в пам'яті інструкції, втрачають основну мету та потребують постійного нагадування й педагогічного супроводу. У спільну ігрову діяльність з однолітками такі вихованці включаються лише епізодично, віддаючи перевагу грі поодинці. У рухливих іграх через недотримання правил їхня діяльність часто перетворюється на хаотичну та неусвідомлену рухову активність.

Сюжетно-рольова гра таких дітей вирізняється бідністю сюжету, який має нестійкий ситуативний характер. Для них властиві недотримання правил обраної ролі, малоемоційність мовлення та поведінки, а також обмежене використання предметів-замінників.

Ігрова діяльність дітей із загальним недорозвиненням мовлення II рівня характеризується, у порівняні із ЗНМ I рівня, наявністю мети, стійкістю, гра більш тривала за часом, наявністю більшої кількості та якості ігрових дій, більш багатшим сюжетом ігор; ігри можуть бути колективними, але не більше 2–3 осіб; здатні дотримуватися правил гри, діяти за зразком, роллю, яку на себе беруть, а також можуть доводити розпочату гру до кінця. При цьому слід зауважити, що діти наразі потребують організаційної допомоги дорослого.

Загалом ігрова діяльність дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня відповідає віковим нормам (С. В. Лауткіна). Але, як відмічає автор, має все ж таки особливості, які пов'язані із особливостями їх мовленнєвого розвитку, що впливає на поведінку в грі. А саме: програвання ролей, які потребують мовленнєвої активності. Основні труднощі мають у словесних іграх та іграх з правилами, які потребують словесної регуляції поведінки та діяльності.

Процес навчання гри дошкільників із ЗНМ ґрунтується на системі загальних дидактичних принципів [5; 6; 7], серед яких виокремлюють такі:

– активності та свідомості дитини в процесі навчання;

– систематичності й послідовності формування знань, умінь і навичок;

– наочності та доступності;

– зв’язку змісту навчання з життєвим досвідом вихованців;

– виховної та розвивальної спрямованості освітнього процесу,

– провідної (керівної) ролі педагога в організації ігрової діяльності.

Водночас процес навчання гри дітей із ЗНМ має свої специфічні особливості, а саме:

– індивідуальний та диференційований підхід;

– уповільнений темп засвоєння матеріалу;

– структурну простоту змісту знань і умінь та навичок;

– повторюваність у навчанні;

– стимулювання самостійності та активності дитини;

– чітку корекційно-розвивальну спрямованість.

Необхідною умовою формування ігрової діяльності дітей з порушеннями мовлення є організація розвиваючого середовища. Вона детально представлена в різних програмах для спеціальних дошкільних закладів.

Отже, аналіз психолого-педагогічних основ навчання гри засвідчив, що вони ґрунтуються на загальних засадах психічного розвитку дітей, мають свою специфіку щодо вихованців, та є невід’ємною частиною корекційної роботи в умовах невизначеності. Адже через метод сюжетно-рольової гри педагоги можуть не лише розвивати мовлення, а й допомогти вихованцям зняти психологічне навантаження та навчати дітей соціальної комунікації та ін. Ці основи охоплюють: по-перше, вибір напрямку організації ігрової діяльності (дотримання опосередкованого керівництва через непрямі прийоми впливу, безпосереднього впливу на дитячі відносини або акцентування на оволодінні ігровими вміннями); по-друге, врахування системи загальних та спеціальних принципів виховання; по-третє, забезпечення комплексного підходу до навчання дітей із ЗНМ за участі вихователів і логопедів. Саме цілісне застосування цих основ дає можливість ефективно розв’язувати завдання освітнього та корекційного процесів.

Список використаних джерел та літератури

1. Эльконин Д. Б. Детская психология : (развитие ребенка от рождения до семи лет). М. : Просвещение, 1960. 329 с.
2. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 24 с.
3. Луцан Н. І. Інтегрування вербальних ігор в процес формування діалогічного мовлення старших дошкільників. 1998. № 3. С. 82–85.
4. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. *Мовленнєві ігри, ситуації, вправи* : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2008. 187 с.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 293 с.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., перероб. та доп. Київ : Слово, 2014. 672 с.
7. Крутій К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (На матеріалі морфології і словотворення) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / К. Л. Крутій ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2005. 440 с.
8. Кравченко І. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Акутальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки) :* збірник наук. праць / за ред. О. В. Гаврилова, В. М. Синьова. Камянець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2019. Вип.14. С. 115–125.

Мастеркова Т. В.,
викладачка кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: tata_master62@ukr.net

Автономність і самостійність педагога в процесі самоорганізації методичного вдосконалення

Професіоналізм сучасного педагога в умовах правового режиму воєнного часу набуває нових форм методичного самовдосконалення. Непередбачуваність (повітряні тривоги, аварійні відключення світла тощо) впливає на всі державні інституції й спонукає кожного вчителя до оновлення вимог до професійної діяльності, зокрема підвищує значущість рівня його професійних компетентностей та особистої позиції у здійсненні професійної діяльності [1; 2]. Сучасна школа

в умовах переходу на національну модель освіти потребує від педагога «нового» типу творчості, володіння сучасними методами й технологіями навчання, здатності самостійно конструювати педагогічний процес, прогнозувати його результат, а також практик психолого-педагогічної допомоги. Вчитель не лише виконує робочі функції, а й суб'єктним ставленням визначає пріоритетні напрями своєї діяльності [1; 2; 3].

Багатогранність розвитку професіоналізму вчителів десятиліттями привертає увагу дослідників. Основи досліджень закладали Я. А. Коменський, який підкреслив важливість підготовки вчителя, К. Роджерс, що розробив гуманістичний підхід з акцентом на особистісних якостях педагога, та Д. Колб, який створив модель навчання на основі досвіду й рефлексії. Особливості професійного становлення педагога в сучасних умовах вивчають В. Луговий, В. Майборода, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Н. Кузьміна, розкриваючи чинники цього процесу, вплив контексту (тип закладу освіти, соціальне середовище, освітня політика) та проблеми, пов'язані з професійним становленням педагогів [3; 4; 5; 6]. Проблема розвитку професіоналізму є загальнодержавною: метою освіти стає не проста сукупність знань, умінь і навичок, а заснований на них комплексний розвиток особистості, її підготовка до життя у світі, що швидко змінюється, та до самореалізації.

Професійна компетентність є вагомішою за просту сукупність знань, умінь і навичок, оскільки охоплює всі сторони діяльності людини: знаннєву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну [4; 5; 6]. Контент-аналіз підходів О. Савченко, Н. Кузьміної, І. Зязюна, А. Міщенка, С. Клепка, І. Ліньової, В. Сидоренка засвідчив, що інтегративне розуміння поняття «компетентність педагога» є цілісною системою, яка об'єднує когнітивні, емоційні та практичні аспекти. Водночас акценти різняться: інтеграція знань, умінь і цінностей; результативність та ефективність діяльності; морально-етичні якості [4]; інноваційність; системність і мотивація; комунікація й емоційний інтелект; творчість і здатність до адаптації. Професійну компетентність педагога розуміємо як системну здатність особистості, що охоплює теоретичну підготовку, практичний досвід, емоційну стійкість та здатність до адаптації.

Професійний стандарт «Учитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН від 29.08.2024 № 1225) визначає ключові вимоги до реалізації компетентностей учителя: партнерство з батьками та іншими учасниками освітнього процесу, розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти, інклюзивність, академічну

доброчесність, інноваційний підхід, психологічну підтримку, безпечне освітнє середовище, патріотизм і цінності, постійну самоосвіту та підвищення кваліфікації, емоційну стійкість (запобігання професійному вигоранню, управління стресовими ситуаціями) [3]. Ці вимоги можуть варіюватися залежно від закладу та рівня освіти, проте загальні принципи залишаються незмінними.

Важливим компонентом фахового вдосконалення є самоосвіта, яка передбачає постійне вдосконалення знань і навичок, уміння адаптуватися до змін в освітній системі та суспільстві, активний пошук нових методів і підходів до навчання. Підвищення кваліфікації забезпечує оновлення знань і сучасних педагогічних практик, проте самоосвіта як процес свідомої самостійної пізнавальної діяльності здійснюється добровільно, планується, керується й контролюється самим педагогом, суттєво доповнює знання та навички, отримані на курсах, і є об'єктивною потребою вчителя. Нині змінюється й філософія оцінювання діяльності педагога: дискретність поступається безперервності, фрагментарність – системності, однобічність – багатогранності, кількісні показники – якісним, штучність – природності. Тому логічним є оцінювання особистісних досягнень педагога замість оцінки лише результатів його роботи.

Професійна компетентність учителя оцінюється також через управлінські аспекти: внутрішньошкільний контроль, атестацію, підвищення кваліфікації – триєдину роботу з кадрами. Положення про атестацію передбачає написання атестантом заяви із зазначенням кваліфікаційної категорії, на яку він претендує, з самооцінкою власної діяльності [2]. Проте у закладах освіти не формується банк даних про ефективність професійної діяльності педагогів та її зв'язок із підвищенням кваліфікації й атестацією. Тому логічно необхідним стає нагромадження досягнень, яке формує своєрідний «банк» або «портфель» документальних підтверджень оволодіння та реалізації педагогом компетентностей, а в міжатестаційний період – «досьє успіхів».

Орієнтовний перелік основних аспектів нагромадження досягнень педагогом (результативності професійної компетентності) охоплює: документування результатів (портфоліо, звіти, публікації); рефлексію та самоаналіз, що допомагають усвідомити сильні й слабкі сторони та спланувати подальші кроки розвитку; використання зворотного зв'язку від учнів, колег, батьків і керівництва; професійний розвиток (курси, семінари, вебінари); участь у діяльності професійних спільнот для обміну досвідом; інноваційність та адаптацію; дотримання етики й відповідальності.

Отже, більшість дослідників розуміють професійну компетентність як складну інтегровану якість особистості, що дає змогу здійснювати діяльність загалом, а не лише окремі її процедури. Умови воєнного часу та вимоги оновлених стандартів зумовлюють нові вимоги до методичного самовдосконалення педагогів. Самоосвіта є одним із механізмів підвищення кваліфікації, а рефлексія, зворотний зв'язок, перебування у професійних спільнотах і впровадження інноваційних технологій – важливими чинниками ефективного професійного розвитку. Вимірювання досягнень педагогів має орієнтуватися на якісні показники та «досьє успіхів», яке відображає результати професійної діяльності конкретного вчителя. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні організаційних умов створення в закладі загальної середньої освіти ресурсної бази результативності діяльності кожного педагога.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 08.10.2026).
2. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : наказ Міністерства освіти і науки України від 9 вересня 2022 р. № 805. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv (дата звернення: 08.10.2026).
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia (дата звернення: 08.10.2026).
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
5. Мастеркова Т. В. Розвиток професійної компетентності педагога в міжатестаційний період на засадах адаптивного управління. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2018. Вип. 5 (9).
6. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика : монографія / О. В. Аніщенко та ін. ; за ред. О. В. Аніщенко. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 354 с. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/154284027.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

Мельник О. Ф.,
кандидатка педагогічних наук,
заступниця директора з виховної роботи
(Житомирський базовий фармацевтичний
фаховий коледж ЖОР)
e-mail: melnyk.ksenia@pharm.zt.ua
Першко І. О.,
кандидатка біологічних наук, доцентка,
голова циклової комісії медико-біологічних дисциплін
(Житомирський базовий фармацевтичний
фаховий коледж ЖОР)
e-mail: pershko.iryna@pharm.zt.ua

Компетентнісний потенціал куратора академічної групи в системі виховної роботи коледжу

Виховна робота у закладах фахової передвищої освіти має низку особливостей: студенти коледжів перебувають у періоді формування світогляду й кризових вікових змін і водночас мають здійснити складний вибір щодо професійного самовизначення. Сучасні умови безпекових загроз, невизначеності перспектив у рідній країні та економічної нестабільності значно ускладнюють будь-який виховний вплив на молоде покоління. Тому виховний процес вимагає від викладачів коледжів (кураторів) значних зусиль та наявності відповідних компетентностей, які дозволять долати зовнішні й внутрішні бар'єри на шляху до ефективної виховної взаємодії.

Відповідно до професійних стандартів, до основних компетентностей викладачів, необхідних для здійснення виховної роботи, належать [1]:

Емоційний інтелект (психоемоційна компетентність), який передбачає здатність розпізнавати актуальний емоційний стан студентів, вчасно помічати ознаки стресу, психоемоційного вигорання; одночасно викладач має проявляти емпатію, бути готовим надавати базову підтримку з урахуванням необхідності збереження здорового мікроклімату у групі [2; 3]. Зазначена компетентність ґрунтується на глибокому розумінні вікової психології пізнього підліткового та юнацького віку, що дає змогу викладачеві адекватно інтерпретувати поведінкові реакції студентів, а також на володінні сучасними психотерапевтичними техніками й інструментами стресостійкості. Інтеграція цих знань у щоденну педагогічну практику дозволяє педагогу не лише вчасно ідентифікувати деструктивні емоційні стани здобувачів освіти, а й ефективно застосовувати превентивні методики,

техніки саморегуляції та першої психологічної допомоги в кризових ситуаціях.

Комунікативна компетентність викладача (куратора) базується на володінні навичками ненасильницького спілкування, конструктивного діалогу при вирішенні конфліктів. Така позиція дає змогу відмовитися від ролі суворого контролера на користь позиції наставника (фасилітатора), який не критикує, а стимулює студентів до самостійного формування правильних висновків.

Особливу роль у сучасних умовах відіграє **громадянська та національно-патріотична** компетентність. Родинні традиції та атмосфера в сім'ї закладають основи національної самоідентичності й патріотизму, натомість саме заклади освіти були й залишаються головними осередками патріотичного виховання дітей та молоді. Підвалинами, на яких формується національна свідомість, є передусім знання мови, історії, культури та традицій своєї Батьківщини. У підлітковому віці здобувачі освіти мають не лише володіти цими знаннями, а й аналізувати їх, критично оцінювати історичні факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями минулого та сьогоденням. Вони покликані бути носіями й примножувачами українських традицій та культурної спадщини, а зрештою – стати їхніми творцями. Провідна роль у процесі реалізації національно-патріотичного виховання належить куратору академічної групи. Він має бути національно свідомим громадянином і власним прикладом демонструвати взірці патріотизму та безумовної шани до України. Лише за таких умов застосовані ним методи й засоби виховної діяльності будуть ефективними [4].

Не в останнє маємо зазначити і про роль куратора у формуванні академічної доброчесності та громадянської відповідальності. Проводячи тематичні виховні години, тренінги та індивідуальні бесіди, наставник допомагає студентам усвідомити взаємозв'язок між чесним навчанням і якісною професійною підготовкою. Куратор стимулює молодь до самостійної та відповідальної роботи, виховує повагу до інтелектуальної власності інших людей і формує активну громадянську позицію, за якої безвідповідальність та академічна нечесність стають неприйнятними для студентської спільноти.

Протягом останніх років фіксується суттєве зростання кількості студентів із соціально вразливих категорій, зокрема дітей учасників бойових дій, дітей загиблих або зниклих безвісти захисників, а також сиріт і осіб, позбавлених батьківського піклування. У цих умовах особливого значення набуває **соціально-адаптаційна (інклюзивно-підтримувальна) компетентність** педагога (куратора), яка дає змогу

забезпечити ефективний психолого-педагогічний супровід такої молоді. Формування даної компетентності вимагає від куратор систематичного навчання та самовдосконалення:

– ознайомлення із законодавством щодо соціального захисту та прав вразливих категорій студентів;

– проходження спеціалізованих курсів (наприклад, на платформах *Prometheus*, *EdEra* або від *МОН України*), які навчають, як працювати з дітьми, що пережили гостру психологічну травму, втрату батьків або адаптуються до життя після евакуації;

– регулярна участь у вебінарах та семінарах з інклюзивної освіти та соціальної адаптації студентів перших курсів.

Не менш значущою у виховній роботі є **цифрова комплектність**, яка реалізується у двох напрямках:

– здатність куратор здійснювати педагогічну взаємодію у цифровому просторі (соціальних мережах, месенджерах, студентських чатах);

– формування цифрової культури здобувачів освіти, що передбачає розвиток критичного мислення, медіаграмотності, навичок кібербезпеки та здатності ефективно протидіяти дезінформаційним загрозам.

Для формування цифрової компетентності куратору академічної групи необхідно поєднувати розвиток технічних навичок (Hard Skills) із методиками цифрового виховання та кібергігієни (Soft Skills). З цією метою діють численні дистанційні платформи, наприклад, «Дія. Освіта»; спеціалізовані курси з медіаграмотності (Very Verified (IREX), Prometheus) тощо.

Отже, успішне здійснення виховної діяльності в коледжах потребує від педагогів високого рівня сформованості ключових компетентностей. Це зумовлює необхідність регулярного професійного розвитку, системної самоосвіти та постійного самовдосконалення кураторів.

Список використаних джерел та літератури

1. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 жовт. 2024 р. № 1466. URL: https://surl.li/uukxep (дата звернення: 08.09.2026).

2. Степанова О. В. Емоційна компетентність викладача закладу вищої та фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів. *Педагогічний вісник КНУ*. 2024. № 1. С. 14–21.

3. Моргунова Н. С. Емоційна компетентність викладача: внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти. *Наукові записки ХНПУ*. Серія: Педагогіка. 2023. Вип. 4. С. 88–95.

4. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів : метод. рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ : Фенікс, 2022. 64 с.

Мірошниченко О. А.,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)
e-mail: perspektiva-z@ukr.net

Роль сім'ї у процесі адаптації дитини з особливими освітніми потребами до вимог суспільства

В Україні, відповідно до Закону «Про освіту» від 23.05.2017 р., уніфікували термін «дитина з особливими освітніми потребами» – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громадян. Синонімами до визначення дітей з особливими освітніми потребами є: «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з відхиленнями у розвитку», «нетипові діти», «діти з труднощами у навчанні», «виняткові діти», «діти з обмеженими можливостям здоров'я». Під обмеженою можливістю розуміють будь-яке обмеження або втрату здатності виконувати будь-яку діяльність унаслідок певного порушення у межах того, що вважається нормою для людини у суспільстві.

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Сім'я – це мікросоціум, в якому закладаються основи адаптації дитини з особливими освітніми потребами до вимог суспільства [1].

У наш час, у зв'язку з війною, соціальний інститут сім'ї загалом зазнає стан гострої кризи (віддаленість членів родини, матеріальні труднощі, негативний психологічно-моральний клімат, пов'язаний з високим рівнем тривожності). Тим більш особливої уваги потребують

сім'ї, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються найбільш значущі зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини проблеми зі здоров'ям утруднюють виконання всіх сімейних функцій і потребують допомоги з боку фахівців медичного, психологічного та педагогічного профілів. Батьки, які доглядають за хворою дитиною, стикаються з медичними, юридичними, економічними та професійними проблемами – зміна місця роботи і характеру праці з урахуванням інтересів хворої дитини, формування специфічного способу життя, а також і з педагогічними та психологічними – встановлення та підтримання контакту з дитиною, розв'язання конфліктних ситуацій, особливо тих, що загрожують цілісності сім'ї та ін.

Дослідження Л. Тарабасової, Л. Малинович [2; 3] доводять, що близько 50% чоловіків залишають сім'ї, де є дитина з інвалідністю, тобто до інших проблем додаються ще й проблеми виховання у неповній сім'ї, а більш ніж 40% опитаних матерів відчувають власну провину за хворобу дитини. У родині відбуваються якісні зміни: психологічні (пролонгований стрес); соціальні (втрата колишніх контактів, друзів, колег, спілкування); соматичні (психогенний стрес матері провокує соматичні захворювання) та інші негативні соціально-психологічні проблеми.

Народження дитини з відхиленнями в розвитку – велике потрясіння для сім'ї, і реакція на цю звістку може бути різною: від депресії до відмови від дитини. За даними К. Дмитренко [4], на психічному рівні сім'я проходить декілька стадій по сприйняттю дитини з ООП.

Перша стадія – ***шок, агресія, відмова від усвідомлення факту наявності хвороби у дитини***. Батьки шукають винного у трагедії, звинувачуючи одне одного чи лікарів; іноді агресію спрямовують на новонародженого у сім'ї, зростає емоційне напруження.

Друга стадія – ***розгубленість, страх, скорбота за здоровою дитиною***, якої немає, стан шоку трансформується в заперечення поставленого діагнозу. Крайня форма – відмова від проходження комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і надання їй будь-якої психолого-педагогічної допомоги.

Третя стадія – ***депресія у міру прийняття наявності у дитини ООП*** і правильної оцінки ситуації. Батьки відчувають тривогу, безпорадність в питаннях догляду, виховання дитини, звертаються до спеціалістів.

Четверта стадія – ***психологічна адаптація*** на основі повного прийняття ООП у дитини. Батьки починають усвідомлювати свою відповідальність, вони «прийняли» ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї є дитина з обмеженими можливостями. У цей час формуються передумови для встановлення соціально-емоційного зв'язку між батьками і дитиною з ООП.

П'ята стадія – ***характерна вмотивована поведінка батьків*** дитини з ООП, вони активно шукають допомоги для дитини, будують плани на її майбутнє. Варто зазначити, що незначна частина сімей досягає останніх двох відносно благополучних стадій, для більшості сімей адаптація є умовною, адже вони продовжують жити в умовах стресу, оскільки дорослішання дитини приносить нові проблеми.

Таким чином, родина з дітьми, що мають особливі освітні потреби – це категорія, яка належить до «групи ризику». Відомо, що кількість невротичних й психосоматичних розладів у таких сім'ях вище вдвічі, ніж у інших родинах. Батьки у таких сім'ях відчувають емоційне перевантаження й мають потребу в особливих знаннях про проблеми здоров'я та розвитку своєї дитини. У багатьох батьків, що мають дитину з ООП, виникає провина, що це саме вони винні в тому, що їхня дитина має фізичні недоліки. Через почуття такої провини дорослі влаштовують певний стиль виховання – гіперопіку: оберігають дитину від різних проблем та потурають її всяким примхам. Таке виховання призводить до того, що особистість не тільки не розвивається, а ще й знищується, чи просто виростає особа-споживач. Тому дуже важливо, щоб батьки прийняли правильне рішення щодо подальшого навчання і соціалізації їхньої дитини.

Основними державними навчальними закладами для дітей з ООП шкільного віку є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в загальноосвітніх школах, санаторні школи, дитячі будинки системи освіти, інклюзивні та спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах та індивідуальна форма навчання для дітей, які за характером патологій не можуть навчатися безпосередньо у школах. Висновок психолого-медико-педагогічної консультації щодо того, де слід навчатися, носить рекомендаційний характер, остаточне рішення про форму навчання приймають батьки, оскільки саме вони визначають подальшу долю своєї дитини.

Саме батьки можуть повідомити про психологічну готовність дитини і бажання навчатись у закладі «масового» типу. Вирішення питання про інклюзивне навчання в кожному конкретному випадку потребує попереднього урахування багатьох факторів, в тому числі:

різносторонню готовність дитини до навчання у школі і її бажання; надання спеціальної корекційної допомоги, реальні можливості сім'ї надавати постійну необхідну допомогу дитині у процесі навчання.

Сім'я дитини з особливими освітніми потребами є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі. Його можна розділити на етапи:

І етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні.

ІІ етап соціалізації – це перебування дитини в освітньому закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

ІІІ етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї власне у суспільстві (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї «соціальної ніші»).

Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку, поряд з традиційними функціями (відтворююча, виховна, господарсько-побутова), має виконувати і низку специфічних: абілітаційно-реабілітаційна, корекційна, компенсаторна.

Основними завданнями батьків, що виховують дитину з обмеженими можливостями, є відновлення емоційного статусу дитини, формування в неї навичок взаємодопомоги, вироблення оптимістичної лінії розвитку сина або доньки, налагодження контактів з іншими сім'ями, які мають схожі проблеми.

Тому дуже важливим є створення індивідуальних і групових програм реабілітації, які повинні поліпшити не тільки стан здоров'я дитини, а й її оточення, насамперед батьків, оскільки сімейні стосунки з самого початку формують соціальну поведінку дитини і в подальшому визначають її життєвий шлях.

Список використаних джерел та літератури

1. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

2. Тарабасова Л. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами : теоретико-методологічне дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8.

3. Малинович Л. М. Психологічні особливості взаємодії у сім'ях, де виховується дитина з порушеннями в розвитку. Психологія національної безпеки : збірник тез наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Львів, 25 квітня 2017 р. Львів : СПОЛОМ, 2017. С. 174–176.
4. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : Основа, 2020. 120 с.

Мірошниченко О. А.,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)
e-mail: perspektiva-z@ukr.net
Брановицька Н. А.,
здобувачка групи 49Бд-СОтнт
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)
e-mail: branovutskanadia@gmail.com

Розвиток компетентностей майбутніх учителів технологій засобами бісероплетіння

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливої актуальності набуває проблема формування творчої компетентності майбутніх учителів технологій. Відповідно до положень законодавства України – Закону України «Про освіту» (2017 р., № 2145-VIII), Закону України «Про вищу освіту» (2014 р., № 1556-VII), Закону України «Про культуру» (2016 р., № 2277-VIII) та Закону України «Про охорону культурної спадщини» (19.06.2018 № 2457) – одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є формування компетентної, творчої особистості педагога, здатного до самореалізації та впровадження інноваційних підходів у професійній діяльності, а також збереження та популяризації національної культурної спадщини, включно з пам'ятками, внесеними до Списку всесвітньої спадщини ЮНЕСКО.

Зміни в освітньому просторі, орієнтація на компетентнісний підхід, інтеграцію національних традицій і сучасних педагогічних технологій зумовлюють необхідність пошуку ефективних засобів професійної підготовки педагогів нового покоління [1]. Водночас спостерігається певна суперечність між потребою у творчо розвиненому, компетентному вчителеві технологій та недостатнім використанням потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва у процесі його фахової підготовки. Незважаючи на багатий історико-культурний досвід українського бісероплетіння, його можливості як

засобу розвитку творчої компетентності, естетичного мислення та етнокультурної свідомості майбутніх учителів реалізуються неповною мірою. Так само залишається нерозв'язаною низка важливих проблем. Зокрема, недостатньо сформованою є мотивація учнів до створення традиційних прикрас, які мають не лише естетичне, а й глибоке символічне значення. В освітньому процесі часто приділяється недостатньо уваги розвитку дрібної моторики, що є важливою складовою творчої діяльності та загального розвитку особистості.

Виникнення та розвиток прикрас і бісероплетіння в українській традиції має давню історію. Так, прикраси супроводжували людину з найдавніших часів, виконуючи не лише декоративну, а й соціальну, обрядову та оберегову функції, на що звертається увага у працях сучасних науковців [2; 3]. Для виготовлення прикрас використовували природні матеріали: насіння рослин, висушені квіти та бутони, морські й річкові черепашки, камінці незвичайних форм, кістку, дерево, глину, а згодом – дорогоцінне й напівдорогоцінне каміння, метал і скло. З розвитком ремесел з'являються скляні намистини та бісер, що значно розширили художні можливості декоративно-ужиткового мистецтва.

На території України традиція носіння намист і прикрас має глибоке історичне коріння. Уже в період Київської Русі прикраси були невід'ємною частиною жіночого й чоловічого вбрання. Археологічні знахідки свідчать про широке використання скляних, бурштинових, сердолікових, кришталевих, аметистових намист, а також виробів з кісток, глини, бронзи, срібла й золота. Скляні намистини, браслети та скроневі кільця становили значну частину археологічних знахідок, що підтверджує високий рівень розвитку ремісничої культури [4].

Особливе місце в українській культурі посідають традиційні бісерні прикраси: гердани, силянки, кризи, а також металеві прикраси – дукачі, які носили разом із намистом. Ці вироби мали не лише естетичне, а й символічне значення. Орнаментика бісерних прикрас була переважно геометричною або рослинною. Найпоширенішими мотивами були ромб, хрест, зірка, хвиля, «кривулька», що символізували родючість, захист, безперервність життя та зв'язок поколінь. Велику роль відігравала й кольорова символіка. Червоний колір уособлював життя, любов і захист; чорний – землю, стабільність і пам'ять роду; білий – чистоту й духовність; зелений – оновлення та молодість; синій – спокій і зв'язок із водною стихією. Поєднання червоного з чорним або білим вважалося одним із найсильніших оберегових варіантів.

Зазначене важливо враховувати у визначенні методичного аспекту підготовки майбутніх учителів, що передбачає навчання

плануванню й структурі занять із бісероплетіння, добір завдань відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей, а також інтеграцію знань з історії, мистецтва та народних традицій. Такий підхід сприяє формуванню етнокультурної свідомості та готовності передавати національні цінності учням [5].

У роботі з дітьми бісероплетіння розвиває дрібну моторику, координацію рухів, зорово-просторове мислення, увагу, посидючість та уяву. Процес створення виробів формує вміння планувати власну діяльність, дотримуватися послідовності дій, працювати за зразком і реалізовувати індивідуальні творчі ідеї. Для дітей молодшого шкільного віку доцільним є використання техніки нанизування, яка є доступною та наочно результативною.

Особливу цінність бісероплетіння має у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, де воно виступає як ефективний елемент арттерапії, що сприяє зниженню тривожності, емоційному розвантаженню, розвитку саморегуляції та підвищенню самооцінки. Робота з різними за формою, фактурою та кольором намистинами активізує сенсорне сприйняття, допомагає дитині краще пізнавати властивості предметів і власні можливості [6].

Таким чином, бісероплетіння виступає універсальним засобом розвитку творчого потенціалу та професійної компетентності майбутніх учителів технологій, а також ефективним педагогічним інструментом для роботи з дітьми різного віку й освітніх потреб. Воно поєднує українські традиції декоративно-ужиткового мистецтва, сучасні освітні підходи та значний розвивальний потенціал, залишаючись актуальним у сучасному освітньому просторі.

Значення бісероплетіння не обмежується лише етнокультурним аспектом. Воно має вагомий педагогічний потенціал, особливо у процесі розвитку особистості в дитячому віці.

У контексті професійної педагогічної освіти особливої актуальності набуває питання використання бісероплетіння у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій, адже саме вони покликані поєднувати національні традиції декоративно-ужиткового мистецтва із сучасними освітніми технологіями. Майбутній учитель технологій має не лише володіти техніками бісероплетіння, а й усвідомлювати їхній виховний, розвивальний та культурний потенціал. У процесі фахової підготовки бісероплетіння сприяє розвитку творчої компетентності, художньо-образного мислення та естетичного смаку майбутніх учителів. Робота з бісером передбачає усвідомлений вибір матеріалів, кольорової гами, форми та композиції виробу, що формує навички проєктування, аналізу та творчого пошуку. Опанування різних технік

(нанизування, ткацтво на верстаті, ручне ткацтво, вишивка бісером тощо) забезпечує формування технологічної компетентності, необхідної для організації практичної діяльності учнів на уроках трудового навчання та технологій. Важливим є те, що бісероплетіння дозволяє працювати в індивідуальному темпі, створюючи ситуацію успіху для кожної дитини.

Методичний аналіз підготовки майбутніх учителів показав, що систематичне навчання плануванню, структурі та організації занять із бісероплетіння дозволяє ефективно інтегрувати знання з історії, мистецтва та культури у практичну діяльність учнів, сприяє розвитку дрібної моторики, уваги, координації рухів, уяви та саморегуляції. Особливу актуальність бісероплетіння набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, де воно виступає як арттерапевтичний засіб, що підвищує самооцінку, емоційне благополуччя та мотивацію до навчання.

Отже, бісероплетіння можна вважати універсальним інструментом педагогічної діяльності, що поєднує українські культурні традиції та сучасні освітні підходи. Його застосування у процесі підготовки майбутніх учителів технологій є важливим чинником розвитку творчої компетентності, формування професійних і соціокультурних компетентностей, а також підвищення ефективності навчальної та виховної роботи з учнями різного віку й освітніх потреб.

Список використаних джерел та літератури

1. Антонова О. Є., Павленко В. В., Шубіна О. П. Ментальна та практична діяльність педагога з розвитку творчого мислення особистості. *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. С. 53–105.

2. Стогнота Л., Орел Л. Народне мистецтво України на межі тисячоліть. Київ : Автоексперт, 2007. 248 с.

3. Кара-Васильєва Т., Чегусова З. Декоративне мистецтво України XX століття. У пошуках «великого стилю». Київ : Либідь, 2005. 280 с.

4. Глушко М. Історія народної культури українців : навч. посіб. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. 416 с.

5. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Умань : СПД Жовтий, 2008. 212 с.

6. Мірошниченко О. А., Бахмутова Л. М. Організаційні та соціально-психологічні підходи до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Психологічні студії*. 2025. № 2. С. 118–125.

Мірошниченко О. А.,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління
(Житомирський державний університет
імені Івана Франка)
e-mail: perspektiva-z@ukr.net
Зайнчуковський Ю. В.,
здобувач групи 49Бд-СОтнт
(Житомирський державний університет
імені Івана Франка)
e-mail: branovutskanadia@gmail.com

Метод проєктів в історії розвитку освіти

Метод проєктів – це спосіб організації навчання, за якого учні не лише отримують готові знання, а й навчаються через практичну діяльність. У процесі роботи над проєктом вони самостійно або в групі виконують певні завдання, здійснюють пошук інформації, аналізують її та презентують результати своєї діяльності. Такий підхід сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та дає змогу встановити його зв’язок із реальним життям. Останні дослідження українських авторів підтверджують, що метод проєктів охоплює такі компоненти, як самостійне планування, дослідження, аналіз інформації та презентація результатів, що узгоджується з міжнародними науковими підходами. Окремі педагогічні джерела українських і зарубіжних учених зосереджують увагу на тому, що метод проєктів не лише розвиває предметні знання, але й сприяє формуванню критичного мислення, творчості, здатності працювати в команді та вирішувати складні міждисциплінарні задачі [1; 2].

У сучасних наукових дослідженнях достатньо повно висвітлено сутність методу проєктів, його історичний розвиток та значення у формуванні ключових компетентностей учнів. Значну увагу приділено також аналізу зарубіжного досвіду, де акцентовано на системності, міжпредметності та практичній спрямованості проєктного навчання. Водночас, попри наявне теоретичне обґрунтування та позитивні результати впровадження методу проєктів у різних країнах,

низка важливих аспектів залишається недостатньо розкритою. Зокрема, у наукових працях узагальнено, що в Україні метод проєктів активно впроваджується в межах концепції Нової української школи, однак його реалізація має фрагментарний характер, а відсутність чіткої системності у застосуванні проєктної діяльності ускладнює досягнення очікуваних освітніх результатів [3].

В Україні ідеї проєктного навчання почали формуватися ще на початку ХХ століття під впливом європейської та американської педагогіки. На початковому етапі метод проєктів розглядався як ефективний засіб поєднання навчання з практичною діяльністю, працею та реальними життєвими потребами учнів. С. Яценко акцентує увагу на тому, що метод проєктів є важливим інструментом реалізації компетентнісного підходу в освіті [4].

Однак у подальшому розвиток методу проєктів був обмежений домінуванням традиційної знаннєво-орієнтованої моделі освіти, у межах якої основна увага приділялася відтворенню навчального матеріалу, а не його практичному застосуванню. У сучасних умовах, попри впровадження концепції Нової української школи, проєктна діяльність в Україні ще не набула системного характеру. Серед основних проблем можна виокремити перевантаженість навчальних програм, недостатній рівень методичної підготовки педагогів, а також нерівні можливості закладів освіти в різних регіонах країни. Так само узагальнено, що метод проєктів має значний потенціал для розвитку української освіти за умови посилення міжпредметних зв'язків, орієнтації проєктів на реальні потреби громади та практичного життя учнів [5].

У межах Нової української школи проєкти здебільшого мають практичну та творчо-пізнавальну спрямованість. Зокрема, учні беруть участь в екологічних проєктах: висаджують рослини, створюють шкільні клумби або мінігороди, досліджують умови росту рослин і фіксують результати. Поряд із цим вони виконують дизайнерські та мистецькі проєкти, створюючи листівки, постери, макети святкових оформлень або експозиції для шкільних виставок. Широко застосовуються міжпредметні проєкти, коли одна тема інтегрує кілька навчальних дисциплін, наприклад екологію і математику (обчислення площі клумби), мистецтво і технології (створення макетів), природознавство та соціальні дослідження. У процесі виконання проєктів учні планують діяльність, розподіляють ролі в групі, здійснюють пошук і аналіз інформації та презентують результати роботи. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку практичних умінь, творчих здібностей, відповідальності та навичок

співпраці. Важливою особливістю є те, що елементи проєктної діяльності починають формуватися ще з дошкільного віку, коли діти працюють із конструкторами, створюють моделі та вчаться працювати в команді. Це забезпечує поступову підготовку до більш складних форм проєктної діяльності в школі [5].

З метою глибшого розуміння можливостей і перспектив упровадження методу проєктів доцільно звернутися до зарубіжного досвіду, у якому його висвітлено як системний компонент освітнього процесу. Метод проєктів виник у зарубіжній педагогіці наприкінці XIX – на початку XX століття та отримав подальший розвиток у різних країнах світу. Зарубіжний досвід демонструє високу ефективність методу проєктів, що мають довгу історію.

Сучасна педагогічна наука грунтується на класичних джерелах, які заклали основу методу проєктів. Високий рівень використання методу проєктів спостерігається у Сполучених Штатах Америки, де його теоретичні засади були розроблені Дж. Дьюї та В. Кілпатріком [6; 7]. У сучасній американській школі проєктна діяльність поєднується з дослідницьким і творчим навчанням, а результати роботи учнів презентуються під час виставок, конкурсів та наукових ярмарків. Американський педагог У. Х. Кілпатрик у своїй монографії *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process* (1918 р.) аргументував, що основою навчання має бути діяльність учнів як «purposeful act» (цілеспрямований акт), що забезпечує глибоке пізнання через практичну діяльність. Саме в цій роботі акцентовано увагу на необхідності самостійного визначення учнем мети і планування своїх дій у межах проєкту як способу формування знань і життєвих умінь [7] .

У Канаді проєктна діяльність має соціальну, екологічну та культурну спрямованість і сприяє розвитку громадянської відповідальності. У Німеччині метод проєктів активно використовується в середній та професійній освіті, де він орієнтований на підготовку до майбутньої професійної діяльності. У Японії проєктне навчання тісно пов’язане з колективною діяльністю та формуванням відповідальності за спільний результат. У Китаї цей метод поступово впроваджується як доповнення до традиційного навчання, зосереджуючись на розвитку аналітичного мислення та практичних умінь.

Менш системно метод проєктів використовується у Франції, Великій Британії та Польщі, де він поєднується з традиційними формами навчання та застосовується переважно у межах міжпредметних і творчих завдань [8].

Отже, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду показує, що метод проєктів є ефективним засобом формування практичних умінь, критичного мислення та соціальних компетентностей учнів. У країнах із високим рівнем його впровадження проєктне навчання має системний, міжпредметний і практично-орієнтований характер та розпочинається ще з раннього віку. В Україні метод проєктів уже впроваджується, але потребує подальшого розвитку, зокрема через підвищення рівня методичної підготовки педагогів, посилення практичної спрямованості проєктів та забезпечення їх системного використання в освітньому процес.

Метод проєктів є ефективним педагогічним інструментом, який сприяє формуванню практичних умінь, критичного мислення, творчих здібностей та соціальних компетентностей учнів. Він стимулює самостійну діяльність, розвиток навичок планування, аналізу інформації, роботи в команді та презентації результатів. Історичний розвиток методу підтверджує його ефективність як в Україні, так і у зарубіжних країнах.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку, на нашу думку, полягають у розробці методичних рекомендацій та освітніх стандартів для системного впровадження методу проєктів у школах України, вивченні механізмів адаптації зарубіжного досвіду до умов української освіти з урахуванням програм та матеріально-технічного забезпечення, дослідженні ефективних моделей підготовки педагогів, аналізі оптимального балансування навчального навантаження учнів, розробці інтегрованих міжпредметних проєктів, спрямованих на вирішення практичних, соціальних та екологічних проблем місцевих громад, а також моніторингу та оцінюванні довгострокових результатів впровадження методу проєктів для визначення його впливу на розвиток компетентностей і соціальних навичок учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Лук’янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.

2. Управління проєктами : навч.-метод. посіб. / уклад. О. А. Мірошниченко. Житомир : Рута, 2023. 232 с.

3. Киричук В. О. Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учня. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика* : збірник наук. праць. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2018. Вип. 1. С. 56–68.

4. Яценко С. Формування професійної компетеності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. Вип. 96. С. 186–191.

5. Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річній школі та позашкільній освіті : в 2 ч. *Психологія – Psychology Science and Education* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 29–30 жовтня 2014 року / наук. ред. І. Г. Єрмаков. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. 536 с.

6. Kilpatrick W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*. 1918. Vol. 19(4). P. 319–335. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/William_H._Kilpatrick (дата звернення: 06.04.2026).

7. Dewey J. *Experience and Education*. New York : Macmillan, 1938. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey (дата звернення: 06.04.2026).

8. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип.13. С. 258–262.

Можаровська Т. В.,
кандидатка психологічних наук, доцентка
(Поліський національний університет, м. Житомир)
Сташевська Т. В.,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
(Поліський національний університет, м. Житомир)
e-mail: tanja_stashevska@ukr.net

Психологічні особливості сприйняття образу особистості в цифровому просторі: теоретична модель

Для значної частини молоді перше враження про однокурсника, роботодавця чи фахівця складається за цифровим профілем, а не за особистою зустріччю. Соціальна перцепція в цих умовах відбувається за редукції невербальних сигналів, керованої самопрезентації та наявності кількісних показників схвалення – вподобань, підписників, відгуків [1]. Швидкість інформаційного потоку посилює роль евристик, ефекту ореолу та стереотипізації, що підвищує ризик псевдодовіри, маніпуляцій і викривленого розуміння інших людей [2]. В умовах воєнного стану цей ризик набуває безпекового виміру, адже фейкові «особи» та штучне соціальне підтвердження використовуються в інформаційно-психологічних операціях.

Наукові праці здебільшого вивчають окремо або самопрезентацію в мережі, або те, як користувачі оцінюють онлайн-інформацію [1; 2]. Менше досліджено, як характеристики самого образу взаємодіють з індивідуальними особливостями того, хто сприймає: когнітивною рефлексією, емпатією, міжособистісною довірою.

Мета – теоретично обґрунтувати модель сприйняття образу особистості в цифровому просторі та представити програму її емпіричної перевірки.

Цифровий образ особистості ми визначаємо як сукупність доступних іншим вербальних, візуальних, поведінкових і кількісних ознак людини, створених нею самою, її оточенням і платформою, за якими формуються уявлення про її психологічні якості. Сприйняття іншої людини в мережі є реконструкцією образу за неповними даними. Самопрезентація визначає, які ознаки стають доступними, редукція невербальних сигналів ускладнює їх виявлення, а евристики викривлюють тлумачення [1; 2].

Цифровий профіль є відредагованою версією дійсності, на сприйняття якої впливає й неконтрольована власником інформація: коментарі, реакції, кількісні показники популярності. Достовірність онлайн-інформації користувачі оцінюють через евристики схвалення та репутації [2]. Українські дослідники вважають захисним ресурсом особистості в медіапросторі рефлексію власних способів інтерпретації медіатекстів [3] і наголошують на ролі медіасередовища в соціалізації особистості [4].

На цій основі запропоновано структурно-функціональну модель сприйняття образу особистості в цифровому просторі, що складається з чотирьох блоків:

1) характеристики цифрового образу: стиль самопрезентації (від автентичного до ідеалізованого), соціальне підтвердження, контекст;

2) психологічні особливості суб’єкта сприйняття: когнітивна рефлексія, емпатія [5], міжособистісна довіра, риси «Великої п’ятірки», стратегії самопрезентації, схильність до соціального порівняння;

3) механізми сприйняття: евристична обробка, ефект ореолу, атрибуція, емпатійне розуміння, рефлексивний контроль;

4) результати сприйняття: оцінки компетентності, теплоти, щирості й надійності, готовність до взаємодії, диференційованість оцінок і впевненість у судженні.

Особливості суб’єкта не діють безпосередньо: вони посилюють або послаблюють дію механізмів. Результати сприйняття через

зворотний зв’язок аудиторії впливають на подальшу самопрезентацію автора образу.

Для перевірки моделі розроблено програму емпіричного дослідження, що поєднує квазіекспериментальний і кореляційний плани. Авторська методика «Оцінювання цифрового профілю» передбачає пред’явлення чотирьох вигаданих профілів за планом 2 × 2: стиль самопрезентації (ідеалізований чи автентичний) × соціальне підтвердження (високе чи низьке); рівні соціального підтвердження контрбалансуються між двома версіями форми. За оцінками профілів розраховуються індекси чутливості до соціального підтвердження й до автентичності та індекс диференційованості оцінок (протилежний ефекту ореолу).

Особливості суб’єкта вимірюються тестом когнітивної рефлексії, шкалою генералізованої довіри Європейського соціального дослідження, Індексом міжособистісної реактивності М. Девіса, опитувальником TIPI-UKR, шкалою соціального порівняння INCOM та авторським опитувальником «Стратегії цифрової самопрезентації» (ідеалізація, автентичність, селективність, орієнтація на схвалення). Вибірку складуть дорослі користувачі соціальних мереж віком 18–65 років, розподілені за квотним принципом на три вікові групи: 18–25, 26 –40 та 41–65 років. Половина досліджуваних перед оцінюванням профілів читатиме коротку пам’ятку про типові пастки цифрового сприйняття, складену на засадах медіаграмотності [6] та психологічного «щеплення» [7], інша половина – нейтральний текст; це дасть змогу перевірити, чи можна швидко навчитися сприймати цифровий образ точніше. Цільовий обсяг вибірки – 130 осіб, по 65 в експериментальній і контрольній умовах.

Припускаємо, що високе соціальне підтвердження підвищує оцінки компетентності й надійності, а ідеалізація знижує оцінки щирості; що вища когнітивна рефлексія пов’язана з меншою чутливістю до соціального підтвердження та більшою диференційованістю оцінок; що здатність до децентрації сприяє чутливості до автентичності образу; що вік модерує чутливість до соціального підтвердження.

Отже, сприйняття образу особистості в цифровому просторі є результатом взаємодії характеристик самого образу та психологічних особливостей того, хто його сприймає. Запропонована модель і методичний комплекс дають змогу емпірично перевірити цю взаємодію та обґрунтувати мішені психологічної роботи: когнітивну рефлексію, критичну оцінку сигналів соціального підтвердження, емпатію та екологічну самопрезентацію. Перспективи дослідження –

проведення констатувального етапу та апробація тренінгової програми «Бачити людину за профілем» у формувальному експерименті.

Список використаних джерел та літератури

1. Walther J. B. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*. 1996. Vol. 23, No. 1. P. 3-43.

2. Metzger M. J., Flanagin A. J., Medders R. B. Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. *Journal of Communication*. 2010. Vol. 60, No. 3. P. 413-439.

3. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.

4. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія. Полтава : Укрпромторгсервіс, 2010. 480 с.

5. Коломієць Т. В., Литвинчук А. І., Можаровська Т. В. Емпатія як чинник ціннісно-смислової спрямованості сучасних юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць. 2018. № 1 (45). С. 144 –156.

6. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упоряд. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2014. 431 с.

7. Roozenbeek J., van der Linden S., Goldberg B., Rathje S., Lewandowsky S. Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*. 2022. Vol. 8, No. 34. Article eabo6254.

Нестерчук О. М.,
кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: omnesterchuk@ukr.net

Психоемоційна рівновага і адаптивність педагогів: базові передумови професійного та особистісного зростання

Сучасна освіта вже давно вийшла за межі звичайних підручників і класичних уроків – вона змушена на ходу пристосовуватися до світу, який змінюється з шаленою швидкістю. Сьогодні ми фактично вчимося жити в реальності, де старі правила більше не працюють. Для України всі ці глобальні виклики помножилися на жорстоку реальність війни: постійні загрози безпеці, повітряні тривоги, виснаження й соціальна

напруга. За таких умов освіта перестає бути просто передачею знань – вона стає точкою опори, яка допомагає вистояти й не втратити орієнтири.

Психоемоційне благополуччя педагога пов'язане не лише з особистим самопочуттям, а й із якістю освітнього процесу та професійним довголіттям. Учитель створює умови, у яких дитина може відчувати підтримку й розвиватися попри труднощі. Це значною мірою залежить від стану самого педагога та доступності ресурсів підтримки.

Т. М. Титаренко розглядає життєстійкість як здатність долати кризу, відновлювати суб'єктність і знаходити нові смислові орієнтири [2]. Отже, професійне становлення охоплює не лише набуття компетентностей, а й осмислення досвіду та збереження рівноваги. Брак ресурсів і тривале навантаження підвищують ризик дезадаптації та вигорання.

Невизначеність означає брак інформації про майбутнє й неможливість точно передбачити події. Якщо вона поєднується із загрозою, тривалим стресом або втратою контролю, зростає тривожність, а пошук рішень потребує більше психічних ресурсів. Тривалий стрес може погіршувати концентрацію, робочу пам'ять, планування та регуляцію емоцій. У педагогічній діяльності це ускладнює організацію навчання, взаємодію з учнями й розуміння їхнього емоційного стану.

Тому професійний розвиток передбачає не лише знання й методики, а й усвідомлення власного стану, саморегуляцію, конструктивну взаємодію та готовність навчатися впродовж життя.

Коли ми говоримо про психоемоційну рівновагу, важливо позбутися ілюзій: це зовсім не про постійну спокійну усмішку чи «позитивне мислення» за будь-яких обставин. Насправді йдеться про здатність відверто бачити свої емоції, керувати власними реакціями.

Спирається така стійкість на три прості, але дуже важливі речі.

Вміння розуміти власні емоції – це здатність сказати собі: «Так, зараз я дуже лютую» або «Я просто виснажений». Важливо не заштовхувати тривогу чи втому глибше всередину, а вчасно помітити свій стан, щоб він не почав непомітно керувати вашими вчинками та роботою.

Гнучкість мислення – коли щось іде шкереберть, перша реакція часто автоматична й негативна. Гнучкість допомагає зробити паузу, подивитися на ситуацію під іншим кутом і знайти конструктивний вихід замість того, щоб панікувати чи накручувати себе.

Увага до власного тіла – наш організм завжди подає сигнали першим: через поверхневе дихання, затиснуті плечі, забудькуватість чи

хронічну втому. Звісно, здоровий сон, нормальна їжа та прогулянки – це база, яка тримає нас на плаву. Але варто пам'ятати, що навіть найкращий відпочинок не вирішить усіх проблем, якщо поруч немає людської та професійної підтримки.

Л. М. Карамушка цілком слушно наголошує: те, як почувається працівник, напряму залежить від атмосфери в колективі та умов праці [1]. В освіті це відчувається особливо гостро, адже емоційний стан учителя миттєво передається учням і колегам. Якщо накопичене напруження не промовляти й не усвідомлювати, це неминуче призводить до конфліктів. І навпаки – вміння опанувати себе та відкритий, конструктивний діалог створюють те саме відчуття психологічної безпеки, яке зараз усім нам так необхідно.

Не менш важливою для педагога є *адаптивність* – вміння на ходу змінювати підходи, переглядати власні методи й підлаштовуватися під потреби дітей. Іноді нам доводиться діяти реактивно – адаптуватися вже до фактів, які сталися (як-от, екстрений перехід у онлайн через загрози). А іноді вдається спрацювати проактивно – заздалегідь підготувати кілька сценаріїв уроку, продумати альтернативні формати чи освоїти новий цифровий сервіс. Утім, під час реальної небезпеки на першому місці завжди стоїть безпека, тож справжня гнучкість полягає саме в розумінні: де варто діяти на випередження, а де – просто швидко й зібрано реагувати на обставини.

Сюди чудово лягає й концепція «мислення зростання» Керол Двек. Вона про те, що будь-які здібності – це не сталий вирок, їх можна й треба розвивати через практику та зворотний зв'язок. Для вчителя це означає спокійно аналізувати свої помилки, шукати нові шляхи й сприймати невдачі не як провал, а як просто корисний досвід (звісно, тверезо зважаючи на власні сили й реальні обмеження).

Усе це разом формує *резильєнтність* – здатність вистояти й відновитися навіть після найважчих випробувань. Дослідниця Енн Мастен дуже влучно назвала її «звичайною магією» [3], підкреслюючи, що вона тримається на простих щоденних речах: підтримці близьких, нормальних людських взаєминах і звичних рутинах. Резильєнтність – це зовсім не про вимогу «завжди бути сильним» і нехтувати собою. Це живий процес, де наші внутрішні ресурси черпають силу з підтримки людей навколо.

Щоб резильєнтність не залишалася лише гарним словом з теорії, вчителеві важливо вчасно помічати перші дзвіночки виснаження, шукати екологічні шляхи подолання стресу й спиратися як на власні сили, так і на допомогу оточуючих. Особиста стійкість формується лише там, де є здоровий клімат у колективі, підтримка колег

і нормальні умови для відпочинку. Турбота про самопочуття вчителя має бути не його приватною справою, а спільною відповідальністю всього освітнього середовища.

Що ж допомагає нам залишатися гнучкими й адаптивними у часи хаосу?

Сенс у тому, що ти робиш. Свого часу Віктор Франкл довів, що людина здатна вистояти за будь-яких умов, якщо розуміє, *заради чого* вона це робить. Для педагога таким якорем часто стає допомога дітям. Проте тут важливо не потрапити у пастку жертовності: висока місія зовсім не означає, що треба забути про власне життя та здоров'я.

Відчуття, що ти не один. Професійна ізоляція буквально випалює зсередини. Можливість просто виговоритися колегам, відчути розуміння, сходити на інтервізію чи супервізію – це величезний ресурс. І прохання про допомогу – це не прояв слабкості чи «некомпетентності», а абсолютно доросле й відповідальне ставлення до себе та своєї роботи.

Здатність жити в умовах невизначеності. Сьогодні ми майже ніколи не маємо повного карт-бланшу чи чітких гарантій. Толерантність до невизначеності – це вміння діяти й ухвалювати рішення навіть тоді, коли половини відповідей немає. Це спокійне прийняття того, що ми не можемо контролювати геть усе, але можемо спиратися на власні цінності, знання та наявні ресурси.

Якщо ж це навантаження триває місяцями, відновлення немає, а навколо – лише байдужість, педагог неминуче рухається до вигорання та відчуття власної безпорадності. Сьогодні в Україні цей професійний прес подвоюється ще й особистими переживаннями – постійними повітряними тривогами, страхом за рідних, втратами та щоденним життєвим стресом. Саме тому плекання стійкості сьогодні – це вже питання не просто комфорту, а професійного та особистісного виживання.

Коли педагог щодня пропускає крізь себе біль дитини – її страх, досвід втрати чи наслідки важкої травми – і при цьому не має часу й сил на власне відновлення, він потрапляє у зону високого ризику. Тут виникають вторинний травматичний стрес та утома від співчуття. Важливо розуміти: це не зовсім те саме, що звичайне професійне вигорання. Якщо вигорання – це скоріше про емоційне спустошення, байдужість, цинічне дистанціювання від роботи та відчуття «я ні на що не здатний», то вторинна травма – це прямий відгук на чужий біль. Ці два стани часто супроводжуються і суто тілесними симптомами: від безсоння й постійного головного болю до затиснутих м'язів, які потребують окремої уваги.

При цьому є велика помилка вважати вигорання «особистою слабкістю» вчителя. Воно майже ніколи не виникає просто так – це наслідок системного перевантаження, бюрократичного хаосу, браку свободи в прийнятті рішень та відсутності підтримки з боку керівництва й колег. Саме тому дбати про здоров'я педагога має не лише він сам, а й сама система освіти, створюючи нормальні умови для праці.

Засновники позитивної психології, зокрема Мартін Селігман [4], наголошують, що психологічне благополуччя тримається на наших сильних сторонах, щирих стосунках, відчутті залученості, сенсу та власних маленьких перемогах. Це зовсім не про вимогу «натягувати посмішку» й демонструвати примусовий оптимізм. Це скоріше про вміння помічати свої ресурси, чесно визнавати власні межі й турбуватися про себе без почуття провини.

Отже, психоемоційна рівновага й адаптивність є важливими передумовами професійного та особистісного зростання педагога в умовах невизначеності. Здатність усвідомлювати власні емоції, гнучко реагувати на зміни, відновлювати внутрішні ресурси та звертатися по підтримку допомагає не лише знижувати ризик професійного вигорання, а й зберігати готовність до розвитку. Водночас психологічне благополуччя вчителя залежить не тільки від його особистих зусиль, а й від умов професійної діяльності, атмосфери довіри та взаємопідтримки в освітньому середовищі. Саме поєднання особистісних ресурсів і належної підтримки створює основу для професійної стійкості педагога, його подальшого розвитку та якісної взаємодії з учнями.

Список використаних джерел та літератури

1. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
2. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
3. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York : Guilford Press, 2014. 370 p.
4. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York : Free Press, 2011. 349 p.

Нонік Т. В.,
завідувачка Житомирського освітнього центру № 1
(Державна установа «Школа супергероїв»)
e-mail: tanya.nonik.robota@gmail.com

Професійна готовність учителів до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку

Сучасні трансформації української системи освіти супроводжуються утвердженням принципів доступності, безбар'єрності, рівності та індивідуалізації освітнього процесу. Одним із важливих напрямів реалізації цих принципів є розвиток інклюзивного навчання, спрямованого на забезпечення права кожної дитини на здобуття якісної освіти незалежно від особливостей її розвитку. За таких умов особливого значення набуває професійна готовність педагогічних працівників, від якої значною мірою залежить не лише включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього середовища, а й забезпечення її активної участі в навчанні та соціальній взаємодії.

Серед різних категорій дітей з особливими освітніми потребами окремої уваги потребують діти з порушеннями мовленнєвого розвитку. Мовлення є важливим засобом пізнання, сприймання й осмислення інформації, формування понять, планування діяльності, комунікації та соціальної взаємодії. Тому труднощі мовленнєвого розвитку можуть позначатися не лише на вимові звуків або побудові висловлювань, а й на розумінні навчальних інструкцій, засвоєнні нового матеріалу, виконанні завдань і взаємодії з учасниками освітнього процесу. Водночас характер і ступінь такого впливу залежать від особливостей мовленнєвого порушення та індивідуальних можливостей дитини.

Принципово важливо не ототожнювати мовленнєві порушення з обмеженнями інтелектуального чи загального навчального потенціалу учня. Мовленнєві труднощі самі по собі не визначають рівня здібностей дитини та не можуть бути підставою для заниження очікувань щодо її навчальних досягнень. Тому одним із професійних завдань учителя є створення умов, за яких особливості мовленнєвого розвитку не стають невиправданою перешкодою для реалізації освітніх можливостей учня.

Проблема професійної готовності вчителів до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку набуває особливої актуальності в контексті розбудови інклюзивного освітнього середовища. Учитель має бути здатним не лише реалізовувати зміст освітньої програми, а й ураховувати індивідуальні особливості учнів, виявляти можливі

бар’єри в навчанні, добирати доцільні способи педагогічної взаємодії та у разі потреби змінювати організацію освітнього процесу. Важливість належної професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі висвітлюється і в наукових дослідженнях [3; 4].

Нормативне забезпечення інклюзивної освіти в Україні передбачає врахування особливих освітніх потреб учнів, організацію необхідної підтримки та створення відповідних умов навчання. Зокрема, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти визначає організаційні засади такого навчання та передбачає використання адаптації та/або модифікації змісту навчальних предметів з урахуванням індивідуальних потреб учнів [1]. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» окреслює професійні вимоги до діяльності вчителя, зокрема щодо організації освітнього процесу та підтримки навчання учнів [2].

Зазначені положення актуалізують потребу в такій професійній підготовці педагога, яка дає змогу не лише знати нормативні вимоги, а й застосовувати їх у повсякденній практиці. У цьому контексті професійну готовність учителя до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку доцільно розглядати як комплексну характеристику його професійної діяльності та особистісної позиції, що забезпечує здатність усвідомлено й компетентно організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних мовленнєвих та освітніх потреб дитини.

Важливою передумовою такої готовності є розуміння педагогом особливостей мовленнєвого розвитку та можливого впливу мовленнєвих труднощів на навчальну діяльність. Учитель має орієнтуватися в основних проявах мовленнєвих порушень, уміти помічати труднощі, які виникають у процесі засвоєння матеріалу, та усвідомлювати межі власної професійної компетентності. Водночас педагог не повинен перебирати на себе функції вчителя-логопеда чи інших спеціальних фахівців. Його завдання полягає в організації доступного навчання, своєчасному виявленні освітніх бар’єрів і взаємодії з фахівцями, компетентними у відповідних питаннях.

Важливим аспектом професійної готовності є здатність учителя організовувати доступну педагогічну комунікацію. Для дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку значення має не лише зміст навчальної інформації, а й спосіб її подання. Чіткі та структуровані інструкції, зрозумілі формулювання, послідовне пояснення, використання візуальних опор і надання додаткового часу для

опрацювання інформації можуть полегшувати розуміння завдань та сприяти активнішій участі учня в навчанні.

Не менш важливим є створення психологічно безпечного комунікативного середовища. Педагогові необхідно враховувати індивідуальний темп мовленнєвого реагування дитини, надавати їй достатньо часу для формулювання відповіді, не допускати необґрунтованого переривання та уникати публічного акцентування на мовленнєвих помилках. Підтримувальна взаємодія сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, зміцненню впевненості у власних можливостях і готовності дитини брати участь у спільній діяльності.

Професійна готовність учителя виявляється також у здатності добирати відповідні способи організації навчальної діяльності. Йдеться не про автоматичне спрощення освітнього змісту, а про забезпечення доступності навчального матеріалу та можливості продемонструвати набуті знання й уміння. Якщо усне мовлення не є безпосереднім об’єктом оцінювання, доцільно передбачати такі форми виконання завдань, які дають змогу учневі виявити розуміння навчального матеріалу без надмірного мовленнєвого навантаження.

З цією метою можуть використовуватися схеми, таблиці, алгоритми, ключові слова, ілюстрації, графічні організатори, зразки виконання та поетапні інструкції. Залежно від індивідуальних потреб учня можливе застосування альтернативних способів відповіді, зокрема письмових, графічних або вибору з кількох запропонованих варіантів. Важливо, щоб обраний спосіб відповіді відповідав меті навчального завдання та давав змогу об’єктивно оцінити відповідні знання й уміння дитини.

Під час організації інклюзивного навчання педагогові необхідно розрізняти адаптацію та модифікацію навчання. Адаптація передбачає зміну способів і методів навчання з урахуванням індивідуальних потреб учня без зміни очікуваних результатів навчання. Модифікація пов’язана зі зміною змісту навчального предмета та/або очікуваних результатів. Вибір відповідного підходу має ґрунтуватися на визначених освітніх потребах дитини, а не лише на факті наявності мовленнєвого порушення [1].

Окремої уваги потребує взаємодія вчителя з фахівцями, які забезпечують психолого-педагогічний супровід дитини. Ефективна підтримка учня передбачає узгодженість педагогічних дій учителя, вчителя-логопеда, практичного психолога, асистента вчителя та інших залучених фахівців, а також партнерську взаємодію з батьками. Обмін спостереженнями, узгодження підходів до виконання навчальних

завдань і систематичне обговорення динаміки розвитку дитини дають змогу послідовніше враховувати її потреби в різних освітніх ситуаціях.

Суттєвим чинником професійної готовності є готовність учителя до постійного професійного розвитку. Інклюзивне навчання потребує від педагогів оновлення знань, опанування сучасних педагогічних підходів і вдосконалення практичних умінь. Професійна компетентність не може розглядатися як незмінна характеристика, сформована виключно на етапі здобуття педагогічної освіти, оскільки ефективна педагогічна практика передбачає постійний аналіз освітніх ситуацій та пошук доцільних способів підтримки учнів.

Особливого значення в цьому контексті набуває післядипломна педагогічна освіта. Програми професійного розвитку педагогів мають забезпечувати поєднання теоретичної підготовки з практичним опрацюванням способів організації навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Ефективними засобами такої підготовки можуть бути: аналіз педагогічних ситуацій, розгляд практичних кейсів, моделювання комунікативних ситуацій, розроблення доступних навчальних матеріалів, взаємоаналіз педагогічних рішень і рефлексія професійного досвіду. Такий підхід сприяє перенесенню набутих знань у реальну освітню практику.

Висновки. Професійна готовність учителів до навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є важливою передумовою забезпечення доступності та якості інклюзивної освіти. Її реалізація передбачає розуміння педагогом індивідуальних освітніх потреб учнів, здатність організовувати доступну комунікацію, добирати відповідні способи подання навчального матеріалу, створювати психологічно безпечне освітнє середовище та взаємодіяти з фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Формування такої готовності потребує системного професійного розвитку, у якому теоретичні знання поєднуються з практичним відпрацюванням педагогічних стратегій і рефлексією власного досвіду. Перспективи подальших досліджень пов’язуємо з емпіричним вивченням готовності педагогів до роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, визначенням ефективних педагогічних умов її формування та вдосконаленням відповідних програм професійного розвитку в системі післядипломної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 (зі змінами). URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text (дата звернення: 16.10.2026).

2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 16.10.2026).

3. Сергійчук О. Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. збірник наук. праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / [ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Гельветика, 2022. Вип. 49, т. 2. С. 165–170. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-27.

4. Шевченко В. Педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 4 (116). С. 44–56. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.195.

Парубок І. Р.,
здобувачка освіти, спеціальність 053 «Психологія»
(Поліський національний університет, м. Житомир)
e-mail: iraparubok@gmail.com

Дослідження чинників виникнення конфліктів у дітей дошкільного віку та особливостей їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях

Конфлікти є невід’ємною складовою соціалізації дитини та формування її особистості. У дошкільному віці відбувається активне засвоєння норм спілкування, розвиток комунікативних навичок і становлення міжособистісних взаємин. Тому вивчення причин виникнення конфліктів серед дошкільників та особливостей їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях є важливим напрямом психолого-педагогічних досліджень.

Під час проходження виробничої практики було проведено дослідження чинників виникнення конфліктів серед дітей дошкільного віку. Для отримання різнобічної інформації застосовано такі методи: спостереження, бесіда, анкетування, соціометрія та аналіз продуктів діяльності дітей. Комплексне використання методів дало змогу

дослідити особливості взаємин між вихованцями та визначити ймовірні причини конфліктних ситуацій у дитячому колективі.

Результати дослідження засвідчили, що найпоширенішими причинами конфліктів серед дошкільників є боротьба за іграшки й інші предмети спільного користування, прагнення окремих дітей до лідерства, труднощі під час домовляння та недостатній рівень сформованості комунікативних навичок. На виникнення суперечностей також впливають особливості емоційного розвитку, імпульсивність і недостатньо розвинені навички самоконтролю.

Аналіз поведінки дітей у конфліктних ситуаціях показав, що вони часто вдаються до словесних суперечок, образ і емоційного вираження невдоволення. Водночас конструктивні способи розв'язання конфліктів – компроміс, співпраця або звернення по допомогу до дорослих – застосовуються рідше. Це вказує на потребу цілеспрямовано розвивати навички ефективної комунікації, уміння висловлювати власні потреби та враховувати інтереси інших [1].

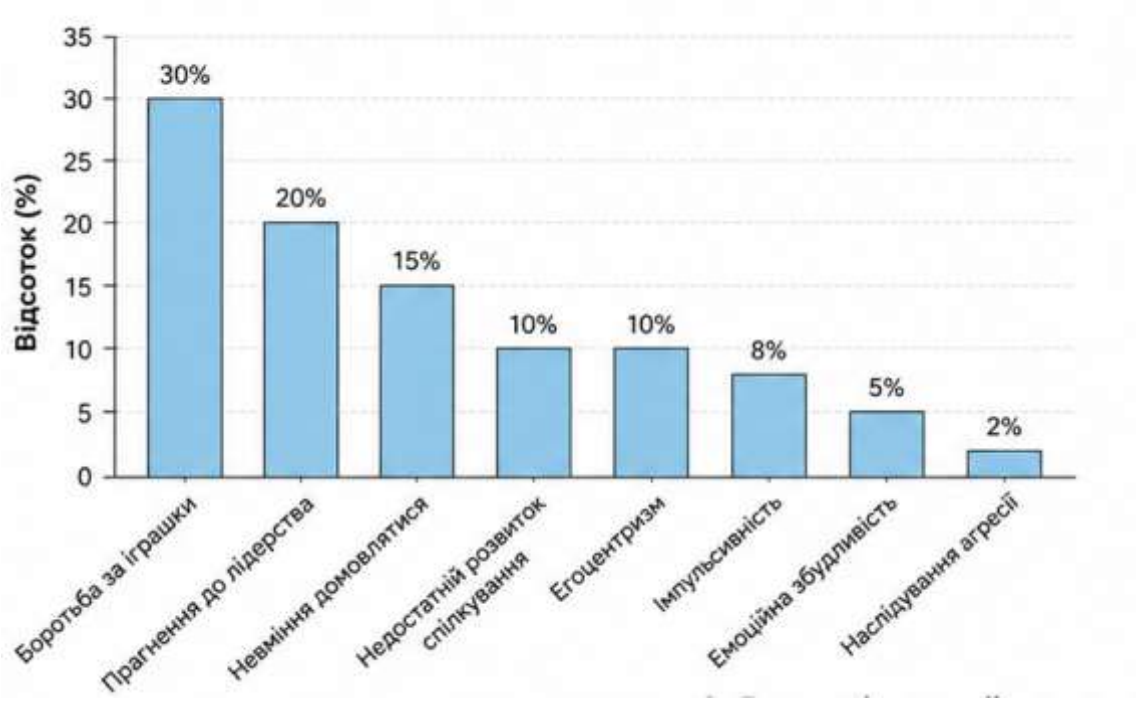


Рис. 1. Причини конфліктів серед дітей дошкільного віку

Окрему увагу було приділено вивченню міжособистісних взаємин у дитячій групі за допомогою соціометричного методу. Отримані результати дали змогу окреслити структуру взаємин у колективі та виявити дітей, які мають лідерські позиції, користуються популярністю або займають ізольоване чи конфліктне становище серед

однолітків. Така інформація важлива для планування подальшої психолого-педагогічної роботи й створення сприятливого соціально-психологічного клімату в групі.



Рис. 2. Розподіл ролей у дитячій групі за результатами соціометрії

Практика сприяла закріпленню теоретичних знань із вікової та педагогічної психології й удосконаленню професійних навичок майбутнього психолога. Було набуто досвіду проведення психодіагностичних досліджень, спостереження за поведінкою дітей у природних умовах, аналізу отриманих результатів і встановлення психологічного контакту з вихованцями закладу дошкільної освіти.

Дослідження підтвердило важливість своєчасної профілактики конфліктної поведінки в дошкільному віці. Профілактична робота має бути спрямована на розвиток комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, здатності до співпраці та мирного розв’язання суперечностей. Важливу роль у цьому процесі відіграють педагоги й практичні психологи, які створюють умови для формування позитивних взаємин між дітьми та розвитку навичок конструктивної взаємодії [2].



Рис. 3. Способи реагування дітей на конфлікти

Аналіз особливостей поведінки дошкільників у конфліктних ситуаціях показав, що найпоширенішою реакцією є словесні суперечки – 35% від загальної кількості зафіксованих випадків. Друге місце посідають образи (25%), що може свідчити про недостатній розвиток навичок конструктивного спілкування та емоційного самоконтролю. По 15% становлять фізичний вплив і звернення до дорослих. Це відображає як наявність агресивних способів реагування, так і прагнення частини дітей шукати допомоги для врегулювання суперечностей. Найрідше діти уникають конфлікту (10%), що може бути пов’язано з віковими особливостями та недостатньою сформованістю навичок саморегуляції.

Отже, у конфліктних ситуаціях дошкільники переважно використовують неконструктивні форми поведінки. Це підтверджує необхідність психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, емоційної саморегуляції, уміння домовлятися та конструктивно розв’язувати конфлікти. Конфлікти в дошкільному віці виникають під впливом соціальних, психологічних і поведінкових чинників. Своєчасне виявлення їхніх причин та організація відповідної профілактичної роботи сприятимуть гармонійному розвитку дитини, поліпшенню взаємин у колективі й формуванню сприятливого психологічного середовища в закладі дошкільної освіти. Результати можуть бути використані для вдосконалення психологічного

супроводу дошкільників і підвищення ефективності виховного процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Михальська С. А. Особливості комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 32. DOI: https://doi.org/10.32626/j.2016-32.

2. Антипчук Т. Формування навичок вирішення конфлікту в здобувачів освіти старшого дошкільного віку як важлива умова розвитку соціально-емоційної компетентності. *Нова педагогічна думка.* 2026. № 2 (126). С. 38–44. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2026-126-2-38-44.

Роміцина Л. В.,
викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: matem32@ukr.net

Від жорсткого планування до адаптивності: проєктування індивідуальної траєкторії педагога в часи змін

Перехід від жорсткого планування до адаптивності – це вищий рівень організації праці вчителя Нової української школи. Індивідуальна траєкторія стає тим гнучким інструментом, який дозволяє педагогу не просто виживати в часи змін, а бути лідером цих змін, зберігаючи при цьому психічне здоров’я та професійну мотивацію. Цей шлях реалізації професійного потенціалу базується на вільному виборі та самостійному плануванні. Перехід від жорсткого планування до адаптивного проєктування означає перетворення вчителя з «виконавця планів» на «архітектора власного розвитку». Ця трансформація потребує підтримки на рівні освіти [1: 96].

Додатковий професійний розвиток педагога вибудовувався за логікою, запозиченою з індустріальної епохи: чіткий план на п’ять років, курси підвищення кваліфікації «за графіком», атестація як контрольна точка. Сьогодні інша ситуація: технології, суспільні виклики, формати навчання й самі вимоги до професії вчителя трансформуються швидше, ніж триває будь-який офіційний цикл планування. Педагог, який строго рухається за планом, складеним два-три роки тому, часто опиняється в розвитку компетентностей «на вчора» – тоді як перед ним стоять виклики «на сьогодні і завтра».

Як спроєктувати професійний розвиток так, щоб він не втрачав актуальності швидше, ніж досягає реалізації? Відповідь лежить

у переході від жорсткого планування до адаптивної, індивідуальної траєкторії.

Традиційне планування підвищення кваліфікації має три системні недоліки [2: 14]:

– ***планування лінійне***: етап за етапом, курс за курсом, без можливості коригування в процесі. Такий підхід добре працює, коли мета й умови стабільні, але стає вразливим, щойно з'являється новий виклик – чи то перехід на дистанційне навчання, чи то запит на нові цифрові інструменти, чи то потреба працювати з учнями в кризовому психологічному стані;

– ***план формувався «згори»***, виходячи з посадових вимог, а не з реального стану професійних потреб конкретного вчителя. Два педагоги з абсолютно різним досвідом й сильними сторонами отримували один шлях розвитку лише тому, що обіймали однакову посаду;

– ***жорстке планування*** орієнтувалося на результат-звітність (кількість годин, сертифікатів, балів), а не на реальну зміну практики. Формальне виконання плану не гарантувало, що вчитель справді став ефективнішим у класі.

Адаптивність не означає відмову від планування. Йдеться про інший тип плану – не план-результат, а план-процес. Адаптивна траєкторія передбачається як цикл: діагностика поточного стану → дія (навчання, експеримент, практика) → рефлексія → корекція курсу. Цей цикл повторюється регулярно, а не одноразово, що дозволяє траєкторії змінюватися разом зі змінами середовища. Принципова відмінність адаптивної моделі – вона буде «від людини», а не «від посади». Ключовими залишаються індивідуальні цілі педагога, його ритм навчання, зручні для нього формати та розвиток компетентностей.



/Згенеровано ШІ/

Адаптивність – багаторівнева структура, що містить три взаємопов'язані складові, представлені в таблиці:

Рівень	Зміст	Практичне значення для педагога
Формально-динамічний	Швидкість, гнучкість адаптації	Швидкість реакції на освітні зміни
Змістово-особистісний	Мотивація, цінності, Я-концепція	Внутрішній драйвер змін та їхній напрям
Соціально-нормативний	Узгодження із соціальними очікуваннями	Баланс між вимогами системи та особистим розвитком

Ефективна адаптивна траєкторія вчителя спирається на кілька практичних елементів.

Самодіагностика. Регулярна, не прив'язана до атестації оцінка власних сильних сторінок і недоліків дає педагогу точку відліку для наступного кроку. Це може бути коротке щосеместрове самооцінювання, а не одноразовий формальний захід атестації раз на 5 років.

Модульність. Замість довгих курсів – короткі, змінювані блоки навчання, які легко комбінувати під конкретну потребу і які можна замінити.

Навчання «точно вчасно» (just-in-time). Мікронавчання, орієнтоване на нагальну проблему тут і зараз – наприклад, короткий модуль з роботи з певним цифровим інструментом саме тоді, коли він знадобився в практиці, а не через рік за розкладом.

Портфоліо рефлексії. Фіксація не тільки результатів (сертифікатів, балів), а й самого процесу прийняття рішення: що спробував, що спрацювало, що ні і чому. Сама рефлексія перетворює окремі навчальні активності на цілісну траєкторію розвитку [3: 51].

Перехід до адаптивності означає й зміну ролі самого вчителя. Замість позиції «мені підвищують кваліфікацію» з'являється позиція «я проєктую свій розвиток». Це забезпечує реальну свободу: право вибирати теми, темп і форми навчання, а не лише виконувати розпорядження адміністрації. Одночасно така свобода вибору не повинна залишати педагога на одиниці з відповідальністю, вона потребує відповідної підтримки з боку закладу освіти й системи загалом.

На практиці адаптивний підхід можна реалізувати через:

– індивідуальну освітню траєкторію (ІОТ) з періодичним переглядом – раз на чверть або семестр, а не раз на кілька років;

– цифрові інструменти, які допомагають педагогу оперативно підібрати потрібний ресурс під конкретні потреби;

– горизонтальне навчання – обмін досвідом між колегами як рівноправне і часто найефективніше джерело розвитку на рівні з формальними курсами.

У часи змін головною професійною компетентністю педагога стає не володіння фіксованим набором знань, а здатність вчитися й швидше перевчатися за самі зміни. Індивідуальна адаптивна траєкторія – це практична відповідь на виклики, за умови, що вона підкріплена реальною підтримкою з боку школи та системи освіти загалом.

Список використаних джерел та літератури

1. Бойченко В. Індивідуальна траєкторія професійного вдосконалення педагога: результати наукової розвідки. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2023. № 40 (2). С. 93–100. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4014.

2. Назаренко О., Олесюк Н. Як за допомогою профстандарту вибудувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку педагогів. *Практика управління навчальним закладом.* № 1. 2022. URL: https://ezavdnz.expertus.com.ua/947142.

3. Ясінська Н. В. Сучасна наука про проєктування індивідуальної освітньої траєкторії педагога в системі неперервної освіти. *Педагогічний пошук :* наук.-метод. журн. 2022. № 2. С. 49–53. URL: http://surl.li/nwqsg 5.

Сезер-Лонська А. І.,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність С4 «Практична психологія»
(Поліський національний університет)
e-mail: umiromiee@gmail.com

Психологічні особливості трансформації соціальних ролей цивільних жінок в умовах війни

Повномасштабна війна змінила повсякденні умови життя, а разом із ним розподіл обов’язків у сім’ях і громадах. У багатьох жінок додалося справ, за які раніше відповідали кілька членів родини: заробіток, пошук житла, догляд за дітьми й літніми родичами,

підтримка близьких, які служать або перебувають далеко. Водночас частина жінок бере участь у волонтерських ініціативах, працює в гуманітарній сфері або долучається до місцевих рішень. Зміни помітні не лише в тому, що жінки роблять, а й у тому, скільки відповідальності вони змушені на себе брати. За даними UN Women, у 2024 році на догляд за дітьми українські жінки витрачали в середньому близько 56 годин на тиждень. Це більше, ніж до повномасштабної війни [1]. Цей приклад показує, що частина воєнного навантаження залишається поза межами оплачуваної роботи й офіційних оцінок зайнятості.

Дослідження Г. Ніколайчук допомагає побачити, наскільки різноманітними стали жіночі ролі: від підтримки родин і громад до участі у волонтерських, гуманітарних та оборонних ініціативах [3]. Водночас розширення участі не завжди означає, що жінки отримали більше свободи. Часто нова діяльність не замінює попередніх обов'язків, а додається до них. У результаті одна й та сама людина може одночасно бути годувальницею, працівницею, матір'ю, доглядальницею й організаторкою допомоги.

Поряд із вивченням змін у житті жінок важливо зважати на те, яку підтримку вони мають у нових обставинах. В аналітичному матеріалі PRIO розглянуто досвід жінок під час війни та їхню участь у житті громад і процесах відновлення [2]. Інший напрям досліджень стосується потреб жінок, які були змушені залишити домівки: для них важливі не лише емоційна підтримка, а й допомога з житлом, працевлаштуванням, доступом до послуг і відновленням повсякденних зв'язків [6]. Якщо нові обов'язки не супроводжуються достатніми ресурсами, навіть звичайні сімейні й робочі завдання можуть ставати надмірним навантаженням. Тому важливо оцінювати не тільки перелік функцій, які виконує жінка, а й умови, у яких їй доводиться з ними справлятися.

Психологічний бік проблеми розкривають праці, у яких розглядаються самоефективність, суб'єктивна якість життя та досвід вимушеного переміщення. І. Петровська досліджувала чинники загальної й професійної самоефективності українських жінок; у її роботі брали участь 90 жінок різних професійних груп [4]. О. Малина та К. Грабар зіставляли відчуття якості життя жінок, які перебували в різних безпекових умовах, зокрема на прифронтових територіях і за кордоном [5]. М. Жінчин зосереджується на потребах внутрішньо переміщених жінок і ролі громадських та благодійних організацій у підтримці [6]. Дослідження М. Баран та співавторів, проведене на основі інтерв'ю з українськими жінками-біженками в Польщі, показує,

що здатність долати труднощі не усуває потреби в безпеці, стабільності й соціальних зв'язках [7]. Додатковий контекст дає міжнародне дослідження психічного здоров'я населення України, Польщі й Тайваню, хоча його результати не можна безпосередньо переносити лише на цивільних жінок, оскільки вибірка включала різні групи учасників [8].

Таким чином, опрацьовані джерела висвітлюють проблему з різних боків: через рольове навантаження, особистісні ресурси, якість життя, доступність допомоги та досвід вимушеного переміщення. Їх зіставлення дає змогу побачити, що збільшення кількості обов'язків саме по собі не свідчить ані про благополуччя, ані про погіршення психологічного стану. Значення мають причини, через які жінка бере на себе нові функції, і те, чи має вона реальну підтримку.

Мета цієї роботи узагальнити дослідження, що пояснюють зміни соціальних ролей цивільних жінок під час війни, та розглянути, як такі зміни можуть позначатися на психологічному стані. Робота має оглядово-аналітичний характер: у ній не подаються результати окремого опитування. Основою аналізу є наукові публікації та матеріали міжнародних організацій, у яких вивчаються жіночий досвід, психологічні ресурси й суспільні очікування.

Насамперед змінюється сімейний розподіл відповідальності. Якщо один із дорослих членів родини проходить військову службу, загинув, зник безвісти або перебуває в іншому регіоні, частина повсякденних рішень переходить до жінки. Йдеться не лише про виховання дітей і ведення господарства. Потрібно планувати витрати, шукати додатковий дохід, розв'язувати організаційні питання й водночас зберігати для дітей відчуття стабільності. У такій ситуації жінка справді може стати самостійнішою, однак ця самостійність часто формується не в спокійних умовах особистого вибору, а через необхідність діяти. Тому було б неточно описувати всі зміни лише як посилення незалежності: для багатьох вони означають ще й втому та постійне відкладання власних потреб.

Подібна неоднозначність є і в професійній та громадській сферах. Волонтерська діяльність іноді допомагає відчути, що людина не втратила впливу на події й може бути корисною іншим. Робота або перекваліфікація можуть дати фінансову опору та розширити коло спілкування. Проте буває й інакше: жінка виходить на додаткову роботу не тому, що прагне змін, а тому, що інакше родина не матиме достатніх коштів. Тому однакову зовнішню активність не можна автоматично оцінювати однаково. Для розуміння психологічного стану важливо з'ясувати, чи має жінка можливість обирати, чи є у неї час на

відновлення і яка частина навантаження виникла з вимушених обставин.

У цьому контексті варто розрізняти особисту витривалість і умови, що дозволяють її зберігати. Поняття самоефективності, яке досліджує І. Петровська, допомагає пояснити, чому впевненість у власних силах може підтримувати активність навіть у складний період [4]. Однак внутрішніх ресурсів недостатньо, якщо людина не має безпечного житла, стабільного доходу чи допомоги з доглядом за дітьми. Високі вимоги до себе можуть навіть ускладнювати звернення по допомогу, коли жінка звикла бути тією, на кого покладаються інші. Тому психологічна підтримка не має зводитися до заклику бути сильнішою або краще планувати час. Не менш важливо зменшувати практичні причини перевантаження.

На психологічне самопочуття впливають і життєві обставини. Для жінок, які залишаються поблизу бойових дій, значущими є питання безпеки, доступу до медичних та соціальних послуг і непередбачуваність повсякденного життя. Внутрішньо переміщені жінки, крім переживань через війну, можуть втратити роботу, житло, звичне коло спілкування й підтримку родичів. Ті, хто перебуває за кордоном, можуть опинитися в безпечнішому середовищі, але водночас зіткнутися з мовними, професійними та соціальними труднощами. Праці про якість життя та психологічну стійкість засвідчують, що досвід жінок неоднорідний; тому загальні висновки потрібно співвідносити з конкретною групою, яку досліджували автори [5; 6; 7].

Не менш важливо враховувати, що психологічне самопочуття залежить не лише від особистої витривалості, а й від доступної допомоги. Дослідження якості життя, потреб внутрішньо переміщених жінок і досвіду українських біженок описують різні труднощі, пов’язані з безпекою, житлом, доходом та втратою звичних соціальних контактів [5–7]. Ці праці не дають підстав узагальнювати досвід усіх жінок, проте показують, що схожі на перший погляд обов’язки можуть мати різну психологічну ціну залежно від життєвих умов. Жінка може продовжувати працювати й підтримувати сім’ю, але водночас відчувати втому та невпевненість. Тому важливо зважати не тільки на те, як вона справляється із завданнями, а й на те, чи має можливість отримати допомогу та відновити сили.

Межі оглянутих досліджень також важливо враховувати. Автори використовують різні методи й працюють із різними групами: одні аналізують суспільні настрої, інші опитують жінок певного віку або вивчають досвід вимушеного переміщення. Такі результати

доповнюють одне одного, але не є взаємозамінними. Вони не дають підстав стверджувати, що всі цивільні жінки переживають однакові зміни або реагують на них однаково. Це одна з причин, чому подальші дослідження варто спрямовувати на зв'язок між рольовим навантаженням, доступністю соціальної підтримки та суб'єктивною оцінкою психологічного стану жінок у різних життєвих обставинах.

Практична допомога має відповідати не абстрактному образу «сильної жінки», а конкретним потребам людини. Психологічне консультування, кризова допомога та групи взаємопідтримки важливі, але їх варто поєднувати з доступом до житла, працевлаштування, професійного навчання, догляду за дітьми й літніми родичами та юридичного супроводу. Під час консультацій доцільно з'ясовувати не лише рівень переживань, а й те, які саме обов'язки виснажують жінку, які ресурси в неї залишилися і від кого вона може отримати допомогу.

Трансформація соціальних ролей цивільних жінок під час війни не має однозначного характеру. З одного боку, жінки частіше самостійно ухвалюють рішення, забезпечують родини, беруть участь у професійній і громадській діяльності. З іншого боку, нові завдання нерідко додаються до сімейних обов'язків, які нікуди не зникають, а можливостей для відпочинку стає менше. Тому зростання самостійності не слід автоматично прирівнювати до поліпшення психологічного стану. Аналіз наукових праць показує, що значення мають не лише особистісні ресурси, а й безпека, матеріальні умови, близьке оточення та доступ до соціальних послуг. Досвід жінок, які залишилися у своїх громадах, внутрішньо перемістилися або виїхали за кордон, суттєво різниться, тож допомога має бути гнучкою. Перспективним напрямом подальшої роботи є вивчення того, як співвідношення обраних і вимушених ролей пов'язане з емоційним виснаженням, самоефективністю та відчуттям якості життя. Це дозволить не лише точніше описати наслідки війни для жінок, а й визначити, яка підтримка є для них справді корисною.

Список використаних джерел та літератури

1. UN Women. Three years of full-scale war in Ukraine roll back decades of progress for women's rights, safety and economic opportunities. 19 February 2025. URL: https://ukraine.un.org/en/289777-three-years-full-scale-war-ukraine-roll-back-decades-progress-women%E2%80%99s-rights-safety-and.

2. Skoog E., Bosheim S., Tryggestad T. L. Experiences of war and women's changing roles in Ukraine. GPS Policy Brief. 2025. No. 2. Oslo :

Peace Research Institute Oslo (PRIO). URL: https://www.prio.org/publications/14480.

3. Ніколайчук Г. І. Трансформація жіночих ролей в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. Вип. 24. С. 99–104. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi24.420.

4. Петровська І. Р. Психологічні чинники самоефективності українських жінок в умовах війни. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2025. Вип. 4. С. 72–78. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-4-9.

5. Малина О. Г., Грабар К. В. Психологічні особливості відчуття якості життя українських жінок в умовах воєнного часу. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 3. С. 49–57. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-7471/2025-3-6.

7. Жінчин М. В. Проблеми та потреби внутрішньо переміщених жінок в умовах війни: роль громадських і благодійних організацій. *Психологія та соціальна робота*. 2025. № 2. С. 44–51. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.2.4.

8. Baran M., Grzymała-Moszczyńska H., Zjawińska M. et al. Superhero in a skirt: Psychological resilience of Ukrainian refugee women in Poland. A thematic analysis. International Journal of Clinical and Health Psychology. 2024. Vol. 24, no. 4. Art. 100506. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100506.

9. Chudzicka-Czupała A., Hapon N., Chiang S.-K. et al. Depression, anxiety and post-traumatic stress during the 2022 Russo-Ukrainian war, a comparison between populations in Poland, Ukraine, and Taiwan. Scientific Reports. 2023. Vol. 13. Art. 3602. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-28729-3.

10. Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 25.02.2026 № 214-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2026-%D1%80.

Сейко Н. А.,
докторка педагогічних наук, професорка
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)
Назарець М. В.,
здобувачка магістерського рівня
вищої освіти за спеціальністю
«Спеціальна освіта»
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

Вплив однолітків на формування комунікативної компетентності дітей в ігровій діяльності

У сучасних умовах реформування дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності дітей, яка визначається як інтегрована здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, розуміти співрозмовника, виражати власні думки та брати участь у різних видах спільної діяльності [4].

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, комунікативна компетентність є одним із ключових результатів розвитку дитини дошкільного віку, що забезпечує її соціалізацію та успішну інтеграцію в дитячий колектив [5]. Водночас сучасні науковці наголошують, що формування цієї компетентності відбувається не лише під впливом дорослих, а й у процесі взаємодії з однолітками, яка є природним середовищем соціального розвитку дитини [1].

Українські дослідники (Н. Пахомова, І. Баранець) [2] підкреслюють, що комунікативна компетентність формується у процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності, яка включає діалог, спільну діяльність і взаєморозуміння між дітьми. Особливе значення у цьому процесі має ігрова діяльність, оскільки саме в грі діти набувають досвіду спілкування, вчаться домовлятися, розподіляти ролі та вирішувати конфлікти.

Дослідження О. Ляховець і В. Сипченка [3] доводять, що ігрова діяльність виступає провідним засобом формування соціально-комунікативної компетентності, адже вона створює умови для активної взаємодії дітей і розвитку їхнього комунікативного досвіду. Саме у грі найбільш повно реалізується вплив однолітків як значущих суб’єктів соціалізації.

Комунікативна компетентність дитини формується в процесі активної взаємодії з іншими людьми, зокрема однолітками. Саме у спілкуванні з ровесниками дитина набуває досвіду ведення діалогу,

вчиться висловлювати свої думки, аргументувати позицію, узгоджувати дії та вирішувати конфлікти.

Ігрова діяльність виступає провідним середовищем формування комунікативної компетентності. У процесі сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих та театралізованих ігор діти взаємодіють між собою, розподіляють ролі, домовляються про правила та спільно досягають мети. Це сприяє розвитку мовлення, соціальних навичок та емоційної сфери.

Таблиця 1

Види ігор та їх вплив

Вид гри	Роль однолітків	Результат
Сюжетно-рольова	Розподіл ролей	Діалогічне мовлення
Дидактична	Співпраця	Чіткість мовлення
Рухлива	Командна взаємодія	Швидкість реакції
Театралізована	Спільна діяльність	Виразність мовлення

Ігрова діяльність створює сприятливе середовище для формування комунікативних умінь.

Вплив однолітків має як позитивний, так і потенційно негативний характер. До позитивних аспектів належать: активізація мовлення, формування навичок співпраці, розвиток емпатії та соціальної компетентності. Водночас можливі й негативні прояви: наслідування мовленнєвих помилок, конфлікти, прояви агресії або ізоляції окремих дітей.

Ефективність впливу однолітків значною мірою залежить від педагогічних умов організації ігрової діяльності. Важливу роль відіграє створення сприятливого комунікативного середовища, педагогічний супровід гри, добір відповідних ігор та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Водночас, попри значну кількість досліджень, проблема впливу однолітків на формування комунікативної компетентності в ігровій діяльності залишається недостатньо розкритою. Зокрема, потребують уточнення механізми міжособистісної взаємодії дітей у грі, роль групових норм і статусу дитини в колективі, а також педагогічні умови оптимізації цього впливу.

Таблиця 2

Вплив однолітків на компоненти комунікативної компетентності

Компонент комунікативної компетентності	**Прояв у дитини**	**Вплив однолітків у грі**
Мовленнєвий	Вміння висловлювати думки, будувати діалог	Наслідування мовлення інших дітей, збагачення словника
Соціальний	Вміння взаємодіяти, дотримуватись правил	Формування навичок співпраці, прийняття ролей
Емоційний	Розуміння емоцій інших, емпатія	Співпереживання, реагування на емоції однолітків
Поведінковий	Контроль власної поведінки	Засвоєння норм поведінки через групову взаємодію

У таблиці 2 представлено основні компоненти комунікативної компетентності дітей дошкільного віку та розкрито специфіку впливу однолітків на їх формування в ігровій діяльності. Мовленнєвий компонент розвивається через наслідування мовлення інших дітей, що сприяє збагаченню словникового запасу та вдосконаленню граматичних структур. Соціальний компонент формується у процесі взаємодії, коли діти навчаються співпрацювати, домовлятися та приймати різні ролі. Емоційний компонент розвивається через співпереживання та розуміння емоцій однолітків, а поведінковий – через засвоєння норм і правил поведінки в групі. Таким чином, однолітки виступають важливим фактором комплексного розвитку комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність формується у процесі взаємодії дитини з однолітками, особливо в ігровій діяльності, яка є провідною у дошкільному віці.

Таблиця 3

Вплив однолітків на компоненти комунікативної компетентності

Компонент	**Прояв**	**Вплив однолітків**
Мовленнєвий	Висловлювання думок	Наслідування, збагачення словника
Соціальний	Взаємодія	Формування співпраці
Емоційний	Емпатія	Співпереживання
Поведінковий	Самоконтроль	Засвоєння норм

Як видно з таблиці, однолітки впливають на всі компоненти комунікативної компетентності, забезпечуючи природні умови для її розвитку.

Отже, однолітки є важливим чинником формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. Ігрова діяльність виступає ефективним засобом реалізації цього впливу, забезпечуючи природні умови для розвитку мовлення та соціальної взаємодії. Подальші дослідження мають бути спрямовані на визначення оптимальних педагогічних умов організації ігрової діяльності з метою підвищення рівня комунікативної компетентності дітей.

Список використаних джерел та літератури

1. Кобилецька Л., Максимишин О. Вплив масмедіа на формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти.* Серія «Педагогіка. Психологія». 2025. Вип. 8. С. 102–107.
2. Пахомова Н. Г., Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку: теорія і сучасна практика. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 60–66.
3. Ляховець О. О., Сипченко В. І. Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2018. № 15. С. 77–84.
4. Шуляк С. В. Становлення комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. Вип. 1 (9). С. 121–127.
5. Черній А., Колодич О. Комунікативна компетентність дітей дошкільного віку як спосіб розвитку соціально-емоційних стратегій поведінки. *Нова педагогічна думка*. 2025. № 3 (123). С. 54–60.

Стельмах І. М.,
викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки,
методистка лабораторії методичного забезпечення
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: irynastelmakh1988@gmail.com

Професійна мобільність сучасного педагога: андрагогічний вимір в умовах невизначеності

Сучасна освіта розвивається в умовах динамічних суспільних трансформацій, цифровізації, реформування освітньої галузі, зміни способів комунікації та організації освітнього процесу. В Україні до цих чинників додаються виклики воєнного стану, безпекові ризики,

вимушене переміщення учасників освітнього процесу, необхідність швидкого переходу між очним, дистанційним і змішаним форматами навчання. За таких обставин професійна діяльність педагога дедалі частіше здійснюється в ситуаціях, які неможливо повністю спрогнозувати або врегулювати заздалегідь визначеними алгоритмами.

Це актуалізує проблему професійної мобільності та гнучкості педагогічних працівників як важливих передумов їхнього безперервного професійного й особистісного розвитку. Закон України «Про освіту» визначає професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників як процес, що передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші види і форми професійного зростання [1].

Проблема професійної мобільності педагогів посідає помітне місце в сучасному науковому дискурсі. Н. Дячок розглядає професійну мобільність як показник якості педагогічної освіти та пов'язує її з неперервністю професійного розвитку педагога [5]. О. Лущинська та М.-Т. Шоловій акцентують увагу на динамічному характері професійної мобільності, необхідності постійного оновлення педагогом знань і навичок, його здатності адаптуватися до змін професійного середовища [6]. У сучасних дослідженнях професійна мобільність також пов'язується з адаптивністю, професійною гнучкістю, відкритістю до нового, комунікативністю, творчістю та готовністю до самоосвіти й саморозвитку [7].

Узагальнення наукових підходів дає підстави розглядати професійну мобільність педагога як інтегровану професійно-особистісну здатність своєчасно реагувати на зміни освітнього середовища, опановувати нові професійні ролі й компетентності, критично переосмислювати накопичений досвід, змінювати способи діяльності та приймати обґрунтовані рішення відповідно до нових професійних обставин [5; 6; 7].

Професійна гнучкість при цьому виступає одним із функціональних проявів професійної мобільності. Вона виявляється у здатності педагога змінювати стратегії професійної поведінки, знаходити альтернативні способи розв'язання педагогічних проблем, використовувати різні освітні технології та адаптувати власну діяльність до конкретної ситуації [6; 7].

Важливо, що професійну мобільність не варто ототожнювати лише зі швидкістю пристосування до зовнішніх змін. Йдеться передусім про усвідомлену готовність педагога діяти в нових обставинах, зберігаючи професійну суб'єктність, критичність мислення та ціннісні орієнтири [5; 6].

Умови невизначеності принципово змінюють характер педагогічної діяльності. Педагог дедалі частіше має приймати рішення за дефіциту часу або інформації, працювати в умовах зміни організаційних форматів, опановувати цифрові інструменти, взаємодіяти з різними категоріями здобувачів освіти та реагувати на нові освітні й суспільні потреби. Цифрова трансформація освіти додатково актуалізує такі характеристики професійної мобільності викладача, як адаптивність, готовність до інновацій і здатність працювати в мінливому цифровому освітньому середовищі [8].

У цьому контексті професійна мобільність безпосередньо пов'язана з концепцією навчання впродовж життя. Професійний розвиток уже не може обмежуватися періодичним проходженням курсів підвищення кваліфікації. Важливого значення набувають самоосвіта, неформальна та інформальна освіта, професійна взаємодія, участь у педагогічних спільнотах, взаємонавчання, обмін досвідом і рефлексія власної професійної практики [1; 2; 9].

Теоретичною основою організації такого професійного навчання є андрагогічний підхід. У концепції М. Ноулза дорослий розглядається як активний і самоспрямований суб'єкт навчання, а накопичений життєвий та професійний досвід – як важливий ресурс освітнього процесу [3]. Для дорослого слухача особливого значення набувають практична спрямованість навчання та можливість використання отриманих знань для розв'язання актуальних професійних проблем.

Українські дослідження освіти дорослих також підтверджують необхідність посилення андрагогічного складника професійного розвитку педагогічних працівників. Л. Лук'янова наголошує на специфічності професійної діяльності педагога-андрагога та особливій ролі фахівця, який працює з дорослими здобувачами освіти [10]. О. Аніщенко розглядає андрагогічний підхід як важливу основу професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах неформальної та інформальної освіти [9].

Отже, з андрагогічних позицій професійний розвиток педагога має будуватися не стільки навколо передачі готової інформації, скільки навколо створення умов для аналізу професійного досвіду, виявлення індивідуальних професійних потреб, спільного пошуку рішень і конструювання нових способів діяльності [3; 9; 11].

Водночас професійний досвід в умовах невизначеності може мати подвійне значення. З одного боку, він є ресурсом, що дає змогу педагогові швидше оцінити ситуацію та обрати спосіб дії. З іншого – надмірна орієнтація на усталені професійні моделі може обмежувати здатність бачити альтернативні рішення. Саме тому одним із

центральних механізмів професійної мобільності має бути рефлексія професійного досвіду – здатність не лише використовувати сформовані практики, а й критично оцінювати їхню ефективність та у разі потреби відмовлятися від моделей діяльності, які вже не відповідають новим умовам [3; 5; 6].

У структурі професійної мобільності сучасного педагога науковці виокремлюють особистісний, когнітивний, комунікативний і діяльнісний компоненти [5]. Розвиваючи цей підхід з урахуванням сучасних умов професійної діяльності педагога, вважаємо за доцільне виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

– мотиваційно-ціннісний – усвідомлення необхідності постійного професійного розвитку та внутрішня готовність до змін;

– когнітивний – здатність опановувати нові знання, критично працювати з інформацією та бачити декілька способів розв'язання професійної проблеми;

– діяльнісно-адаптивний – здатність оперативно змінювати методи, технології та формати професійної діяльності відповідно до ситуації;

– цифровий – готовність до доцільного використання цифрових ресурсів та інструментів;

– комунікативний – здатність до професійної взаємодії, командної роботи, партнерства та обміну досвідом;

– рефлексивний – здатність аналізувати власні професійні дії, визначати причини успіхів і труднощів та коригувати подальшу діяльність;

– самоосвітній – здатність самостійно визначати професійні дефіцити, планувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку та оцінювати її результати.

Розвиток зазначених компонентів потребує відповідної трансформації системи післядипломної педагогічної освіти. Підвищення кваліфікації має створювати можливості не лише для отримання нової інформації, а й для практичного розв'язання професійних проблем, обміну досвідом та рефлексії [4; 9; 12].

З позицій андрагогіки особливо ефективними для розвитку професійної мобільності можуть бути кейс-метод, проблемне навчання, моделювання педагогічних ситуацій, тренінги, професійні дискусії, проєктна діяльність, взаємонавчання, наставництво та діяльність професійних спільнот. Їхня перевага полягає в тому, що педагог не отримує єдиного «правильного» алгоритму, а вчиться аналізувати ситуацію, визначати наявні ресурси, оцінювати ризики,

порівнювати альтернативні рішення та аргументувати власний вибір [3; 4; 9; 12].

Особливої ваги набуває моделювання ситуацій невизначеності. Під час підвищення кваліфікації педагогам доцільно пропонувати професійні кейси, у яких частина інформації відсутня, умови змінюються або можливі декілька прийнятних варіантів дій. Такий підхід сприяє переходу від засвоєння готових алгоритмів до формування здатності самостійно конструювати професійне рішення [4; 12].

Таким чином, в умовах невизначеності змінюється сама логіка професійного розвитку педагога: від накопичення знань до здатності оновлювати їх; від засвоєння готових алгоритмів до конструювання власних рішень; від періодичного підвищення кваліфікації до безперервного професійного навчання; від відтворення досвіду до його критичного переосмислення [1; 2; 3; 9; 12].

Професійна мобільність і гнучкість стають не додатковими характеристиками сучасного педагога, а важливими умовами його професійної стійкості та ефективності. Професійно мобільний педагог здатний аналізувати зміни, визначати межі власної компетентності, знаходити необхідні ресурси, приймати відповідальні рішення та свідомо вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку [5; 6; 7; 8].

Отже, одним із ключових завдань сучасної післядипломної педагогічної освіти має бути перехід від моделі «передачі готових методичних рішень» до створення андрагогічного середовища професійного розвитку. У такому середовищі педагог виступає активним суб’єктом навчання, використовує й критично переосмислює власний досвід, навчається взаємодіяти з іншими, моделювати альтернативні рішення та діяти за умов неповної визначеності [3; 4; 9; 11].

Саме поєднання професійної мобільності, гнучкості, рефлексивності та здатності до безперервного навчання може розглядатися як одна з ключових передумов професійної стійкості сучасного педагога [5; 6; 9; 12].

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

2. Про професійний розвиток працівників : закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2012. № 39. Ст. 462.

3. Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. London ; New York : Routledge, 2015. 387 p.

4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800.

5. Дячок Н. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2020. № 33. С. 70–75.

6. Лущинська О., Шоловій М.-Т. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2024. Вип. 40.

7. Акімова О. В., Столяренко О. В., Губіна С. І. Професійна мобільність як засіб активізації професійного самовизначення майбутніх учителів. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 2 (20). С. 583–597.

8. Сергійчук О. Професійна мобільність майбутнього викладача в умовах цифрової трансформації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2026. Вип. 1.

9. Аніщенко О. В. Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 8, № 1. С. 1–10.

10. Лук’янова Л. Б. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. № 3 (4). С. 119–123.

11. Лук’янова Л. Б., Авшенюк Н. М., Аніщенко О. В. Професійний стандарт «Андрагог». Київ : Талком, 2024. 24 с.

12. Самко А. М. Тенденції розвитку андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. Вип. 2 (22). С. 118–130.

Трубійчук Ж. Я.,
старша вчителька, вчителька-методистка,
вчителька початкових класів
(Ліцей № 17 м. Житомира)
e-mail: zhanna772@ukr.net

Професійне вигорання педагога: причини, профілактика та шляхи подолання

Професійне вигорання педагогів є однією з актуальних проблем сучасної освіти, адже якість навчання значною мірою залежить не лише від професійної компетентності вчителя, а й від його психологічного благополуччя. Щоденна взаємодія з учнями, батьками та колегами, висока відповідальність за результати навчання, значне емоційне навантаження й необхідність постійно адаптуватися до змін можуть поступово виснажувати фахівця. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, вигорання є синдромом, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося успішно впоратися; воно характеризується виснаженням, психологічним дистанціюванням від роботи або цинізмом щодо неї та зниженням професійної ефективності [1].

Важливо розуміти, що професійне вигорання не є ознакою слабкості чи недостатньої відданості професії. Це складний процес, у якому взаємодіють особистісні, організаційні та соціальні чинники. До основних причин належать надмірне робоче навантаження, дефіцит часу, велика кількість звітності й адміністративних завдань, нечіткі вимоги, недостатня підтримка з боку керівництва, конфлікти в колективі, складна комунікація з батьками, а також нестача ресурсів для якісної роботи. Додатковими чинниками можуть бути постійні зміни, відчуття низького контролю над робочими процесами та невідповідність між докладеними зусиллями й отриманим визнанням.

Особистісні передумови також мають значення. До ризику вигорання можуть призводити перфекціонізм, прагнення постійно відповідати завищеним очікуванням, труднощі з установленням професійних меж, звичка брати на себе надмірну відповідальність і нехтування власними потребами. Водночас жоден із цих чинників сам по собі не означає неминучого вигорання: важливими є їх поєднання, тривалість стресу та доступність підтримки [2].

Вигорання часто розвивається поступово. Серед можливих ознак – постійна втома, порушення сну, дратівливість, зниження концентрації, втрата інтересу до звичних справ, емоційне

відсторонення від учнів, відчуття безсилля або сумніви у власній професійній компетентності. Іноді педагог починає частіше реагувати різко, відкладає завдання або відчуває, що навіть звичайні робочі ситуації потребують надмірних зусиль. Ці прояви не слід автоматично вважати доказом вигорання: тривалі чи інтенсивні симптоми можуть бути пов'язані й з іншими станами, тому у разі потреби варто звернутися до фахівця [3].

Профілактика має поєднувати особисті стратегії самодопомоги та системні зміни в закладі освіти. На індивідуальному рівні важливо планувати робочий час із реалістичними пріоритетами, розподіляти великі завдання на менші кроки, робити короткі перерви й не переносити всі робочі справи на особистий час. Регулярний сон, рухова активність, збалансоване харчування та відновлювальні заняття допомагають підтримувати загальне самопочуття. Доцільно розвивати навички емоційної саморегуляції: усвідомлено дихати в напружених ситуаціях, розпізнавати власні емоції, аналізувати думки, які посилюють тривогу, та обирати конструктивну реакцію.

Не менш важливим є встановлення здорових професійних меж. Педагог має право обговорювати реалістичність навантаження, просити про допомогу, делегувати завдання в межах своїх повноважень і визначати час для відпочинку. Підтримувальне спілкування з колегами, обмін досвідом, наставництво та участь у професійних спільнотах зменшують відчуття ізольованості. Корисними можуть бути супервізія, психологічні консультації й тренінги з управління стресом та комунікації [4].

Водночас перекладати всю відповідальність за профілактику на самого вчителя неправильно. Адміністрація закладу може сприяти психологічній безпеці через справедливий розподіл обов'язків, зрозумілі вимоги, прозорий зворотний зв'язок, визнання професійних досягнень і реальні можливості впливати на рішення. Варто регулярно оцінювати обсяг документації, уникати невиправданих термінових доручень, забезпечувати доступ до методичної та психологічної підтримки, створювати умови для співпраці, а не конкуренції. Організаційні заходи є особливо важливими, оскільки причини вигорання часто пов'язані саме з умовами праці [5].

Якщо ознаки виснаження вже з'явилися, доцільно не чекати, доки вони минуть самі собою. Першим кроком може бути чесна оцінка свого стану й визначення головних джерел напруження. Далі варто обрати одну-дві реалістичні зміни: переглянути графік, обговорити навантаження з керівником, домовитися про підтримку колеги або тимчасово зменшити необов'язкові справи. Відновлення потребує часу

й послідовності; коротка відпустка може допомогти, але не завжди усуває причини, якщо після повернення умови праці залишаються незмінними. Якщо виснаження, тривога, пригнічений настрій або порушення сну тривають і впливають на повсякденне життя, варто звернутися до психолога, психотерапевта чи лікаря.

Отже, професійне вигорання педагогів є актуальною проблемою сучасної освіти, яка потребує комплексного підходу до її розуміння та подолання. Аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що емоційне виснаження вчителів пов'язане не лише з інтенсивністю педагогічної діяльності, а й з умовами організації праці, характером міжособистісних взаємин, рівнем професійної підтримки та можливостями для повноцінного відновлення.

Важливим висновком є те, що професійне вигорання формується під впливом взаємопов'язаних організаційних та особистісних чинників. Надмірне навантаження, значний обсяг документації, постійна відповідальність, нестача часу й недостатня підтримка можуть посилювати емоційне напруження педагогів. Водночас прагнення до професійної досконалості, надмірна самокритичність, труднощі з установленням особистих меж і схильність нехтувати власними потребами можуть ускладнювати подолання стресу. Це свідчить про необхідність урахування як індивідуальних особливостей учителя, так і умов, у яких він здійснює професійну діяльність.

Особливого значення набуває своєчасне розпізнавання ознак професійного вигорання, серед яких – тривала втома, дратівливість, порушення сну, зниження концентрації уваги, втрата професійної мотивації та емоційне дистанціювання від учнів. Усвідомлення цих проявів допомагає педагогам уважніше ставитися до власного психологічного стану, вчасно визначати джерела напруження та звертатися по необхідну допомогу. Так само важливо не зводити всі прояви емоційного виснаження виключно до професійного вигорання, оскільки вони можуть бути пов'язані з іншими психологічними або фізичними станами.

Профілактика професійного вигорання передбачає формування навичок саморегуляції, раціональне планування робочого часу, дотримання балансу між професійною діяльністю та особистим життям, підтримання повноцінного відпочинку й розвиток конструктивної взаємодії з колегами. Важливу роль відіграють психологічне консультування, професійне наставництво, супервізія та участь у фахових спільнотах, які сприяють обміну досвідом і зменшенню відчуття професійної ізольованості.

Таким чином, збереження психологічного благополуччя

педагогів є важливою передумовою їхньої професійної самореалізації, підтримання позитивної мотивації та забезпечення якісного освітнього процесу. Комплексне поєднання особистих стратегій самодопомоги й організаційних заходів дає змогу створювати сприятливі умови для професійного розвитку вчителів і зменшення ризику емоційного виснаження. Перспективи подальшого опрацювання цієї проблеми пов'язані з удосконаленням програм психологічної підтримки педагогів, пошуком ефективних методів профілактики вигорання та впровадженням практик, спрямованих на формування здорового психологічного клімату в закладах освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Бєлікова О. А. Чинники професійного вигорання фахівців корекційних закладів освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 1 (214). С. 74–80. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-74-80.
2. Вілхова О., Манжелій Н. Профілактика та методи подолання професійного вигорання у вихователів ЗДО. *Педагогічні науки.* 2021. Вип. 78. С. 43–47. URL: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249802.
3. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету ім. Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». 2017. № 1 (13). С. 118–125. URL: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2017-0-13-118-125.
4. Сидоренко Ж. В., Шевчук Т. І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету ім. Василя Стуса.* Серія «Психологічні науки». 2023. Вип. 1 (2). С. 72–79. URL: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).10.
5. Тавровецька Н. В. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-смислової сфери і життєвої позиції. *Проблеми сучасної психології.* 2020. № 49. С. 296–321. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-49.296-321.

Фамілярська Л. Л.,
старша викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирського ОІППО» ЖОР)
e-mail: familyarskaya_la@ukr.net

Розвиток особистісних ресурсів педагога як умова збереження психосоматичного здоров'я в ситуаціях невизначеності

Актуальність проблеми збереження здоров'я педагогів зумовлюється розгортанням сучасного освітнього процесу в умовах системної невизначеності, яка спричинена безпековими, соціально-економічними та технологічними трансформаціями. Тривала дія стресових чинників (воєнний стан, зміни форматів навчання, збільшення педагогічного та психологічного навантаження, інформаційне перенасичення) актуалізує потребу в науковому осмисленні ролі особистісних ресурсів педагога як передумови збереження його психосоматичного здоров'я.

Практика психологічного супроводу фахівців свідчить, що саме дефіцит особистісних ресурсів в стресових ситуаціях є визначальним чинником розвитку психосоматичних порушень [8].

Сучасні реалії українського освітнього простору вимагають від педагогічних працівників не лише високого рівня професійної компетентності, а й надзвичайної психологічної гнучкості. Хронічний стрес, як наслідок тривалих кризових подій, безпосередньо впливає на фізичний та ментальний стан особистості. У цьому контексті *ситуація невизначеності* розглядається як обставини, що характеризуються неможливістю точного прогнозування майбутнього, неможливістю контролю над зовнішніми подіями (повітряні тривоги, зміни форматів навчання) та підвищеним рівнем інформаційного навантаження.

Фундаментом для збереження рівноваги в таких умовах є *особистісні ресурси педагога* – комплекс внутрішніх психологічних, емоційних та когнітивних якостей (життєстійкість, емоційний інтелект, навички саморегуляції, ціннісні орієнтації), які дозволяють конструктивно долати стрес і відновлювати енергетичний баланс [7]. Їх розвиток є критично важливим для індивіда, оскільки виступає основним буфером захисту *психосоматичного здоров'я особистості* – стану цілісного фізичного благополуччя, який безпосередньо залежить від психологічної стабільності та відсутності невідреагованих деструктивних емоцій [4].

Особистісні ресурси педагога доцільно розглядати як інтегративну систему внутрішніх (психологічних, характерологічних) і зовнішніх (соціальних) можливостей особистості, які актуалізуються

для подолання професійних труднощів, підтримки працездатності та збереження суб'єктивного благополуччя.

У структурі особистісних ресурсів педагога виокремлюють такі компоненти: когнітивний (гнучкість мислення, здатність до рефлексії та переоцінки ситуації), емоційно-вольовий (саморегуляція, стресостійкість, здатність до самоконтролю), мотиваційно-ціннісний (усвідомлення сенсу професійної діяльності, професійна ідентичність), соціальний (мережа професійної та особистої підтримки) і фізичний (енергетичний потенціал організму, режим відновлення). Концептуальним підґрунтям такого розуміння є положення теорії збереження ресурсів, згідно з якою стрес виникає внаслідок реальної або потенційної втрати ресурсів, тоді як наявність ресурсного резерву підвищує стійкість особистості до дії стресових чинників [2; 4].

Психосоматичне здоров'я педагога визначається як інтегративний стан гармонійної взаємодії психічної та соматичної складових організму, за якого функціональний тілесний стан відображає рівень психоемоційного благополуччя особистості [1]. Психосоматичне здоров'я педагога є похідним не лише від об'єктивних умов праці, а й від суб'єктивної спроможності особистості до ресурсного реагування на них [2; 7].

Особливістю ситуації невизначеності в педагогічній діяльності є недостатність інформації для прогнозування розвитку навчальної чи професійної ситуації, відсутність однозначних критеріїв правильності дій та множинність варіантів розвитку подій. До типових ситуацій невизначеності в сучасній українській освіті належать: загрози безпеці, навчання в укритті, вимушений перехід з очного на змішаний і дистанційний формати навчання, нормативні зміни в освітньому законодавстві, невизначеність професійних перспектив. Тривале перебування в таких ситуаціях за відсутності сформованих механізмів психологічної стійкості підвищує ризик емоційного вигорання та психосоматичних порушень, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку особистісних ресурсів педагога.

З метою вивчення динаміки психосоматичного стану та впливу ресурсних практик на його стабілізацію, було проведено дослідження на базі Житомирської спеціальної школи № 1. В опитуванні взяли участь 35 педагогічних працівників закладу. Для діагностики застосовано такі методики: шкала резильєнтності Коннор-Девідсона (CD-RISC) для визначення рівня психологічної стійкості; опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса для виявлення провідних способів подолання стресу; Гісенський опитувальник

психосоматичних скарг (GBB) для встановлення вираженості психосоматичної симптоматики [3; 5; 6].

Результати вхідного моніторингу засвідчили, що 74% респондентів фіксували у себе ознаки психосоматичного виснаження, зокрема: порушення сну (62%), хронічну втому (78%), епізодичні головні болі на фоні тривоги (54%). Ситуації невизначеності педагоги відзначали як головний тригер погіршення самопочуття. Насамперед, визначили функціональні розлади серцево-судинної, травної та опорно-рухової систем.

Практичні кейси розвитку особистісних ресурсів педагога, як умови збереження психосоматичного здоров'я, апробовані в межах психологічного супроводу педагогічних працівників спеціального закладу та включали такі напрями роботи:

1) групові психоедукаційні тренінги стресостійкості («Ресурс педагога», «Емоції та тіло: міст взаємозв'язку»), спрямовані на ознайомлення педагогів із фізіологічними механізмами стресу та формування навичок саморегуляції, роботу з ідентифікацією власних емоцій, розвиток навичок емпатійної комунікації в колективі та формування ресурсного оточення, що сприяє психологічному розвантаженню [2; 4];

2) індивідуальні консультації з використанням когнітивно-поведінкових технік для роботи з тривогою, зумовленою ситуаціями невизначеності; технік «заземлення», дихальних вправ («квадратне дихання») та тілесно-орієнтованих практик під час перебування в укриттях для швидкого зниження рівня кортизолу та запобігання соматизації тривоги [6];

3) короткі практики усвідомленості (mindfulness), інтегровані в структуру методичних нарад, як засіб профілактики накопиченної психоемоційної напруги [2];

4) вправа «Карта особистісних ресурсів», що дає змогу педагогу структурувати наявні ресурси за визначеними компонентами та визначити напрями їх подальшого розвитку [7].

Повторне діагностування педагогів Житомирської спеціальної школи № 1 після системного застосування цих практик показало позитивну динаміку, а саме: рівень суб'єктивних соматичних скарг знизився на 28%, а показник самооцінки життєстійкості зріс на 15% порівняно з вхідними даними.

Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що цілеспрямований розвиток особистісних ресурсів педагога є дієвою умовою збереження його психосоматичного здоров'я в ситуаціях невизначеності.

Отже, цілеспрямований розвиток особистісних ресурсів є необхідною умовою збереження психосоматичного здоров'я педагога.

Особистісні ресурси педагога становлять інтегративну систему внутрішніх і зовнішніх можливостей особистості, дефіцит яких за умов тривалого перебування в ситуаціях невизначеності підвищує ризик порушень психосоматичного здоров'я. Практичні кейси розвитку особистісних ресурсів: психоедукаційні тренінги, індивідуальне консультування, практики усвідомленості та ресурсне картування – засвідчили позитивну динаміку показників психологічної стійкості та зниження вираженості психосоматичної симптоматики серед педагогів. Володіння інструментами саморегуляції та емоційної стабілізації дозволяє вчителю залишатися ефективним та зберігати фізичне благополуччя навіть у найскладніших ситуаціях невизначеності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці диференційованих програм ресурсного розвитку залежно від стажу педагогічної діяльності та специфіки закладу освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 груд. 2017 р. № 1018-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text.
2. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. Випуск 1. 2020. С. 190–195. URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/uk/article/view/1044/995.
3. Опитувальник «Копінг-стратегії» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкман (адаптація Т. Л. Крюкової). URL: https://murrayacademy.org/tests/6ksl/.
4. Протасова Н. Г. Психологічна стійкість особистості в умовах кризових змін. *Вісник психології*. 2023. № 2. С. 45–52.
5. Brähler E., Hinz A., & Scheer J.W. GBB-24. Der Gießener Beschwerdebogen [GBB-24. Giessen Complaint List]. Bern, Switzerland: Hans Huber. 2008.
6. Connor K.M., Davidson J.RDevelopment of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). Depression Anxiety. 2003. 18 (2). С. 76–82.

7. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J. & Maguen S. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. 2007. № 70 (4). С. 283–315.

8. Schiffer K, Lippke S. Improving Work-Related Challenges in Psychiatric-Psychosomatic Clinics: Study Protocol for an Internet-Based Needs Assessment and Co-Design of a Training. JMIR Res Protoc 2025;14:e78047. URL: https://www.researchprotocols.org/2025/1/e78047.

Харченко Г. І.,
викладачка кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: harchenko-2@ukr.net

Комунікативна гнучкість педагога в умовах нестабільного освітнього середовища: від інформування до взаєморозуміння

Сучасний соціокультурний та безпековий контекст розвитку вітчизняної освіти вирізняється високим рівнем нестабільності, невизначеності та постійних змін. Перехід на дистанційні, змішані та гібридні моделі навчання, спричинений кризовими умовами, викликав необхідність у докорінному переосмисленні професійних інструментів педагога. У цих реаліях традиційна парадигма педагогічного спілкування, що орієнтована, переважно, на трансляцію та інформування, втрачає свою ефективність. На перший план виходить **комунікативна гнучкість педагога** – уміння оперативно переформатовувати взаємодію, адаптувати мовленнєві стратегії під емоційний стан здобувачів освіти та технічні умови, забезпечуючи перехід від сухого викладу матеріалу до глибокого взаєморозуміння та партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної мобільності та адаптивності викладачів (учителів) досліджували такі вітчизняні науковці, як Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Сущенко. У міжнародному науковому дискурсі акценти зміщуються у бік життєстійкості (teacher resilience) та екстреної кризової комунікації (C. Hodges, B. Lockee, D. Popa, A. Repanovici). Проте в умовах системної невизначеності комунікативний аспект роботи вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) потребує додаткового концептуального осмислення, оскільки він виступає не просто як «soft

skill», а як провідний інструмент психологічної підтримки та стабілізації освітнього процесу.

Мета тез – науково деталізувати сутність комунікативної гнучкості вчителя закладу загальної середньої освіти як інтегративного утворення та визначити шляхи її практичної реалізації в умовах нестабільного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У межах теоретичного аналізу **комунікативну гнучкість учителя закладу загальної середньої освіти** доцільно визначити як складну інтегративну професійно-особистісну якість, що виражається в здатності педагога динамічно пристосовувати або змінювати чи перебудовувати свою поведінку, стиль спілкування, власні комунікативні звички, стилі мовленнєвої взаємодії та емоційні регістри відповідно до мінливих умов освітнього макро- й мікросередовища та індивідуальних особливостей учнів з метою збереження суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це одна з ключових професійно-особистісних якостей сучасного вчителя, яка допомагає уникати шаблонів і стереотипів у викладанні шкільних дисциплін та допомагає оминати конфліктних ситуацій.

Основні складові комунікативної гнучкості:

- **Варіативність стилів спілкування.** Уміння переходити від рольового спілкування («учитель – учень») до особистісного («людина – людина»), балансувати між демократичним і, де необхідно, більш чітким стилем керівництва.
- **Емпатія та чутливість.** Здатність розпізнавати емоційний стан класу чи окремого учня за невербальними знаками (міміка, жести, тон голосу) і коригувати свій підхід.
- **Конструктивне розв'язання конфліктів.** Уміння вчасно відчути психоемоційне напруження в класі, перевести конфлікт у конструктивне русло або нейтралізувати його за допомогою гумору чи зміни теми.
- **Саморегуляція.** Здатність контролювати власні емоції, залишатися спокійним, урівноваженим у стресових чи нестандартних ситуаціях.
- **Тактична мобільність.** Швидка перебудова плану уроку чи формату розмови, якщо учні втомилися, не зрозуміли матеріал або бурхливо реагують на якусь подію.

Структурно-семантичний аналіз дозволяє розкладати це поняття на три взаємопов'язані наукові компоненти:

1. ***Когнітивно-дискурсивний компонент***. Охоплює здатність миттєво переходити від академічного викладу до фасилітативного чи кризового діалогу та комунікативну рефлексію

(вміння фіксувати когнітивний ступор учня через стрес і миттєво змінювати мовленнєву тактику «тут і зараз»).

2. ***Афективно-емпатійний (психологічний) компонент***. Інтегрує комунікативну чутливість до прихованих ознак тривоги дітей, зокрема за темпом відповідей чи паузами, та психоемоційне регулювання (здатність вчителя контейнувати власну тривогу й передавати спокій і безпеку через інтонацію, темп мовлення, міміку та жести.

3. ***Поведінково-адаптивний (технологічний) компонент.*** Передбачає варіативність комунікативних ролей (переключення з позиції «лектора» на роль ментора, тьютора чи медіатора) та інструментальну конвергентність (однакову ефективність вибудовування діалогу віч-на-віч у синхронному онлайні чи асинхронно в месенджерах).

У практичній діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти ця якість трансформується у базову безпекову потребу, оскільки педагог діє у поліфонічному просторі «учень – клас – батьки – адміністрація». Вектор *дидактико-комунікативної адаптивності уроку* вимагає відмови від жорстких лінійних сценаріїв. У разі відміни занять через повітряні тривоги чи вимкнення світла вчитель стискає навчальний зміст до коротких комунікативних блоків-спічів та переходить до мікрогрупового діалогу.

Для реалізації комунікативної гнучкості та забезпечення психоемоційної стабілізації учнів доцільно використовувати ефективні практичні техніки. Систематизуємо практичні інструменти реалізації комунікативної гнучкості вчителя закладу загальної середньої освіти у формі таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Практичний інструментарій комунікативної гнучкості вчителя закладу загальної середньої освіти в умовах кризових змін

Назва техніки/інструменту	Сутність та алгоритм дії	Очікуваний педагогічний ефект
Емоційний чекап *(експрес-скринінг стану класу)*	Коротка рефлексія на початку уроку (через колірні картки, «термометр емоцій» або інтерактивне опитування в Mentimeter/Google Forms)	Оперативне коригування вчителем тональності, темпу мовлення та обсягу когнітивного навантаження на уроці
Конструктивні «Я-повідомлення» *(за М. Розенбергом)*	Заміна оцінних суджень («Ти знову неуважний») на емпатійне реагування: *Опис факту → Власна емоція →*	Зниження рівня захисної агресії або апатії у дитини, переведення

	Пропозиція рішення: «Я бачу, що тобі важко зосередитися, спробуємо знайти рішення разом»)	деструктивної поведінки в конструктивне русло
Легітимізація почуттів *(кризова фасилітація)*	Вербалізація та легалізація страхів, тривоги чи втоми учнів під час занять («Це нормально – відчувати розгубленість зараз, ми впораємося разом або вивчимо матеріал у комфортному темпі»)	Зняття емоційного блокування (когнітивного ступору), формування атмосфери психологічної безпеки (*safe space*)
Дискурсивне переключення *(регістрова гнучкість)*	Свідоме чергування суворого академічного дискурсу з неформальним (storytelling, використання доречного гумору, метафор, паралелей)	Зниження психоемоційного напруження школярів, відновлення концентрації та фокусу уваги
Інструментальна конвергентність *(цифрова гнучкість)*	Поєднання синхронних та асинхронних каналів (робота в укритті, мікрогрупові сесії в Zoom, аудіоінструкції та чат-підтримка в месенджерах)	Подолання бар'єра «вимкнених камер», збереження безперервності та інтерактивності освітнього процесу за будь-яких умов

Впровадження зазначеного інструментарію дозволяє оптимізувати комунікативні ресурси педагога, суттєво підвищити його професійну мобільність в умовах екстреного навчання, запобігти ризикам швидкого емоційного вигорання, а також сформувати психологічно безпечний простір уроку (як в онлайн-форматі, так і в умовах шкільного укриття), що є базовою передумовою для збереження високої когнітивної залученості та якості знань здобувачів освіти.

Важливим аспектом є також *комунікативне партнерство з батьками*, коли гнучкість учителя виявляється в зміні ролі з «контролера-інформатора» на «союзника», побудові етичних і часових меж спілкування в чатах та вмінні трансформувати конфліктні ситуації в конструктивний діалог задля підтримки дитини.

Водночас успішна реалізація цих технік потребує подолання низки бар'єрів, серед яких ключовими залишаються висока щільність програм, емоційне вигорання педагога, синдром «камер на вимкнення» під час дистанційного навчання та стереотипні очікування батьківської спільноти.

Отже, комунікативна гнучкість учителя закладу загальної середньої освіти є першоосновою його професійної мобільності та життєстійкості в умовах тривалої невизначеності. Перехід від монологічного інформування до емпатійного взаєморозуміння, підкріплений володінням техніками фасилітації, емоційного чекапу та партнерської взаємодії з батьками, дозволяє зберегти якість освітнього процесу та мінімізувати психологічну напругу школярів. У кризових реаліях саме адаптивна комунікація вчителя стає тим стабілізуючим чинником, який трансформує простір уроку в безпечне середовище («safe space») для розвитку дитини, забезпечуючи стійкість усієї системи шкільної освіти перед сучасними викликами.

Список використаних джерел та літератури

1. Ничкало Н. Г. Трансформація професійної освіти в умовах глобалізаційних викликів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2021. № 2. С. 9–18.
2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» / Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: vseosvita.ua.
3. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя : пер. з англ. Київ: Книголав, 2019. 288 с.
4. Сущенко Л. О. Професійна мобільність як інтегральна якість сучасного педагога. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2023. № 2 (41). С. 112–119.
5. Barnová S., Krásna S., Gabrhelová G. Teacher Resilience and Coping with Teacher Stress in Vocational and Secondary Schools. *Sociology and Space*. 2023. Vol. 13 (9). P. 204-215. URL: ResearchGate.
6. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. 2020. Vol. 6. URL: ResearchGate.
7. Popa D., Repanovici A., Lupu D. Educational Teacher-Student Communication and Interaction During Emergency Remote Education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: ResearchGate.

Чуян І. Л.,
кандидатка історичних наук,
доцентка кафедри методики викладання
навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: irynachuyan@gmail.com

Цифрова трансформація як чинник професійного та особистісного зростання вчителів історії, правознавства та громадянської освіти

Актуальність теми зумовлена тим, що цифрова трансформація освіти перестала бути допоміжним інструментом і перетворилася на системний чинник, який змінює і зміст роботи вчителя, і саму траєкторію його професійного та особистісного зростання [5]. Для вчителів історії, правознавства та громадянської освіти ця трансформація має подвійний вимір. З одного боку, цифрові технології змінюють методику викладання цих предметів: робота з першоджерелами, архівними документами, судовими рішеннями, відкритими базами даних, інтерактивними картами та цифровими освітніми ресурсами стає невіддільною частиною уроку, а отже, і повсякденної практики вчителя. З іншого боку, цифровізація змінює спосіб, у який учитель здобуває нові знання й уміння: традиційне очне навчання дедалі більше доповнюється самоосвітою через онлайн-курси, професійні спільноти та цифрові ресурси, що вимагає від педагога більшої самостійності, гнучкості й відповідальності за власний розвиток [4].

Метою цієї роботи є визначення особливостей професійного та особистісного зростання вчителів історії, правознавства та громадянської освіти в умовах цифрових трансформацій, а також окреслення підходів до організації навчального процесу, які сприяють розвитку і вчителя, і учнів у цих умовах.

Аналіз практики підвищення кваліфікації дає підстави виокремити кілька ключових особливостей, що відрізняють цифрову трансформацію професійного розвитку вчителів історії, правознавства та громадянської освіти від інших предметних напрямів [6: 4].

По-перше, ці дисципліни за своєю природою орієнтовані на роботу з джерелами та інтерпретацію інформації, тому цифрова компетентність учителя тут тісно пов’язана з медіаграмотністю та критичним мисленням [3]. Курси підвищення кваліфікації дедалі частіше включають модулі з протидії дезінформації, аналізу маніпулятивного контенту, роботи з відкритими архівами (зокрема

електронними фондами музеїв, порталами розсекречених документів, базами даних з прав людини), що є прямим продовженням фахової підготовки історика чи правника, а не лише технічною надбудовою.

По-друге, громадянська освіта та правознавство мають виразний практико-орієнтований характер, пов'язаний із формуванням активної громадянської позиції як однієї з ключових компетентностей, визначених законодавством [1: 3]. Цифрові інструменти (онлайн-симуляції судових процесів, віртуальні дебати, платформи для спільних проєктів учнів різних шкіл і навіть різних країн) дають змогу вивести громадянську компетентність за межі класу. Тож підвищення кваліфікації таких учителів повинно не просто ознайомлювати з інструментами, а формувати вміння проєктувати цифрову громадянську практику, безпечну й етичну.

По-третє, невизначеність освітнього середовища – часті переходи між очним, дистанційним і змішаним навчанням, обмежений доступ до електроенергії та інтернету в окремих регіонах, потреба працювати з учнями, що навчаються за кордоном або в умовах переміщення, – вимагає від учителя не разової цифрової грамотності, а стійкої професійної мобільності [5; 6]. Це виявляється в готовності швидко опановувати нові платформи, гнучко змінювати формат уроку, самостійно вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію та підтримувати власний психоемоційний ресурс.

Досвід практичної роботи дає змогу окреслити кілька напрямів, що сприяють професійному та особистісному зростанню вчителів історії, правознавства та громадянської освіти, а водночас позитивно позначаються на навчанні й розвитку учнів.

Перший напрям – перехід від разового опанування окремих цифрових інструментів до системної, накопичувальної самоосвіти за моделлю прогресивного розвитку цифрової компетентності [4], коли вчитель протягом навчального року послідовно опрацьовує короткі тематичні теми (наприклад, «цифрові архіви в навчанні історії», «онлайн-інструменти для дебатів на уроках громадянської освіти», «використання відкритих судових реєстрів у викладанні правознавства»). Це дає змогу поступово нарощувати власні компетентності без відриву від щоденної практики й водночас одразу переносити нові підходи в роботу з учнями.

Другий напрям – використання змішаних форматів навчання на уроці, які поєднують живе спілкування в класі, онлайн-завдання для самостійного опрацювання та спільні цифрові проєкти учнів [6: 5]. Такий підхід не лише робить урок гнучкішим в умовах невизначеності (переходи між очним і дистанційним навчанням), а й розвиває в учнів

самостійність, відповідальність за власне навчання та навички роботи з інформацією.

Третій напрям – участь учителів у професійних спільнотах і мережевих проєктах на цифрових платформах, де педагоги обмінюються розробками уроків, обговорюють дискусійні теми (зокрема складні питання новітньої історії) та підтримують одне одного. Такі спільноти виконують не лише методичну, а й психологічну функцію, знижуючи професійне вигорання вчителя в умовах невизначеності, що безпосередньо позначається на якості його роботи з учнями.

Четвертий напрям – цілеспрямоване формування в учнів цифрової громадянської компетентності через приклад і практику самого вчителя: спільне з учнями опрацювання відкритих джерел, критичний аналіз онлайн-контенту, участь у віртуальних дебатах і симуляціях судових процесів [2: 12]. У такий спосіб особистісне зростання вчителя (розвиток критичного мислення, медіаграмотності, цифрової культури) стає ресурсом для розвитку відповідних компетентностей в учнів.

Отже, зазначене дає підстави для висновку, що професійне та особистісне зростання вчителів історії, правознавства та громадянської освіти в умовах цифрових трансформацій має спиратися не на механічне впровадження технологій, а на органічне поєднання предметної специфіки цих дисциплін із цифровими інструментами роботи з джерелами, громадянською практикою та професійною комунікацією [3; 4; 5]. Системна самоосвіта, змішані формати навчання та мережева підтримка допомагають учителю зберігати стійкість і гнучкість в умовах невизначеності, а це безпосередньо впливає на якість навчання, критичне мислення й громадянську свідомість учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

2. Про повну загальну середню освіту : закон України від 16.01.2020 № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. Ст. 226.

3. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-р (дата звернення: 23.09.2026).

4. DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators / European Commission. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

6. Морзе Н. В., Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 82, № 2. С. 1–17.

Шабінська О. Д.,
викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: osvita_zt@ukr.net

Порядок присвоєння кваліфікаційних категорій педагогічним працівникам

У тезах розглянуто актуальні питання присвоєння кваліфікаційних категорій педагогічним працівникам відповідно до чинного законодавства України. Основну увагу приділено аналізу нормативних вимог щодо умов присвоєння кваліфікаційних категорій.

Професійний рівень педагогічних працівників є одним із ключових чинників забезпечення якості освіти. Важливим інструментом оцінювання професійної діяльності педагогів є атестація, за результатами якої, зокрема, присвоюються/підтверджуються кваліфікаційні категорії.

Відповідно до статті 50 Закону України «Про освіту» атестація педагогічних працівників є системою заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності [1]. Таким чином, атестація не зводиться лише до перевірки формальних показників стажу, освіти чи кількості годин підвищення кваліфікації.

Порядок проведення атестації визначається Положенням про атестацію педагогічних працівників, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 09 вересня 2022 року № 805 (далі – Положення про атестацію) [2]. Станом на жовтень 2026 року документ має чинну редакцію від 24 квітня 2026 року.

Кваліфікаційні категорії та педагогічні звання визначаються відповідно до переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 грудня 2015 року № 1109 [3]. Положенням про атестацію передбачено такі кваліфікаційні категорії: «спеціаліст»,

«спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії» та «спеціаліст вищої категорії».

Ключовими умовами присвоєння кваліфікаційної категорії є наявність відповідного освітнього рівня, наявність необхідного стажу роботи на посадах педагогічних працівників, виконання вимог щодо підвищення кваліфікації, позитивна оцінка професійної діяльності атестаційною комісією та проходження атестації.

Для присвоєння кваліфікаційних категорій Положенням про атестацію встановлено вимоги щодо освіти та педагогічного стажу [2].

Так, кваліфікаційна категорія «спеціаліст» присвоюється педагогічному працівникові, який має освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра, освітній ступінь вищої освіти молодшого бакалавра (освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста), бакалавра чи магістра (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста).

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст другої категорії» присвоюється педагогічному працівникові, який має освітній ступінь вищої освіти молодшого бакалавра (освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста), бакалавра чи магістра (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста), освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра, стаж роботи на посадах педагогічних працівників не менше ніж 3 роки.

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст першої категорії» присвоюється педагогічному працівникові, який має освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра або освітній ступінь вищої освіти молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста), стаж роботи на посадах педагогічних працівників не менше ніж 5 років.

Кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» присвоюється педагогічному працівникові, який має освітній ступінь вищої освіти магістра (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста), стаж роботи на посадах педагогічних працівників не менше ніж 7 років.

При цьому Положенням про атестацію встановлено, що при прийнятті на роботу педагогічним працівникам (особам, призначеним на посади педагогічних працівників) атестаційною комісією присвоюється кваліфікаційна категорія «спеціаліст» без проведення будь-яких заходів, пов’язаних із вивченням й оцінюванням його діяльності та професійних компетентностей.

Освітній рівень педагогічного працівника підтверджується документом про освіту. Стаж роботи визначається за даними особової справи, трудової книжки, відомостей із реєстру застрахованих осіб

Державного реєстру загальнообов'язкового державного соціального страхування та інших документів, передбачених законодавством.

Кваліфікаційні категорії присвоюються за результатами атестації виключно послідовно, крім випадків, визначених Положенням про атестацію, а саме:

– педагогічному працівнику, який має освітньо-науковий/ освітньо-творчий ступінь вищої освіти, науковий ступінь або вчене звання, за його заявою, рішенням атестаційної комісії присвоюється кваліфікаційна категорія «спеціаліст вищої категорії» (за умови наявності в нього стажу роботи на посадах педагогічних працівників не менше ніж один рік);

– особи, які не мають педагогічної освіти, але мають стаж роботи в одній із галузей економіки та працюють на посадах педагогічних працівників закладів освіти, можуть атестуватися без дотримання послідовності на присвоєння кваліфікаційної категорії за таких умов: «спеціаліст другої категорії» – за наявності не менше ніж 2 років такого стажу роботи; «спеціаліст першої категорії» – не менше ніж 5 років; «спеціаліст вищої категорії» – не менше ніж 7 років (атестація таких осіб, які призначені на посади педагогічних працівників у заклади загальної середньої освіти, проводиться не раніше ніж через 1 рік після призначення).

Також згідно з наказом Міністерства освіти і науки № 445 від 13.03.2026 (з урахуванням змін, внесених наказом Міністерства освіти і науки від 06.04.2026 № 582) рішення про присвоєння кваліфікаційної категорії педагогічному працівникові без дотримання послідовності можливо у таких виняткових випадках:

– за результатами його професійної діяльності;

– якщо педагогічний працівник з об'єктивних причин не пройшов атестацію у визначені строки [2].

Вищезазначені виключення свідчать про те, що сучасна модель атестації враховує не лише тривалість педагогічної діяльності, а й рівень професійної та наукової підготовки працівника.

Педагогічним працівникам, які в умовах воєнного стану вимушено виїхали за кордон, та які продовжували здійснювати викладацьку, освітню, педагогічну діяльність у суб'єктах освітньої діяльності, розміщених за кордоном (крім суб'єктів освітньої діяльності, розміщених та/або зареєстрованих в державі-агресорі, державах, які підтримують агресію проти України, а також суб'єктах освітньої діяльності, які реалізують освітні (навчальні) програми таких держав, здійснюють навчання за підручниками цих держав, чи пов'язаних з ними) рішенням атестаційної комісії може бути присвоєно

кваліфікаційну категорію, яка була присвоєна суб'єктом освітньої діяльності, розміщеним за кордоном, відповідно до Положення про атестацію, або наступну кваліфікаційну категорію.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 08.10.2026).
2. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 № 805. Чинна редакція від 24.04.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22 (дата звернення: 08.10.2026).
3. Про затвердження переліку кваліфікаційних категорій і педагогічних звань педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 23.12.2015 № 1109.

Шарненкова Т. О.,
кандидатка педагогічних наук,
завідувачка Поромівської філії
Хорошівського ліцею № 2
e-mail: fporom2025@gmail.com

Розвиток професійних компетентностей учителів української мови у сучасному освітньому просторі

Реалізація принципів Нової української школи, розширення можливостей цифрового навчання та орієнтація на компетентнісні результати зумовлюють необхідність постійного вдосконалення професійної підготовки педагогів. Особливої уваги потребує професійне зростання вчителів української мови, оскільки їхня діяльність пов'язана не лише з опануванням учнями мовної системи, а й із розвитком уміння спілкуватися, критично осмислювати інформацію, усвідомлювати значення української мови як важливого чинника національної ідентичності.

Неперервність професійного вдосконалення педагогічних працівників закріплена на законодавчому рівні. Закон України «Про освіту» визначає правові засади професійного розвитку педагогів, зокрема їхньої самоосвітньої діяльності, підвищення кваліфікації [1]. У сучасних умовах професійне становлення вчителя доцільно розглядати як систематичну роботу над власними знаннями, уміннями

й педагогічним досвідом, що дає змогу своєчасно реагувати на зміни в освітньому середовищі та підвищувати результативність навчання.

Професійна компетентність педагога формується через поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду, методичної майстерності, особистісних характеристик і відповідального ставлення до професійних обов'язків. Її рівень виявляється у здатності вчителя самостійно приймати педагогічні рішення, добирати ефективні способи навчання, підтримувати пізнавальну активність учнів і здійснювати критичний аналіз власної роботи.

Важливим орієнтиром для професійного становлення вчителя є професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225. У ньому визначено вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема необхідні компетентності та трудові функції [2]. Використання положень стандарту дає змогу педагогові визначати напрями особистого професійного розвитку, а закладу освіти – планувати методичну підтримку відповідно до потреб учителів.

Для вчителя української мови одним із пріоритетів є поглиблення предметної підготовки та вдосконалення методики навчання. Високий рівень володіння мовними нормами, розуміння особливостей функціонування мовних одиниць і закономірностей розвитку української мови мають поєднуватися з умінням доступно пояснювати навчальний матеріал і добирати завдання, які відповідають віковим можливостям школярів. Важливо також ураховувати різний рівень підготовки учнів, їх пізнавальні інтереси.

Результативність мовної освіти визначається не тільки обсягом теоретичних знань, а передусім здатністю учнів використовувати їх у реальних ситуаціях спілкування. Тому методична діяльність учителя має передбачати систематичну роботу з текстами різних типів, розвиток навичок усного й писемного висловлювання, формування вміння логічно викладати думки та переконливо аргументувати власну позицію. Не менш важливими є критичне оцінювання інформаційних повідомлень, розпізнавання недостовірних відомостей і дотримання мовленнєвого етикету.

Зазначені завдання узгоджуються з положеннями Державного стандарту базової середньої освіти, у якому визначено орієнтири щодо результатів навчання та розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти [3]. Тож учитель української мови має конструювати освітній процес так, щоб школярі не обмежувалися відтворенням вивченого матеріалу, а вчилися застосовувати знання, знаходити

необхідну інформацію, співпрацювати та самостійно розв’язувати навчальні й життєві проблеми.

Важливою передумовою ефективної педагогічної діяльності є розвинена комунікативна компетентність учителя. Вона охоплює володіння літературними нормами української мови, здатність чітко формулювати думки, аргументовано вести діалог і будувати взаємодію на засадах поваги. Особистий мовленнєвий приклад педагога має істотне значення для формування мовної культури учнів, їхнього ставлення до державної мови та бажання вдосконалювати власне мовлення.

Окремої уваги заслуговує вміння вчителя формувати атмосферу довіри й психологічної безпеки. Відкритість до діалогу, толерантне ставлення до різних поглядів і конструктивна реакція на помилки допомагають залучати учнів до активної навчальної діяльності. Застосування дискусійних методів, навчальних дебатів, ситуативних вправ, рольового моделювання та колективних проєктів створює умови для розвитку діалогічного мовлення, співпраці й аргументованого висловлення думок. Такі форми роботи сприяють удосконаленню професійних навичок самого педагога.

В умовах цифрової трансформації освіти зростає значення здатності вчителя доцільно використовувати сучасні технології у викладанні української мови. Цифрові інструменти дають можливість урізноманітнювати навчальні завдання, організовувати спільну діяльність, забезпечувати оперативне оцінювання та враховувати індивідуальний темп роботи учнів. Електронні навчальні середовища, інтерактивні тренажери, мультимедійні ресурси й онлайн-сервіси можуть бути ефективними засобами формування мовних і мовленнєвих умінь за умови їх обґрунтованого використання [4].

Водночас цифрова грамотність педагога не повинна зводитися до володіння технічними засобами. Вона передбачає вміння визначати якість інформаційних джерел, добирати контент відповідно до навчальної мети, дотримуватися правил академічної доброчесності та авторського права. Важливою складовою роботи вчителя є формування в учнів відповідального ставлення до створення й використання цифрової інформації. Отже, ефективна інтеграція технологій у навчання потребує поєднання технічної обізнаності, методичної компетентності та критичного мислення [5].

Відчутний вплив на професійне зростання педагога має рефлексивна діяльність. Аналізуючи проведені уроки, результати навчання та характер взаємодії з учнями, вчитель отримує можливість виявляти труднощі, визначати причини недостатньої результативності

окремих методів і знаходити шляхи їх удосконалення. Практичним засобом реалізації рефлексивного підходу є використання формувального оцінювання, яке допомагає відстежувати індивідуальний поступ учнів і своєчасно коригувати навчальну діяльність.

Здатність педагога критично осмислювати власний досвід є важливою передумовою підвищення якості викладання. Систематичне зіставлення запланованих і фактичних результатів навчання дає змогу вчителеві з'ясувати, наскільки обрані методи відповідають освітнім потребам учнів, які труднощі виникають під час опанування матеріалу та яких змін потребує організація уроку. На основі такого аналізу педагог може коригувати зміст і способи навчання, обирати ефективніші підходи та планувати подальше професійне вдосконалення.

Важливим інструментом отримання інформації про результати навчальної діяльності є формувальне оцінювання. Його використання дає змогу своєчасно виявляти прогалини в знаннях учнів, відстежувати їхній індивідуальний поступ і надавати рекомендації для подальшого навчання. Для вчителя української мови особливого значення набуває аналіз усних відповідей, письмових робіт, типових мовних помилок і труднощів у побудові зв'язних висловлювань. Застосування самооцінювання та взаємооцінювання, укладання професійного портфоліо, обговорення результатів уроків із колегами допомагають педагогу визначати власні досягнення й окреслювати напрями подальшої роботи.

Окремим напрямом професійного становлення вчителя є підготовленість до організації навчання в умовах освітнього різноманіття. Інклюзивна компетентність передбачає вміння створювати належні умови для участі в освітньому процесі дітей із різними освітніми потребами, добирати доступні способи подання інформації та варіювати складність навчальних завдань. Під час викладання української мови це може реалізовуватися через використання текстів різного рівня складності, опорних схем, візуальних матеріалів, додаткового часу для виконання вправ і різних способів представлення результатів роботи.

Необхідною умовою підтримання належного рівня професійної майстерності є постійне оновлення знань і педагогічного досвіду. Самоосвітня діяльність учителя може охоплювати опрацювання фахових публікацій, вивчення сучасних методик викладання, участь у програмах підвищення кваліфікації та професійних освітніх заходах. Практичну цінність мають тренінги, тематичні семінари, вебінари,

майстер-класи й педагогічні майстерні, під час яких учителі можуть ознайомлюватися з новими підходами та адаптувати їх до власної роботи. Важливим ресурсом професійного зростання є також взаємодія з колегами: спільне планування уроків, обговорення методичних проблем, взаємовідвідування занять і поширення результативних педагогічних практик [6].

Індивідуалізація професійного розвитку передбачає усвідомлений вибір педагогом власних цілей і способів їх досягнення. Для цього доцільно спочатку проаналізувати актуальний рівень професійної підготовки, визначити компетентності, які потребують удосконалення, а потім сформувати послідовний план відповідних дій. Періодичне оцінювання досягнутих результатів дає змогу коригувати обрану траєкторію та забезпечувати практичну спрямованість професійного навчання [7].

Важливою передумовою успішної реалізації індивідуальних професійних планів є підтримка з боку адміністрації закладу освіти та методичних служб.

Таким чином, професійне зростання вчителя української мови передбачає цілеспрямоване вдосконалення фахової підготовки, методичної майстерності, комунікативних умінь, цифрової грамотності та здатності організовувати навчання з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Важливими складниками цього процесу є самоаналіз, безперервне навчання, обмін педагогічним досвідом і підтримка професійних ініціатив на рівні закладу освіти. Поєднання особистої зацікавленості педагога у власному розвитку з належними організаційними умовами сприяє підвищенню якості мовної освіти та адаптації освітньої практики до сучасних вимог.

Список використаних джерел та літератури

1. Про освіту : закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 19.10.2026).

3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text.

4. Гриценчук О. О. Цифрова компетентність освітян – запорука рівного доступу до якісної освіти : за результатами Всеукраїнського науково-практичного семінару «Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–4. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-5.

5. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2023 (пошук рішень у період війни) : збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Ін-т цифровізації освіти НАПН України, 2023. 208 с. DOI: https://doi.org/10.33407/lib.NAES.735075.

6. Вишківська В. Б., Кушнірук С. А. До проблеми формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 64. URL: https://nc-s5.npu.edu.ua/article/view/161325.

7. Любчак Л. В. Професійні компетентності педагога Нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. Вип. 61. С. 140–145. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-61-140-145.

Шегеда А. Ф.,
викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: anshegeda@gmail.com

Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності вчителя як удосконалення його освітньої діяльності

У зв’язку з сучасними глобальними проблемами в сфері освіти все більшої актуальності набуває якісна професійна підготовка вчителя.

Розвиток оцінювально-аналітичної компетентності вчителя, поряд з іншими компетентностями, сприятиме неупередженому, справедливому та доброчесному оцінюванню результатів навчання учнів. Такого підходу вимагають Закон України «Про освіту» та Закон України «Про загальну середню освіту» [4; 5].

Поряд з іншими професійними компетентностями важливою є й оцінювально-аналітична, яка забезпечує оцінювання навчальних досягнень учнів та формування в учнів навичок самооцінювання та взаємооцінювання [3].

Дослідженням оцінювально-аналітичної компетентності педагога присвячено праці вітчизняних науковців О. Савченко, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, В. Крижановська [7], О. Локшиної, Л. Кабан, О. Полякової та ін.

С. Попрова характеризує оцінювально-аналітичну компетентність як здатність особистості до аналізу інформації. Аналітична компетентність включає в себе знання, досвід та ціннісне ставлення, які необхідні для успішного аналізу та оцінки навчальних досягнень учнів [8].

О. Андрійчук [1] у дослідженні аспектів оцінювання звертає увагу на оволодіння педагогами педагогічного оцінювання, здатність учителя застосовувати різні методи аналізу освітнього процесу, рівень усвідомленості власної професійної компетентності та готовності до рефлексії.

Більшість дослідників визначають розвиток оцінювально-аналітичної компетентності учителя як багаторівневий безперервний процес самоосвіти, аналізу та коригування освітньої діяльності задля підвищення об’єктивності й ефективності оцінювання учнів.

За дослідженням О. І. Ляшко, Т. О. Лукіної, оцінювання – це системний процес визначення результатів навчання і процесу ефективності функціонування всієї системи освіти та її окремих компонентів, а узагальнене оцінювання стану освіти має відбуватися на основі систематизованого аналізу всіх факторів.

Оскільки в основі оцінювання використовуються результати моніторингових досліджень, можна констатувати, що оцінювання – це здатність інтерпретувати результати моніторингу якості освітньої діяльності для адаптації та коригування освітнього процесу відповідно до потреб здобувачів освіти.

В основі оцінювання знаходиться процес зі збору інформації, її аналізу та формування суджень на його основі.

З огляду на діяльність педагога відповідно до державних стандартів, оцінювання – це здатність визначати рівень сформованості компетентностей у здобувачів освіти відповідно до державного стандарту дошкільної, початкової, середньої освіти.

Структура оцінювальної компетентності



Мотиваційний компонент виявляється у позитивному ставленні до педагогічної діяльності загалом та усвідомленні педагогом впливу оцінки на процес формування особистості дитини.

Змістовий компонент представлений системою педагогічних знань нормативних документів і базових понять про суть, функції, форми, нормативи, норми оцінювання та методику його здійснення.

Процесуальний компонент оцінювальної компетентності педагога становлять уміння педагога контролювати і оцінювати не тільки результати, але й процесуальний складник навчальної роботи, де ураховується рівень пізнавальної самостійності дитини, культури праці.

Для ефективного оцінювання необхідно дотримуватися певних принципів:

– систематичність і системність: оцінювання має відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу;

– оцінювання має здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану;

– об’єктивність: оцінювання має бути науково обгрунтованим і базуватися на засадах гуманізму і демократизму;

– відкритість і прозорість дасть можливість порівняти досягнуті успіхи, стимулювати до підвищення активності;

– оцінювання має відбуватися за певною тематикою;

– врахування індивідуальних можливостей дітей;

– дотримання та врахування державних стандартів.

Аналітика є основою інтелектуальної логіко-мисленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення практичних завдань.

Дослідники вважають аналітику процесом причинно-наслідкових залежностей і просторово-часових зав’язків в яких-небудь

об’єктах. В основі аналітики лежить принцип «випередження подій», що дозволяє прогнозувати майбутній стан аналізу об’єкта.

Аналітичною компетентністю вчителя можна вважати здатність глибоко й критично осмислювати власну професійну діяльність, освітній процес та його результати [7].

Важливими для роботи вчителя чи життя в сучасному світі є аналітичні навички, які передбачають автоматизацію умінь – спостерігати, досліджувати та інтерпретувати інформацію для продукування складних рішень.

Аналітичні навички охоплюють логічне мислення, критичне мислення, дослідницькі навички, комунікаційні навички, аналіз даних та креативність [6].

Логічне мислення засноване на законах логіки, організації діяльності згідно з законами, виконанні логічних операцій, побудові гіпотез та висновків.

Критичне мислення визначається як інтелектуальний процес, застосування, синтезу та оцінки інформації, що надходить в ході дослідження. Важливим є здатність до винаходів, нестандартного мислення, знаходження нових рішень у складних ситуаціях.

Дослідницькі навички дозволяють проводити наукові дослідження та аналізувати отримані результати, допомагають формулювати гіпотези, використовувати наукову літературу.

Комунікаційні навички дозволяють вести якісну комунікацію, удосконалюють писемне мовлення та навички.

Ю. Вакал наголошує на необхідності формування аналітичної компетентності фахівців сфери освіти у процесі діджиталізації освітнього процесу. Це відбувається у зв’язку з підвищенням вимог до фахівців щодо оволодіння аналітичними знаннями, уміннями обробляти інформацію різними аналітичними прийомами та розвитку логічного мислення [2].

Принципи аналітичної компетентності:

– цілеспрямованість – орієнтація аналітичної діяльності на досягнення конкретних цілей і вирішення завдань;

– систематичність – комплексний аналіз проблем, які вирішуються з урахуванням їх місця, ролі і взаємозвязків у загальній структурі діяльності;

– актуальність – аналітична діяльність повинна витікати з потреб практики;

– сучасність – отримання і видача результатів аналітичної діяльності у визначені терміни, у зручному виді і формі та з елементами прогнозування;

– достовірність – облік достовірності початкових даних аналізу, міри обєктивності та обгрунтованості висновків, оцінок, пропозицій;

– ініціативність – формування завдань і способів їх вирішення;

– безперервність – організація постійно діючого інформаційно-аналітичного моніторингу освітнього процесу;

– гнучкість – адаптація до постійних змін;

– аргументованість – отримання аргументованих результатів аналізу освітньої діяльності.

Важливим ще є забезпечення професійної компетентності вчителя – залучення до дослідницької діяльності. Вирішальне значення має співпраця, доступність ресурсів, створення спеціальних спільнот та колективне вирішення проблем [9].

Отже, оцінювально-аналітична компетентність є інтегрованим особистісним конструктором учителя, вміння аналізувати великі об’єми інформації та приймати обгрунтовані рішення, це вміння педагога здійснювати зворотний зв’язок в своїй роботі, де під час оцінювання він може побачити не тільки досягнення, а й ризики, причини недоопрацювань, невдач, зривів.

Проведений моніторинг освітньої діяльності дасть змогу провести корекцію, використати можливі ресурси – підручники, інструменти та ефективні методи.

Оцінювально-аналітична компетентність допоможе педагогу аналізувати завершену справу на предмет її ефективності та удосконалення подальшої діяльності, оцінити професійні ситуації, формувати логічне мислення учнів.

Завдяки аналітичній компетентності вчитель здійснює аналіз та інтерпретацію нормативно-правових документів, спостереження, дослідження, аналіз, оцінку діяльності учнів, формування та подальший розвиток навичок учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрійчук О. Оцінювально-аналітична компетентність вчителя: шляхи формування та вдосконалення (за результатами опитування. 2025. URL: https//doi.org./10.24919/2308-4634.

2. Вакал Ю. Аналітична компетентність майбутніх фахівців як невід’ємна складова в процесі діджиталізації освіти. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4f98d2ae-ade3-4308-81ba-8a10a8887828/content.

3. Державна служба якості освіти України. Оцінювання професійної компетентності учителя початкових класів під час сертифікації. URL: sge.gov.ua/ocinyuvannya-15-prafkompetentnostey-vchyteliv-sertifikacya/.
4. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon4.rada.gov.ua/laros/show/1060-12.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20.
6. Kaplan Z. What are analytical skills? Definition and examples. Forage. URL: https://www.theforage.com/blog/skills/analitical-skills.
7. Крижановська В. В. Аналітична компетентність учителя: сутність, структура та шляхи розвитку. *Вісник. ЖДУ ім. І. Франка*. URL: eprints.zu.edu.ua/45073/1/21pdf.
8. Попрова С. В. Оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів. 2022. URL: enpur.udu.edu.ua/eritities/publication/StVd8bSS-efe2-4ab7-948c-ea41b04c72d5.
9. Шегеда А., Паламарчук Т. Вимірювання розвитку оцінювально-аналітичної компетентності педагога. *Педагогічна Житомирщина.* 2024. № 2 (34).

Шемет О. С.,
здобувачка другого (мігістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність С4 «Психологія»
(Поліський національний університет)
e-mail: oleksandrashemet@gmail.com

Психологічна гнучкість і резильєнтність як ресурси протидії професійному вигоранню особистості

Професійне вигорання залишається важливою проблемою психології праці, оскільки його прояви стосуються не лише самопочуття працівника, а й характеру його взаємодії з професійним середовищем, ставлення до виконуваних обов'язків і сприйняття власної ефективності. Саме високі вимоги до результатів діяльності, тривале напруження, обмежені можливості впливати на робочі процеси та недостатнє відновлення можуть поступово змінювати спосіб, у який людина переживає своє професійне життя. За таких обставин важливо досліджувати не тільки чинники ризику, а й ресурси, які можуть підтримувати адаптацію до труднощів. У Міжнародній класифікації хвороб одинадцятого перегляду Всесвітня організація охорони здоров'я визначає вигорання як професійний феномен, пов'язаний із

хронічним стресом на робочому місці, з яким не вдалося успішно впоратися. Його характеризують виснаження, зростання психологічної дистанції щодо роботи або негативне ставлення до неї та зниження відчуття професійної ефективності [4]. Принципово важливо, що це визначення стосується саме професійного контексту, а не будь-якого загального переживання втоми чи життєвих труднощів. Професійне вигорання не можна пояснити лише індивідуальними особливостями працівника. На його формування можуть впливати інтенсивність і тривалість навантаження, організація робочого часу, можливість контролювати виконання завдань, характер взаємодії з колегами та керівництвом, а також доступність підтримки. Водночас люди, які працюють за подібних умов, можуть відрізнятися за способами реагування на стрес, оцінюванням складних ситуацій і можливостями відновлення.

Сутність поняття професійного вигорання. У сучасних дослідженнях вигорання розглядається як багатокомпонентний феномен. У праці К. Маслач і М. Лейтера систематизовано підходи, відповідно до яких його прояви охоплюють виснаження, психологічне віддалення від роботи та зниження відчуття професійної результативності [5]. Їх спільне дослідження дає змогу перевірити, чи пов’язані ці характеристики з професійним вигоранням незалежно одна від одної та чи мають вони спільний внесок у пояснення досліджуваного явища. Сучасний огляд М. Рош та співавторів, опублікований у 2026 році, систематизував 88 досліджень психологічної гнучкості та психологічного благополуччя в організаційному контексті. Автори відзначили зростання дослідницького інтересу до цієї проблематики, але водночас указали на переважну увагу до негативних показників благополуччя, зокрема вигорання та психологічного дистресу, а також на концентрацію досліджень у професіях із високим рівнем стресу. Серед напрямів подальшої роботи визначено потребу в чіткішому концептуальному розмежуванні конструктів і вдосконаленні їх вимірювання. Це дозволяє окреслити важливу дослідницьку проблему: психологічна гнучкість і резильєнтність мають розглядатися не як взаємозамінні назви загальної «стійкості», а як окремі змінні, що потребують власних операційних визначень і відповідних методів оцінювання. У межах емпіричного дослідження доцільно перевіряти, як кожна з них пов’язана з професійним вигоранням, а також чи зберігається цей зв’язок за одночасного врахування обох ресурсів. На теоретичному рівні можна висунути припущення, що психологічна гнучкість пов’язана з більш варіативним реагуванням на стресові ситуації, тоді

як резильєнтність – із можливістю адаптації та відновлення за несприятливих обставин. Якщо це припущення підтвердиться, обидва конструкти можуть доповнювати один одного в поясненні індивідуальних відмінностей у вираженості професійного вигорання. Проте цей зв'язок не слід подавати як встановлений факт до отримання емпіричних результатів. Для перевірки зазначених припущень необхідно визначити вибірку, обрати психодіагностичні методики, що відповідають досліджуваним конструктам, та передбачити статистичний аналіз зв'язків між показниками. Інтерпретація результатів має враховувати характеристики професійного середовища й обмеження обраного дизайну. Зокрема, якщо дослідження є кореляційним і проводиться в один момент часу, воно дає змогу встановити наявність і силу статистичних зв'язків, але не визначити однозначний напрям причинного впливу.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз та обґрунтування значення психологічної гнучкості та резильєнтності як потенційних ресурсів протидії професійному вигоранню, а також узагальнення сучасних наукових даних щодо їхнього вивчення та визначення перспективи емпіричного дослідження їхніх взаємозв'язків. Основна увага приділяється психологічним характеристикам, пов'язаним з адаптацією до професійних вимог. Одими з таких характеристик є психологічна гнучкість і резильєнтність. Перша стосується здатності людини взаємодіяти з власними думками й переживаннями без надмірної залежності від автоматичних реакцій та вміння обирати поведінку відповідно до ситуації й особистісних цінностей. Друга пов'язана з можливостями адаптації та відновлення за несприятливих обставин. Спільне вивчення цих конструктів дає змогу розглянути різні аспекти психологічного функціонування працівника та визначити, чи пов'язані вони з вираженістю професійного вигорання.

Практичне значення дослідження психологічної гнучкості та резилієнтності полягає в можливості використання його результатів для уточнення змісту профілактичної роботи. Розробка відповідних програм має ґрунтуватися не лише на теоретичних припущеннях, а й на доказах ефективності конкретних методів та на оцінюванні потреб працівників. До прикладу, у межах підходу терапії прийняття та відповідальності розвиток психологічної гнучкості може передбачати формування навичок усвідомлення внутрішніх переживань, когнітивного роз'єднання, прийняття, визначення цінностей і послідовних дій відповідно до них. Систематичний огляд програм за методом ACT у професійному середовищі показує, що ефекти можуть відрізнятися залежно від конкретного процесу психологічної гнучкості

та способу його вимірювання [7]. Тому будь-яку профілактичну програму доцільно будувати навколо чітко визначених цілей, а її результативність оцінювати за відповідними показниками. Робота з резильєнтністю може охоплювати аналіз способів подолання труднощів, розвиток навичок розв'язання проблем, визначення джерел соціальної підтримки та планування відновлення. Також важливо, щоб такі заходи не формували у працівника переконання, що він зобов'язаний самостійно справлятися з будь-якими вимогами. Звернення за допомогою, обговорення навантаження та своєчасне коригування робочих завдань можуть бути адаптивними діями, а не ознаками недостатньої стійкості. Оцінювання ефективності профілактичних заходів має включати визначення показників до початку програми та після її завершення. За можливості варто передбачати повторне вимірювання через певний проміжок часу, щоб оцінити, чи зберігаються зміни. Якщо дослідження дозволяє використання контрольної групи, то це допоможе точніше оцінити, наскільки виявлені зміни пов'язані з участю в програмі. За умов систематичного перевантаження, дефіциту персоналу, нечіткого розподілу обов'язків або відсутності можливостей для відпочинку індивідуальні психологічні інтервенції можуть мати обмежений ефект. Тому розвиток психологічних ресурсів варто поєднувати із заходами, спрямованими на зменшення надмірних вимог, покращення комунікації, підтримку працівників і створення реалістичних умов для відновлення.

Професійне вигорання є багатокомпонентним феноменом, що виникає в контексті хронічного робочого стресу та виявляється у виснаженні, психологічному дистанціюванні від роботи й зниженні відчуття професійної ефективності. Його аналіз потребує врахування як індивідуальних характеристик працівника, так і умов професійної діяльності.

Психологічна гнучкість і резильєнтність становлять перспективні, але відмінні за змістом напрями дослідження психологічних ресурсів. Психологічна гнучкість пов'язана зі здатністю усвідомлювати внутрішній досвід і вибирати поведінку відповідно до ситуації та особистісних цінностей. Резильєнтність стосується можливостей адаптації й відновлення особи за несприятливих обставин. Результати сучасних наукових поглядів вказують на актуальність обох психологічних явищ для вивчення професійного благополуччя, але водночас підкреслюють потребу в методологічно точному вимірюванні та обережному узагальненні результатів. Спільне емпіричне дослідження психологічної гнучкості, резилієнтності та

професійного вигорання дає змогу перевірити, як ці характеристики співвідносяться між собою та чи пов'язані вони з окремими компонентами вигорання. Отримані результати можуть бути використані для уточнення напрямів психологічної профілактики. Практична профілактика професійного вигорання має в собі поєднувати розвиток індивідуальних ресурсів із покращенням умов праці. Такий підхід дозволяє розглядати психологічну гнучкість і резильєнтність не як гарантію невразливості до стресу, а як характеристики, значення яких необхідно оцінювати в конкретному професійному та соціальному контексті.

Список використаних джерел та літератури

1. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2023. № 11. С. 45–52.
2. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник : практ. посіб. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
3. Резильєнтність у психологічній практиці : навч. посіб. / уклад. Т. В. Можаровська. Житомир : Поліський нац. ун-т, 2026. 142 с.
4. World Health Organization. Burn-out an «occupational phenomenon» : International Classification of Diseases. 28 May 2019. URL: https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases.
5. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111. DOI: https://doi.org/10.1002/wps.20311.
6. Kashdan T. B., Rottenberg J. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30, No. 7. P. 865–878. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001.
7. Rad Y., Prudenzi A., Zernerova L., Gerson J., Flaxman P. E. Effects of workplace acceptance and commitment therapy (ACT) programs on psychological flexibility's subprocesses: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2025. Vol. 37. Article 100915. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2025.100915.
8. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82. DOI: https://doi.org/10.1002/da.10113.

9. Campbell-Sills L., Stein M. B. Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. 2007. Vol. 20, No. 6. P. 1019–1028. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.20271.

10. Castillo-González A., Velando-Soriano A., De La Fuente-Solana E. I., Martos-Cabrera B. M., Membrive-Jiménez M. J., Ramírez-Baena L., Cañadas-De La Fuente G. A. Relation and effect of resilience on burnout in nurses: A literature review and meta-analysis. *International Nursing Review*. 2024. Vol. 71, No. 1. P. 160–167. DOI: https://doi.org/10.1111/inr.12838.

Щербань П. І.,
викладач кафедри методики викладання
навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: p_sch@ukr.net

Менторинг як інструмент професійного становлення молодого вчителя

Менторинг є важливим складником системи професійного становлення молодого вчителя. Динамічні зміни в сучасному освітньому просторі висувають до педагогічних працівників вимоги щодо високого рівня професійної компетентності, гнучкості, здатності до безперервного розвитку та ефективної діяльності в умовах соціально-економічної та освітньої невизначеності.

Особливої актуальності цей інструмент набуває на початковому етапі педагогічної діяльності, коли молодий учитель потребує не лише методичної допомоги, а й професійної підтримки, конструктивного зворотного зв’язку, можливостей для рефлексії та осмислення власного педагогічного досвіду.

Саме тому впровадження менторингу дозволяє створити цілісну систему підтримки, яка забезпечує передачу практичного досвіду, методичний супровід та рефлексивну взаємодію. Такий підхід мінімізує ризики адаптаційного циклу та прискорює його трансформацію у впевненого суб’єкта педагогічної діяльності, здатного до самостійного прийняття рішень і безперервного саморозвитку [1: 57].

Менторинг (наставництво) – це форма професійної взаємодії та підтримки, за якою досвідчений педагог (ментор/наставник) допомагає колезі розвивати професійні компетентності, адаптуватися до

освітнього середовища та ефективно впроваджувати сучасні методи навчання [2: 137].

Менторинг у цьому контексті виступає не як механізм простого передавання досвіду від досвідченого педагога до молодого колеги, а як партнерський процес професійної взаємодії**,** спрямований на розкриття професійного потенціалу молодого вчителя. Його сутність полягає у створенні умов для професійного діалогу, спільного аналізу педагогічних ситуацій, пошуку ефективних способів розв'язання професійних завдань та поступового переходу від зовнішньої підтримки до самостійної професійної діяльності.

Основні напрями професійної взаємодії ментора та молодого вчителя:

– **методичний супровід** – допомога у плануванні та конструюванні сучасного уроку, розробці календарно-тематичного планування, визначенні очікуваних результатів навчання, доборі ефективних форм, методів і технологій навчання, організації діяльнісного та компетентнісно орієнтованого процесу;

– **оцінювання та професійний зворотний зв'язок** – консультування щодо застосування критеріїв оцінювання, формувального та підсумкового оцінювання, організації самооцінювання і взаємооцінювання учнів; спільний аналіз результатів педагогічної діяльності та визначення напрямів їх вдосконалення;

– **психолого-педагогічна адаптація** – сприяння успішній інтеграції молодого вчителя в педагогічний колектив; допомога у створенні сприятливого освітнього середовища, взаємодії з учнями, батьками та колегами;

– **цифрова та інноваційна підтримка** – допомога в опануванні цифрових інструментів, освітніх платформ, мультимедійних ресурсів, інтерактивних технологій та їх педагогічно доцільному використанні в освітньому процесі;

– **розвиток рефлексивної практики** – стимулювання молодого вчителя до систематичного аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення професійних досягнень і труднощів, визначення перспектив подальшого розвитку;

– **професійна самоосвіта та розвиток** – сприяння визначенню професійних цілей, виявленню освітніх потреб, добору актуальних ресурсів професійного навчання та побудові індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Основні завдання ментора:

– **професійна та емоційна адаптація** – сприяння успішній інтеграції молодого вчителя в освітнє середовище, педагогічний

колектив і корпоративну культуру закладу освіти; надання підтримки у подоланні труднощів початкового етапу професійної діяльності;

– **розвиток професійних компетентностей** – сприяння вдосконаленню методичної, предметної, цифрової, комунікативної та психолого-педагогічної компетентностей молодого вчителя;

– **методичний супровід** – допомога у плануванні та конструюванні уроків, доборі ефективних форм, методів та технологій навчання;

– **професійний зворотний зв'язок** – спостереження за професійною діяльністю молодого вчителя, аналіз проведених уроків, обговорення досягнень і труднощів, спільний пошук шляхів розв'язання проблемних педагогічних ситуацій;

– **моніторинг професійного поступу** – відстеження динаміки професійного становлення молодого вчителя, визначення досягнутих результатів, актуальних потреб і напрямів подальшого професійного розвитку;

– **підтримка самоосвіти та професійного розвитку** – допомога у визначенні професійних цілей, виявленні освітніх потреб, доборі ресурсів і форм професійного навчання та формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку;

– **сприяння рефлексивній практиці** – формування здатності молодого вчителя аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати її ефективність, усвідомлювати професійні здобутки та визначати напрями їх вдосконалення;

– **розвиток професійної автономії** – поступове формування здатності молодого вчителя приймати педагогічні рішення, обґрунтовано обирати методи й технології навчання та відповідати за результати власної педагогічної діяльності [3: 11].

Отже, менторинг є не лише механізмом передачі професійного досвіду від досвідченого педагога до молодого вчителя, а партнерською системою професійного супроводу, спрямованою на поступове набуття педагогом самостійності, упевненості та професійної автономії. Його результативність визначається не кількістю наданих рекомендацій, а здатністю ментора створювати умови, за яких молодий учитель навчається самостійно аналізувати професійні ситуації, приймати педагогічні рішення, рефлексувати власний досвід і відповідально визначати напрями подальшого розвитку.

Таким чином, ефективний менторинг має здійснюватися на засадах партнерства, довіри, добровільності, системності, індивідуалізації та орієнтації на професійні потреби молодого вчителя.

Поступово змінюється і роль самого ментора: від джерела готових знань та порад він трансформується у партнера, консультанта, фасилітатора професійного розвитку та провідника до професійної автономії.

Список використаних джерел та літератури

1. Мельник А. Б. Партнерське наставництво як фактор розвитку акме-потенціалу молодого вчителя в умовах сучасних освітніх викликів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка та психологія. 2026. Вип. 87. С. 57–64.
2. Ліпіч Л. Г., Кушнір М. А. Менторство як інструмент розвитку професійних можливостей працівників підприємства. *Економічний простір*. 2024. № 191. С. 137–141. URL: https://doi.org/10.32782/2224-6282/191-23 (дата звернення: 11.09.2026).
3. Собченко Т., Ворожбіт-Горбатюк В., Штефан Л. Коучингові технології в освіті: теорія та практика. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 78. С. 11–16. URL: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2021.78.249779 (дата звернення: 11.09.2026).
4. Деякі питання професійного розвитку педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 29 лип. 2020 р. № 672. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 14.09.2026).
5. Про деякі питання організації надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 верес. 2024 р. № 1349. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-deiaki-pytannia-orhanizatsii-nadannia-profesiinoi-pidtrymky-ta-dopomohy-pedahohichnym-pratsivnykam-zdiisnennia-supervizii-u-sferi-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 14.09.2026).
6. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 15.09.2026).

Наукове видання

Безперервне професійне та особистісне зростання педагогів в умовах невизначеності

30 жовтня 2026 року

Збірник матеріалів
Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

Відповідальна за випуск
О. В. Косигіна

Технічна редакторка
Т. А. Бондарчук

Коректорка
Н. М. Макарова