КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:

трансформація змісту, підходів і технологій



Кам’янець-Подільський • 2026

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

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:

трансформація змісту, підходів і технологій

Колективна монографія

Кам’янець-Подільський
2026

УДК 378.011.3-051:373.3

Рецензенти:

Тетяна Зорочкіна, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Артур Бобро, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. декана факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Аліна Оксанюк, консультант КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників Кам'янець-Подільської міської ради», вчитель початкових класів

Редакційна колегія:

Наталія Бахмат, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної освіти і мистецтва, в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

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

Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 15 від «26» листопада 2026 р.)

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: трансформація змісту, підходів і технологій : колективна монографія / редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, Н. В. Мєлєкєсцева. Кам'янець-Подільський : Видавець Ямполь Ю. В., 2026. 570 с.

ISBN 978-617-95688-2-4

У колективній монографії розглянуто теоретичні, психологічні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено питання професійної ідентичності, культури педагогічного мовлення, стресостійкості та співпраці із закладами освіти. Окреслено підходи до оновлення змісту підготовки педагогів, застосування інноваційних технологій навчання, подолання навчальних втрат, розвитку медіаграмотності та забезпечення якості освітнього процесу.

Видання адресовано науково-педагогічним працівникам, дослідникам у галузі освіти, здобувачам педагогічних спеціальностей, учителям початкових класів та фахівцям системи післядипломної педагогічної освіти.

Автори несуть персональну відповідальність за достовірність викладених матеріалів, точність наведених фактів, статистичних даних, цитат і бібліографічних посилань, дотримання принципів академічної доброчесності та законодавства про авторське право. Позиції авторів можуть не збігатися з позицією редакційної колегії та видавця.

Електронна версія видання: https://publisher.yakist-osvity.org.ua/monographs/978-617-95688-2-4/
Електронна версія видання: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10454
DOI: https://doi.org/10.32626/mono.2026-3
ISBN 978-617-95688-2-4

УДК 378.011.3-051:373.3
© Авторський колектив, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО 6

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 9

1.1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МІЖГАЛУЗЕВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПАРАДИГМІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ 9

1.2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ 80

1.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 114

1.4. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПАРАДИГМІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА .. 151

1.5. РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 191

1.6. РОЗВИТОК ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПАРТНЕРСТВА ІЗ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 229

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 268

2.1. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА..... 268

2.2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ..... 307

2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 343

2.4. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ INQUIRY-BASED LEARNING НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»..... 376

2.5. ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 411

2.6. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ДОВКІЛЛЯМ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО 491

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 566

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Сучасний етап розвитку національної системи освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими інтеграцією до європейського освітнього простору, впровадженням концептуальних засад Нової української школи, оновленням Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту вчителя. Динамічні суспільні зміни, цифровізація освітнього середовища та виклики сьогодення вимагають якісного переосмислення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – педагогів нової генерації, здатних до інноваційної діяльності, професійної мобільності, рефлексії та безперервного саморозвитку.

У контексті реформування вищої освіти особливої актуальності набуває модернізація змісту, методологічних підходів і технологічного інструментарію фахової підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Сьогодні недостатньо озброїти майбутнього фахівця лише системою теоретичних знань і традиційних методик навчання; першочергового значення набуває формування його професійної ідентичності, психоемоційної стійкості, комунікативної культури в парадигмі педагогіки партнерства, аналітичної та іншомовної компетентностей, а також готовності до впровадження інноваційних освітніх технологій в умовах нестабільного освітнього середовища.

Колективна монографія «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: трансформація змісту, підходів і технологій» є результатом багаторічних науково-педагогічних пошуків, експериментальної роботи та методичних напрацювань авторського колективу. У праці здійснено комплексний аналіз теоретико-методологічних засад і практичних аспектів оновлення фахової підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти.

Структура монографії логічно підпорядкована меті дослідження та складається з двох взаємопов’язаних розділів, які послідовно розкривають

концептуальні основи та прикладні технології професійної підготовки вчителя початкових класів.

У першому розділі – «Психолого-педагогічні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів» – обґрунтовано фундаментальні концептуальні засади професійного становлення та особистісного зростання майбутнього педагога в парадигмі модернізації національної системи освіти. Зокрема, окреслено методологічні орієнтири інтеграції змісту освіти в контексті ідей сталого розвитку; розкрито ціннісно-смислові орієнтири фахової підготовки здобувачів вищої освіти до впровадження реформаторських ідей Нової української школи; з'ясовано психологічні детермінанти формування професійної ідентичності та зміцнення психоемоційної стійкості як визначальних чинників професійної самореалізації. Особливу увагу зосереджено на комунікативно-мовленнєвих аспектах педагогічної взаємодії на засадах партнерства, а також поглибленню практико-орієнтованої підготовки та інституційної взаємодії із закладами освіти як ключового ресурсу формування конкурентоспроможного педагога.

У другому розділі – «Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» – висвітлено стратегічні напрями технологізації освітнього процесу та впровадження інноваційних педагогічних практик у фахову підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта». Схарактеризовано проблему формування інформаційно-медійної культури та розвитку дослідницько-пізнавальної активності молодших школярів; розкрито дидактико-методичні підходи до забезпечення освітньої стійкості та компенсації навчальних втрат в умовах сучасних суспільних викликів. Вагоме місце відведено переосмисленню гуманістичного потенціалу класичної української педагогічної спадщини в контексті еколого-ціннісного виховання дітей, аналітико-прогностичному складникові забезпечення якості освітньої діяльності, а також концептуальних підходах до формування

іншомовної методичної компетентності майбутнього фахівця початкової ланки освіти.

Наукова новизна та практична значущість монографії полягають у цілісному обґрунтуванні шляхів трансформації змісту, підходів і технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та партнерського підходів. Викладені у виданні теоретичні положення, методичні рекомендації та технологічні рішення можуть бути успішно використані науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, здобувачами вищої освіти педагогічних спеціальностей, учителями початкових класів, консультантами центрів професійного розвитку педагогічних працівників, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Авторський колектив висловлює щиру вдячність рецензентам – доктору педагогічних наук, професору Тетяні ЗОРОЧКІНІЙ, кандидату педагогічних наук, доценту Артуру БОБРУ та консультанту КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників Кам'янець-Подільської міської ради» Аліні ОКСАНЮК – за конструктивні поради, цінні зауваження та підтримку під час підготовки монографії до друку.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МІЖГАЛУЗЕВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПАРАДИГМІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У дослідженні обґрунтовано підготовку майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку. Актуальність теми визначається збігом двох процесів: реформи Нової української школи, яка нормує результати навчання за освітніми галузями, а не за предметами, і глобального порядку денного сталого розвитку, що потребує цілісного розв'язання екологічних, соціальних та економічних проблем. Аналіз наукових джерел показав, що дослідження інтеграції змісту освіти, підготовки вчителя та освіти для сталого розвитку розвиваються здебільшого паралельно, а готовність до міжгалузевої інтеграції не розглядається як окрема мета-компетентність підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становить взаємодія системного, компетентнісного, інтегративного та аксіологічного підходів. Уточнено поняття міжгалузевої інтеграції змісту освіти та готовності до неї, визначено три рівні інтеграції (міжпредметний, міжгалузевий, трансдисциплінарний) і три інтеграційні тематично-проблемні модулі – «Людина і довкілля», «Громадянство і суспільство», «Економічна поведінка і добробут», кожен з яких проєктує один зі складників сталого розвитку.

Розроблено авторську концепцію підготовки, що ґрунтується на положенні про сталий розвиток як методологічний і ціннісний чинник, який визначає зміст, структуру та результати професійної підготовки, і охоплює мету, п'ять принципів реалізації, чотири закономірності та очікуваний результат у вигляді чотирикомпонентної готовності (мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, рефлексивної). На основі концепції розроблено модель підготовки з чотирма взаємопов'язаними блоками – цільовим, змістовим, процесуально-методичним і результативним – із зворотним зв'язком між результатом та змістом і методами. Запропоновано схему проєктування інтегрованого заняття з п'яти кроків та ілюстративні приклади для чотирьох тематичних напрямів (екології, здоров'я, громадянства, економіки), а також систему педагогічних умов реалізації моделі: інтегроване освітнє середовище, цифрові технології, практичне навчання і підготовка викладачів.

Результати дослідження мають теоретичний характер і становлять основу для подальшого розроблення змісту, методики й діагностики підготовки вчителя початкової ланки освіти до міжгалузевої інтеграції; їх експериментальна перевірка визначена як перспектива подальшої роботи.

Ключові слова: *міжгалузева інтеграція, початкова освіта, підготовка майбутніх учителів, освіта для сталого розвитку, Нова українська школа, моделі підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується глибинними трансформаційними процесами, що зумовлені як

внутрішніми соціокультурними змінами, так і глобальними викликами цивілізаційного характеру. У цьому контексті реформування змісту та організації освітнього процесу в початковій школі набуває стратегічного значення, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи цілісного світогляду особистості, її ціннісних орієнтацій та здатності до відповідальної взаємодії з довкіллям і суспільством.

Імплементація положень Концепції Нової української школи [11] та Державного стандарту початкової освіти [17] актуалізує необхідність переходу від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання, що передбачає інтеграцію змісту освітніх галузей як умову формування ключових і предметних компетентностей. Водночас у зазначених нормативних документах інтеграція постає не як формальна дидактична процедура, а як принцип організації змісту освіти, спрямований на забезпечення його цілісності, практичної спрямованості та відповідності сучасним суспільним запитам.

Станом на час підготовки цього дослідження в Україні набув чинності оновлений Державний стандарт початкової освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України наприкінці грудня 2025 року і такий, що замінює редакцію 2018 року [17]. За роз'ясненням Міністерства освіти і науки України, перелік освітніх галузей не змінюється, оскільки він є наскрізним для всіх рівнів загальної середньої освіти; тож структурування змісту підготовки за дев'ятьма освітніми галузями, покладене в основу подальшого викладу, залишається застосовним і за оновленою редакцією стандарту. Безпосередні зміни оновленої редакції стосуються насамперед посилення вимог до цифрової грамотності (робота з даними, інформаційна безпека, критичне ставлення до інформації, що зумовило виокремлення інформатики в базовому навчальному плані), уточнення підходів до індивідуалізації навчання та інклюзивної підтримки, а також формального узгодження зі стандартом базової середньої освіти з метою забезпечення наступності під час переходу учнів до 5 класу. Запровадження оновленого стандарту для перших класів передбачено з 1 вересня 2028 року, що

надає час для підготовки вчителів до роботи за його положеннями й підсилює практичну значущість запропонованої в дослідженні моделі.

Паралельно з цим у світовому освітньому дискурсі посилюється увага до ідей сталого розвитку як методологічної основи модернізації освіти. Освіта для сталого розвитку розглядається не лише як окремий напрям, а як інтегративна парадигма, що об'єднує екологічні, соціальні та економічні виміри розвитку суспільства і визначає нові орієнтири підготовки особистості, здатної до відповідального прийняття рішень в умовах невизначеності та глобальних ризиків.

Для України ці глобальні орієнтири мають не лише декларативний, а й нормативно закріплений характер. Указом Президента України від 30 вересня 2019 р. № 722/2019 затверджено Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року, які є адаптацією сімнадцяти глобальних Цілей сталого розвитку, ухвалених Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року, до національного контексту [18]. Серед них ціль «Якісна освіта» прямо передбачає забезпечення всеохопної і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання протягом усього життя, а досягнення решти цілей – від подолання бідності до боротьби зі зміною клімату – прямо чи опосередковано залежить від здатності системи освіти формувати в молодого покоління цілісне розуміння взаємозв'язку екологічних, соціальних та економічних процесів.

Таке нормативне закріплення цілей сталого розвитку на державному рівні означає, що завдання, визначені в цьому дослідженні, відповідають напряму державної освітньої політики, а не є суто теоретичною конструкцією. Водночас розрив між стратегічним рівнем закріплення цілей сталого розвитку і рівнем їх операціоналізації в змісті професійної підготовки вчителя залишається суттєвим: якщо Указ № 722/2019 визначає цілі на рівні державної політики, а Державний стандарт початкової освіти – на рівні компетентностей учня, то сполучною ланкою між ними має слугувати саме модель підготовки вчителя, здатного перекласти макрорівневі цілі сталого розвитку в конкретні навчальні

ситуації початкової школи. Відсутність такої сполучної ланки в чинних освітньо-професійних програмах підготовки вчителів початкової школи є однією з передумов актуальності цього дослідження.

Моніторинг досягнення Цілей сталого розвитку в Україні здійснюється на рівні системи державної статистики, яка відображає переважно кількісні показники охоплення й доступності освіти [28]. Показники, що характеризували б здатність випускників закладів вищої педагогічної освіти реалізовувати міжгалузевий, цілісний підхід до змісту навчання, до цієї системи моніторингу не входять, оскільки належать не до рівня державної статистики, а до рівня методичного забезпечення професійної підготовки вчителя. Це підтверджує, що саме методичне й концептуальне забезпечення підготовки вчителя, а не лише декларування цілей на державному рівні, є тим рівнем, на якому мають відбуватися реальні зміни.

У цьому контексті особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме вони виступають ключовими агентами реалізації інтеграційних процесів у навчанні. Водночас аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує, що наявні підходи до професійної підготовки вчителів не повною мірою відповідають вимогам інтегрованого навчання, зокрема в аспекті реалізації принципів сталого розвитку.

В. Сидоренко, аналізуючи концептуальні засади НУШ, показує, що реформа тримається на дев'яти взаємопов'язаних складниках, серед яких компетенізація освіти та структурування змісту на засадах інтегративного підходу є наскрізними, а не одним із багатьох рівноправних пунктів [23]. Оскільки, інтеграція в змісті НУШ постає не технічним прийомом економії навчального часу, а способом, у який компетентність узагалі може бути сформована, – оскільки компетентність, на відміну від суми знань, за визначенням є міждисциплінарною і виявляє себе лише в ситуації, що вимагає одночасного застосування знань, умінь і ціннісних орієнтацій з різних галузей.

Водночас перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної в Україні відбувається нерівномірно: нормативний рівень (стандарт, типові програми, інтегровані курси на кшталт «Я досліджую світ») випереджає рівень підготовки кадрів, здатних цей норматив наповнити змістом. І. Тимофєєва та А. Дядечко, досліджуючи готовність майбутніх учителів до проведення інтегрованих уроків, виокремлюють мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний і практичний компоненти цієї готовності й фіксують, що саме практична складова – уміння вибудувати інтегрований урок, а не просто пояснити його ідею, – є найбільш вразливою ланкою фахової підготовки [27].

Реформування початкової освіти в Україні доцільно розглядати не лише як відповідь на внутрішні суспільні потреби, а й як складову ширших глобальних змін, що відбуваються в освіті. Нова українська школа формувалася в умовах, коли міжнародна педагогічна спільнота вже переосмислювала мету шкільної освіти під впливом взаємопов'язаних екологічних, соціальних і економічних викликів.

Екологічні виклики, зокрема зміна клімату, виснаження природних ресурсів і втрата біорізноманіття, змінили розуміння природничої грамотності. Вона дедалі більше розглядається не лише як сукупність знань про природні явища, а як основа відповідального ставлення до довкілля та прийняття екологічно виважених рішень.

Соціальні виклики – зростання нерівності, міграційні процеси, поширення дезінформації, зниження довіри до суспільних інституцій – актуалізують необхідність формування громадянської компетентності. Від сучасної школи очікується підготовка особистості, здатної критично оцінювати інформацію, взаємодіяти з іншими, брати участь у житті громади та відповідально діяти в демократичному суспільстві.

Економічні виклики пов'язані з потребою раціонального використання ресурсів, фінансової безпеки домогосподарств і розвитку підприємливості. У

цих умовах фінансова грамотність поступово набуває статусу базової життєвої компетентності, формування якої розпочинається вже в початковій школі.

Спільною рисою цих викликів є те, що вони не можуть бути повністю осмислені в межах однієї освітньої галузі. Наприклад, знання про колообіг води саме по собі ще не забезпечує розуміння того, як споживчі звички людини впливають на використання водних ресурсів і стан довкілля. Так само питання фінансової грамотності пов'язане не лише з математичними обчисленнями, а й із відповідальним споживанням, підприємливістю та громадянською поведінкою.

Саме тому глобальні виклики стають підставою для переосмислення організації змісту освіти. Якщо реальні життєві проблеми мають комплексний характер, то й освітній процес потребує поєднання знань, умінь і цінностей різних освітніх галузей навколо спільних проблем і життєвих ситуацій. У цьому контексті міжгалузева інтеграція виступає не лише дидактичним прийомом, а способом організації змісту освіти відповідно до сучасних суспільних потреб.

Ідея цілісного пізнання дитиною навколишнього світу, на якій ґрунтується сучасна концепція міжгалузевої інтеграції, має глибоке історико-педагогічне коріння. У працях С. Барди [1] висвітлюється, що ще К. Ушинський обґрунтовував необхідність формування в учнів цілісного, а не фрагментованого образу навколишнього світу, наголошуючи на органічному зв’язку між пізнанням природи, мови та морального досвіду дитини, а В. Сухомлинський практично реалізував ці ідеї через організацію занять мислення серед природи та інтеграцію різних видів дитячої діяльності – спостереження, мовленнєвої творчості, трудової практики – у межах єдиного педагогічного процесу, демонструючи, що цілісність сприйняття світу дитиною є природним станом, який шкільне навчання, побудоване на жорсткому предметному поділі, здатне руйнувати, а не розвивати.

У дослідженні І. Большакової [3], присвяченому історико-педагогічному аналізу розвитку ідеї міжпредметних зв’язків, показано, що ця ідея тривалий

час мала статус дидактичного принципу, хоча її трактування суттєво відрізнялося від сучасного розуміння інтеграції: поняття «міжпредметні зв'язки» тривалий час домінувало в теорії та практиці початкової школи, а перехід до вживання терміна «інтеграція змісту навчання» відбувся пізніше, у період становлення державності України, коли зросла кількість наукових і методичних публікацій, присвячених цілісному конструюванню змісту початкової освіти. Це засвідчує, що проблема, яка є предметом цього дослідження, не виникла одночасно з реформою Нової української школи, а є результатом тривалого, хоча нерівномірного, розвитку вітчизняної дидактичної думки.

На думку В. Войналович [5], принципова відмінність між традиційними міжпредметними зв'язками і сучасною міжгалузевою інтеграцією полягає у функції, яку виконує поєднання змісту: якщо міжпредметні зв'язки передусім слугували засобом закріплення та систематизації вже засвоєних предметних знань, то сучасна міжгалузева інтеграція, що реалізується через інтегровані курси типу «Я досліджую світ», розглядає поєднання освітніх галузей як спосіб організації пізнавальної діяльності навколо цілісної життєвої проблеми, а не як допоміжний дидактичний прийом. Перехід від одного розуміння до іншого відбувся не революційно, а поступово, через нагромадження практичного досвіду інтегрованих уроків у попередні десятиліття і подальшу їх інституціоналізацію в державному стандарті початкової освіти.

За спостереженням М. Кірик та Л. Данилової [9], інституційного оформлення ця тенденція набула з упровадженням Нової української школи, коли інтегрований курс «Я досліджую світ» було введено як обов'язковий компонент початкової освіти, що об'єднав природничу, соціальну, здоров'язбережувальну, громадянську та історичну освітні галузі в єдину методичну систему. Разом із тим практика впровадження цього курсу виявила суперечність, яка безпосередньо стосується предмета цього дослідження: учителі, підготовлені в межах традиційної предметно-дисциплінарної моделі

педагогічної освіти, виявилися недостатньо підготовленими до проєктування та реалізації інтегрованого змісту, що й зумовило актуальність перегляду самої системи професійної підготовки.

Отже, історико-педагогічний аналіз показує, що проблема підготовки майбутнього вчителя до реалізації міжгалузевої інтеграції є не випадковим наслідком останньої освітньої реформи, а закономірним етапом розвитку ідеї, витоки якої простежуються ще у вітчизняній класичній педагогіці. Це зумовлює потребу розглядати сучасні теоретичні засади підготовки вчителя не у відриві від історичного контексту, а як продовження й переосмислення вже накопиченого педагогічного досвіду в нових методологічних умовах – компетентнісної парадигми та освіти для сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку набуває міждисциплінарного характеру і розглядається на перетині кількох наукових напрямів. Узагальнення положень сучасних досліджень дає підстави виокремити такі основні напрями наукового пошуку, пов’язані з розв’язанням означеної проблеми.

Передусім вагомий пласт досліджень становлять праці, присвячені *теоретико-методологічним засадам інтеграції змісту освіти*. У зарубіжній педагогіці інтеграція обґрунтовується як спосіб подолання фрагментарності знань і формування цілісного світогляду особистості: Дж. Бін розглядає інтеграцію не як технічне перегрупування навчальних предметів, а як принцип організації змісту навколо соціально значущих проблем, що веде до демократичної моделі освіти [35]; Р. Фогарті пропонує типологію моделей інтеграції – від поєднання в межах однієї дисципліни до мережевої взаємодії кількох дисциплін, що дає інструментарій для практичного конструювання інтегрованого змісту [34]. У вітчизняному науковому дискурсі означені ідеї набули розвитку в контексті впровадження Концепції Нової української школи,

зокрема в працях Н. Бібік [2] та В. Сидоренко [23], де інтеграція визначається як умова формування ключових компетентностей учнів. Водночас аналіз цих праць засвідчує, що інтеграційні процеси здебільшого розглядаються на рівні організації навчання, тоді як їх зв'язок із методологією сталого розвитку не отримав достатнього концептуального осмислення.

Другий напрям досліджень пов'язаний із *професійною підготовкою майбутніх учителів у контексті компетентнісної парадигми освіти*. Л. Дарлінг-Хаммонд обґрунтовує необхідність переходу від фрагментарної, курсо-орієнтованої підготовки педагога до цілісної, клінічно вбудованої моделі формування професійних компетентностей [33]. У вітчизняній педагогіці ця проблематика системно розкрита в колективній монографії за редакцією О. Дубасенюк, де підготовка компетентного фахівця розглядається як результат взаємодії змістового, діяльнісного та особистісного компонентів освітнього процесу [7]. Особлива увага в цих дослідженнях приділяється формуванню готовності вчителя до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії та реалізації інтегрованого навчання. Водночас у більшості досліджень питання формування здатності майбутнього вчителя до міжгалузевої інтеграції змісту освіти розглядається фрагментарно і не пов'язується системно з ціннісними орієнтирами сталого розвитку.

Окремий науковий напрям становлять дослідження *освіти для сталого розвитку як сучасної освітньої парадигми*. У міжнародному науковому просторі цей напрям активно розвивається під впливом ідей UNESCO та пов'язується з реалізацією Цілей сталого розвитку. С. Стерлінг трактує освіту для сталого розвитку як трансформаційний підхід, що змінює саму логіку освітнього процесу, а не лише доповнює його новим змістом [39]; А. Волс у підсумковому огляді Десятиліття освіти для сталого розвитку ООН показує, що перехід від інформування до трансформаційного навчання залишається нерівномірним і значною мірою залежить від готовності педагога [41]. У вітчизняних дослідженнях, зокрема в працях І. Дубовіч і Г. Лесюк, акцентується на

необхідності інтеграції ідей сталого розвитку у зміст освіти [8], однак ці підходи ще не набули достатнього методичного забезпечення у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Важливим для розуміння досліджуваної проблеми є також напрям, пов'язаний із *психолого-педагогічними засадами формування цілісного світогляду та резильєнтності особистості*. У дослідженнях І. Тимофєєвої та А. Дядечко показано, що контент-орієнтована інтеграція сприяє формуванню в молодших школярів цілісного сприйняття навколишнього світу [27]; І. Сяська обґрунтовує, що компетентнісно орієнтована екологічна підготовка вчителя передбачає єдність знаннєвого, ціннісного та діяльнісного компонентів [25]. Узагальнення цих результатів доводить, що здатність особистості до адаптації, відповідального прийняття рішень і конструктивної взаємодії з довкіллям значною мірою залежить від інтегрованості її знань, цінностей і досвіду. Це підсилює аргументацію на користь міжгалузевої інтеграції як умови формування цілісної картини світу в учнів і, відповідно, як необхідного результату професійної підготовки вчителя.

Таким чином поняття «сталий розвиток» не обмежується питаннями екологічного виховання і не розглядається як окрема тема навчальної програми. Концептуальні засади освіти для сталого розвитку визначають її як міждисциплінарну методологію навчання, що інтегрує екологічний, соціальний та економічний виміри розвитку людини й суспільства у формальній, неформальній та інформальній освіті. У такому розумінні освіта для сталого розвитку є ширшою за екологічну освіту, оскільки охоплює також питання рівності, демократії, подолання бідності, відповідального споживання та якості життя [8].

Такий підхід дає змогу розглядати сталий розвиток не як окрему предметну сферу, а як методологічну основу оновлення змісту освіти. Його принципи можуть бути реалізовані в різних освітніх галузях через інтеграцію знань, діяльності та ціннісних орієнтирів.

Подібне розуміння представлено і в міжнародних документах ЮНЕСКО. У документі Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives М. Рікманн визначає вісім ключових компетентностей сталого розвитку: системне мислення, антиципаторну, нормативну, стратегічну, комунікативну компетентності, критичне мислення, самоусвідомлення та інтегроване розв'язання проблем. Ці компетентності характеризуються як наскрізні й такі, що формуються незалежно від конкретної навчальної дисципліни [37].

Особливе значення для початкової освіти має компетентність інтегрованого розв'язання проблем, оскільки вона передбачає поєднання знань із різних освітніх галузей для аналізу й вирішення реальних життєвих ситуацій. Це узгоджується з компетентнісною моделлю Нової української школи, у якій результати навчання орієнтовані не лише на засвоєння знань, а й на їх практичне застосування.

Якщо сталий розвиток розглядати як методологічну основу сучасної освіти, то міжгалузева інтеграція виступає механізмом реалізації цієї основи в освітньому процесі початкової школи. Саме вона створює можливість поєднати знання, уміння, способи діяльності та ціннісні орієнтири різних освітніх галузей навколо реальних життєвих проблем.

У такому підході природнича й технологічна освітні галузі інтегруються навколо проблеми використання природних ресурсів. Це дає змогу учням не лише здобувати знання про природні явища або опановувати технологічні вміння, а й розуміти взаємозв'язок між технологічними рішеннями, використанням ресурсів і їхнім впливом на довкілля.

Подібним чином громадянська та історична освітні галузі можуть об'єднуватися навколо питань суспільної відповідальності, демократії та розвитку громади. У результаті історичні події розглядаються не ізольовано, а як підґрунтя для осмислення наслідків суспільних рішень і відповідальності людини за власну участь у житті суспільства.

Інтеграція фінансової (економічної) грамотності з технологічною освітою розширює зміст фінансової компетентності. Учні вчаться не лише користуватися грошима чи планувати витрати, а й усвідомлювати зв'язок між виробництвом, споживанням, ресурсами та відповідальною економічною поведінкою.

Педагогічна доцільність такого підходу зумовлена й віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку. У цьому віці дитина сприймає навколишній світ як цілісну систему взаємопов'язаних явищ, а не як сукупність окремих навчальних дисциплін. Саме тому міжпредметна інтеграція в українській дидактиці розглядається як спосіб організації навчання відповідно до природного способу пізнання молодшого школяра: навчальний зміст об'єднується навколо тем, явищ і проблем, які є значущими та зрозумілими дитині [23].

Такий підхід узгоджується із сучасними вимогами Державного стандарту початкової освіти, який орієнтує освітній процес на формування цілісної системи компетентностей, а не на ізольоване засвоєння змісту окремих предметів.

Водночас міжгалузева інтеграція в контексті сталого розвитку не зводиться до простого поєднання змісту різних освітніх галузей в одному уроці. Механічне об'єднання тем або міжпредметних зв'язків саме по собі не забезпечує формування системного мислення, відповідального ставлення до довкілля чи соціальної відповідальності. Інтеграція набуває змісту лише тоді, коли вона ґрунтується на спільній проблемі, поєднує різні виміри сталого розвитку та спрямована на формування цілісного бачення світу.

Отже, у підготовці майбутнього вчителя важливо сформувати не лише вміння інтегрувати зміст різних освітніх галузей, а й здатність реалізовувати через інтеграцію цінності та принципи сталого розвитку в освітньому процесі початкової школи.

Показовим для окреслених теоретичних положень є досвід країн, що системно впроваджують освіту для сталого розвитку на рівні державної освітньої політики. У Фінляндії з 2014 року чинна Національна базова навчальна програма базової освіти визначає участь, залученість і побудову сталого майбутнього як одну із семи транспредметних компетентностей, формування якої є обов'язковим для всіх навчальних предметів, а не закріплюється за окремим предметом природничого циклу [40]. Такий підхід унеможливлює трактування сталого розвитку як вузькопредметної теми і вимагає від учителя, зокрема вчителя початкової школи, здатності вибудовувати зв'язки між змістом різних навчальних предметів навколо єдиної компетентнісної мети, що структурно близько до завдань, які постають перед українським учителем у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Інший варіант системної інтеграції представлений у Сінгапурі, де з 2021 року в межах Програми екологічного наставництва (Eco Stewardship Programme) освіта для сталого розвитку впроваджується в усіх школах – від початкової до передуніверситетської ланки – через чотири взаємопов'язані напрями: навчальний зміст, шкільне середовище, культуру закладу освіти та взаємодію з громадою [36]. Принципова відмінність сінгапурського підходу полягає в тому, що він виходить за межі навчального змісту й поєднує його зі зміною фізичного середовища школи та формуванням відповідної шкільної культури, що узгоджується з визначеним у цьому дослідженні трирівневим розумінням інтегрованого освітнього середовища закладу освіти.

Порівняльний аналіз навчальних програм початкової освіти Фінляндії, Сінгапуру, США та Румунії засвідчує, що країни з високими освітніми результатами послідовно рухаються від предметно-роздільної побудови змісту до його організації навколо наскрізних компетентностей і реальних проблем, хоча й використовують для цього різні організаційні механізми – від транспредметних компетентностей у Фінляндії до цільових національних програм у Сінгапурі [31]. Це підтверджує, що обраний у цьому дослідженні

шлях – не вузькопредметна модернізація змісту природничої освітньої галузі, а системна міжгалузева інтеграція на основі цінностей сталого розвитку – відповідає магістральній тенденції розвитку початкової освіти у світі, а не є локальною методичною ініціативою.

Водночас зіставлення міжнародного досвіду з українською практикою засвідчує суттєву розбіжність саме на рівні професійної підготовки вчителя: якщо у Фінляндії та Сінгапурі перехід до інтегрованого змісту супроводжувався системною перебудовою програм педагогічної освіти й тривалим періодом професійного розвитку вчителів, в Україні запровадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ» відбулося переважно на рівні навчальної програми учня, тоді як підготовка вчителя до роботи в межах такого курсу залишилася здебільшого в межах традиційної предметно-дисциплінарної моделі педагогічної освіти. Саме ця розбіжність і зумовлює необхідність виокремлення суперечностей, аналіз яких дає підстави для формулювання наукової проблеми дослідження.

Аналіз сучасних підходів до реформування початкової освіти, освіти для сталого розвитку та міжгалузевої інтеграції дає підстави виокремити низку взаємопов'язаних *суперечностей*, які визначають проблемне поле цього дослідження:

1) між інтегрованим характером змісту початкової освіти, визначеним Державним стандартом початкової освіти, і переважно предметно-дисциплінарною організацією професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Студенти здебільшого опановують методики викладання окремих освітніх галузей ізольовано, тоді як професійна діяльність учителя початкової школи передбачає їх поєднання в інтегрованому освітньому процесі;

2) між концептуальним обґрунтуванням освіти для сталого розвитку в державних і наукових документах та недостатньою розробленістю методичних механізмів її реалізації в освітньому процесі початкової школи. У наукових дослідженнях висвітлено змістові засади підготовки вчителя до освіти для

сталого розвитку [30] однак практичні моделі організації інтегрованих уроків, які б поєднували екологічний, соціальний та економічний складники сталого розвитку, представлені недостатньо;

3) між потребою формування в молодших школярів цілісного бачення взаємозалежності природних, соціальних і економічних процесів та фрагментарністю навчального змісту, яка зберігається в практиці освіти навіть за умов упровадження інтегрованих курсів. У таких випадках інтеграція нерідко реалізується лише на рівні поєднання навчальних тем, але не на рівні внутрішньої логіки освітнього процесу.

Саме сукупність цих суперечностей актуалізує необхідність переосмислення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

Виявлені суперечності дають підстави сформулювати *наукову проблему дослідження*, яка полягає у тому, що: у сучасній педагогічній теорії та практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи недостатньо розроблено цілісну систему підготовки, спрямовану на формування готовності здійснювати міжгалузеву інтеграцію змісту освіти як засіб реалізації принципів сталого розвитку. Наявні наукові підходи висвітлюють окремі аспекти інтегрованого навчання або освіти для сталого розвитку, проте не забезпечують їхнього цілісного поєднання в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розв'язання цієї наукової проблеми передбачає обґрунтування концептуальних і методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи, які поєднують компетентнісний, інтегративний та аксіологічний підходи й забезпечують формування готовності майбутніх вчителів початкової ланки освіти реалізовувати міжгалузеву інтеграцію змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових підходів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти, професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи та освіти для сталого розвитку засвідчив наявність низки невирішених теоретичних і методичних питань. Зокрема, недостатньо розкрито готовність майбутнього вчителя до міжгалузевої інтеграції як цілісну характеристику професійної підготовки, потребує подальшого обґрунтування взаємозв'язок її теоретичної та практичної складових, а також відсутня цілісна модель підготовки, яка поєднувала б ідеї міжгалузевої інтеграції та освіти для сталого розвитку.

Формулювання мети дослідження. Мета статті полягає в обґрунтуванні та розробленні концептуальних і методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Уточнити зміст ключових понять дослідження, зокрема понять «міжгалузева інтеграція змісту освіти», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до міжгалузевої інтеграції» та «освіта для сталого розвитку» в контексті початкової освіти.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження, визначивши взаємодію системного, компетентнісного, інтегративного та аксіологічного підходів у підготовці майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

3. Розкрити сутність міжгалузевої інтеграції змісту освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначити її рівні та інтеграційні тематичні вузли як основу організації змісту підготовки.

4. Розробити авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку, визначивши її мету, методологічні орієнтири, принципи, закономірності та очікувані результати.

5. Побудувати модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти, визначивши її структурні компоненти,

змістове наповнення, процесуально-методичне забезпечення та результативний блок.

6. Визначити педагогічні умови реалізації моделі підготовки, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в освітньому процесі початкової школи.

Реалізація поставлених завдань забезпечує цілісне теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Класичне розуміння сталого розвитку ґрунтується на взаємозв'язку трьох складників – екологічного, соціального та економічного. Кожен із них розглядається не ізольовано, а у взаємодії з іншими: екологічна рівновага пов'язана із соціальною справедливістю та відповідальним використанням ресурсів, соціальний добробут потребує економічного підґрунтя, а економічний розвиток неможливий без урахування екологічних обмежень і суспільних потреб. Саме така взаємозалежність є однією з базових ідей концепції сталого розвитку.

У документах ЮНЕСКО ця триєдина структура знаходить відображення в освіті через систему ключових компетентностей сталого розвитку. До них належать системне мислення, антиципаторна, нормативна, стратегічна та комунікативна компетентності, критичне мислення, самоусвідомлення й інтегроване розв'язання проблем. Усі вони визначаються як наскрізні компетентності, що формуються на перетині різних освітніх галузей, а не в межах окремої навчальної дисципліни [37].

Для підготовки майбутнього вчителя початкової школи така структура сталого розвитку має безпосереднє відображення у змісті освітніх галузей. Екологічний складник реалізується насамперед через природничу та технологічну освітні галузі, у яких питання взаємодії людини й довкілля поєднуються з формуванням відповідального ставлення до природних ресурсів.

У наукових дослідженнях показано можливості інтеграції принципів сталого розвитку в зміст природничої й технологічної освіти через орієнтацію навчання на людину як центральну цінність суспільства та її взаємодію з навколишнім середовищем [21].

Соціальний складник сталого розвитку знаходить відображення в громадянській, історичній, соціальній і здоров'язбережувальній освітніх галузях. Дослідження, присвячені підготовці майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку, обґрунтовують напрями оновлення змісту професійної підготовки на рівні освітніх програм, навчальних дисциплін і навчальних матеріалів [30].

Економічний складник пов'язується з формуванням фінансової грамотності, підприємливості та навичок відповідального використання ресурсів. У початковій освіті він найбільш природно інтегрується з технологічною освітньою галуззю, оскільки поєднує практичну діяльність учнів із розумінням процесів виробництва, споживання та ощадливого використання ресурсів.

Взаємозалежність екологічного, соціального та економічного складників дає підстави розглядати сталий розвиток не як окрему тему навчання, а як методологічну основу організації змісту освіти. У такому підході принципи сталого розвитку реалізуються наскрізно в різних освітніх галузях і забезпечують їх змістове поєднання навколо спільних проблем і життєвих ситуацій. Для підготовки майбутнього вчителя початкової школи це означає необхідність формування здатності інтегрувати зміст освітніх галузей таким чином, щоб екологічний, соціальний та економічний виміри сталого розвитку розглядалися як взаємопов'язані складники цілісного освітнього процесу, а не як самостійні тематичні напрями.

Побудова концепції підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку ґрунтується на взаємодії системного, компетентнісного, інтегративного та аксіологічного

підходів. Їх поєднання дає змогу розглянути професійну підготовку як цілісний процес, визначити його результат, обґрунтувати способи інтеграції змісту та водночас окреслити ціннісні орієнтири такої підготовки.

Системний підхід орієнтує на розгляд педагогічних явищ як цілісних утворень, складники яких взаємопов'язані та взаємозумовлені. У дослідженні Н. Є. Колесник [10] системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи пов'язується, зокрема, з виокремленням компонентів педагогічної системи та встановленням зв'язків між ними.

Застосування системного підходу до підготовки майбутнього вчителя передбачає її розгляд не як сукупності окремих навчальних дисциплін, а як цілісної системи, у якій мета, зміст, форми, методи, педагогічні умови та результати підготовки перебувають у взаємозв'язку. У такому розумінні сформована готовність до міжгалузевої інтеграції є результатом узгодженої взаємодії всіх складників професійної підготовки, а не сукупністю окремих умінь чи компетентностей.

Компетентнісний підхід зосереджує увагу на результатах професійної підготовки та здатності майбутнього фахівця застосовувати набуті знання, уміння, способи діяльності й ціннісні орієнтації у професійних ситуаціях. Дослідження Н. Г. Сидорчук засвідчують достатню розробленість проблематики базових компетентностей майбутнього вчителя початкової школи на понятійному рівні [24].

У межах цього дослідження компетентнісний підхід конкретизує результат підготовки через сформовану готовність майбутнього вчителя до міжгалузевої інтеграції змісту освіти. Це дає змогу пов'язати зміст і організацію професійної підготовки з конкретними результатами, які можуть виявлятися в здатності вчителя встановлювати змістові зв'язки між освітніми галузями, добирати відповідні форми й методи навчання, проєктувати інтегрований освітній процес та враховувати ціннісні орієнтири сталого розвитку.

Інтегративний підхід визначає спрямованість підготовки на встановлення та реалізацію змістових і діяльнісних зв'язків між різними освітніми галузями. За класифікацією В. Войналович, у дидактиці початкової освіти інтеграція розглядається в різних формах і на різних рівнях, зокрема через повну та тематичну інтеграцію, інтеграцію видів діяльності [5], а також, за класифікацією В. В. Сидоренко, через горизонтальні й вертикальні міжпредметні зв'язки, інтегровані курси, бінарні уроки, тематичні дні та тижні [23].

Для професійної підготовки майбутнього вчителя інтегративний підхід має значення не лише як основа організації змісту навчання учнів, а й як принцип побудови самої підготовки. Майбутній учитель має отримувати досвід установлення зв'язків між змістом різних освітніх галузей, аналізу комплексних проблем і проєктування освітніх ситуацій, у яких ці зв'язки набувають практичного значення. Такий підхід створює передумови для переходу від знання окремих методик до здатності використовувати їх у взаємозв'язку відповідно до цілей конкретної освітньої ситуації.

Аксіологічний підхід орієнтує професійну підготовку на усвідомлення та прийняття цінностей, які визначають зміст і спрямованість педагогічної діяльності. Відповідну історико-педагогічну традицію дослідження аксіологічних засад освіти у вітчизняній педагогічній науці сформовано, зокрема, у працях Р. Винничук та Л. Кравченко [4].

У контексті цього дослідження аксіологічний підхід визначає ціннісні орієнтири міжгалузевої інтеграції та пов'язує її зі змістом освіти для сталого розвитку. Йдеться про орієнтацію освітнього процесу на відповідальне ставлення до довкілля, соціальну відповідальність, добробут, раціональне використання ресурсів, співпрацю та відповідальне прийняття рішень. За такого підходу сталий розвиток розглядається не лише як тематичний контекст інтегрованого навчання, а як ціннісна основа, що визначає спрямованість добору змісту, навчальних завдань і способів діяльності.

Взаємодія підходів забезпечує логічний зв'язок між організацією підготовки, її змістом, ціннісною спрямованістю та результатом. Системний підхід визначає цілісність педагогічної системи підготовки; інтегративний – характер організації змісту й установлення міжгалузевих зв'язків; аксіологічний – її ціннісне спрямування; компетентнісний – орієнтацію на конкретний результат підготовки, представлений сформованістю відповідної готовності.

Поняття «інтеграція» широко використовується в педагогічній теорії та практиці, однак його зміст не завжди трактується однозначно. У педагогічних дослідженнях інтеграцією називають різні способи поєднання змісту та видів навчальної діяльності – від тематичного дня чи поєднання окремих уроків до побудови цілісного інтегрованого курсу. У філософії науки, де проблема об'єднання знань розглядається в ширшому методологічному контексті, серед умов результативної інтеграції виокремлюють наявність спільного предмета або мети та узгоджених способів пізнання й діяльності [29]. Для початкової освіти це положення означає, що поєднання змісту різних освітніх галузей доцільно здійснювати на основі спільної проблеми, мети та способів її опрацювання, а не лише шляхом тематичного або організаційного суміщення навчального матеріалу.

У дидактичних дослідженнях також розмежовуються різні способи інтеграції змісту. Н. Бібік виокремлює повну інтеграцію змісту предметів, тематичну інтеграцію навколо наскрізної теми та інтеграцію видів навчальної діяльності. Водночас серед проблем практичної реалізації інтегрованого навчання авторка звертає увагу на випадкове поєднання одиниць змісту без належного врахування програмових вимог та мозаїчне використання міжпредметних зв'язків [2]. Дослідження інтегрованого навчання в умовах НУШ також розглядають інтеграцію через її сутність, принципи, форми та способи реалізації, що дає підстави розмежовувати цілеспрямоване об'єднання змісту та механічне поєднання окремих навчальних тем [5].

З огляду на зазначені положення, у цьому дослідженні міжгалузеву інтеграцію змісту освіти визначено як цілеспрямовану організацію взаємопов'язаного змісту двох і більше освітніх галузей навколо спільної життєво значущої проблеми, у процесі якої знання, уміння та ціннісні орієнтації різних галузей взаємодіють для її осмислення та розв'язання й сприяють формуванню цілісного бачення предмета вивчення.

У контексті підготовки майбутнього вчителя це поняття пов'язане з формуванням готовності до міжгалузевої інтеграції, яку в дослідженні розглянуто як здатність майбутнього вчителя виявляти життєво значущі проблеми, визначати можливості їх опрацювання засобами змісту різних освітніх галузей, проєктувати відповідні інтегровані освітні ситуації та оцінювати результати такої діяльності. Таке розуміння пов'язує змістову характеристику міжгалузевої інтеграції з результатом професійної підготовки вчителя та створює основу для визначення компонентів, критеріїв і показників відповідної готовності.

Сформульовані визначення ґрунтуються на зіставленні наявних теоретичних підходів до інтеграції змісту освіти та відображають узагальнений погляд на досліджувані поняття стосовно підготовки вчителя початкової школи до міжгалузевої інтеграції в парадигмі сталого розвитку.

У цьому дослідженні міжгалузевим тематично-проблемним комплексом називається тематично-проблемне утворення, у межах якого взаємопов'язуються зміст і результати двох або більше освітніх галузей та яке водночас співвідноситься з одним із вимірів сталого розвитку. Визначення таких комплексів ґрунтується на необхідності поєднання змісту освітніх галузей навколо життєво значущих проблем, що мають екологічний, соціальний або економічний зміст. Запропонований перелік не є вичерпним і охоплює основні напрями реалізації міжгалузевої інтеграції в початковій освіті та може бути розширений у міру накопичення практичного досвіду її впровадження.

Комплекс «Людина і довкілля» охоплює природничу та технологічну освітні галузі. Його змістове ядро становлять взаємозв'язки людини з природним середовищем, опосередковані технологічною діяльністю: використання природних ресурсів, поводження з відходами, споживання енергії, відповідальний вибір матеріалів. Дослідження засвідчують доцільність поєднання засад сталого розвитку в природничій і технологічній освіті на основі розгляду взаємозв'язку людини, природи та технологічної діяльності [21]. У такому поєднанні природничі знання створюють основу для розуміння екологічних наслідків технологічних рішень, а технологічна діяльність забезпечує можливість практичного застосування природничих знань.

Комплекс «Громадянство і суспільство» охоплює громадянську та історичну освітні галузі у взаємозв'язку із соціальною і здоров'язбережувальною галуззю. Його зміст пов'язаний із проблемами спільного життя людей: дотриманням правил і норм взаємодії, відповідальністю, історичною пам'яттю, повагою до інших, участю в житті громади та створенням безпечного соціального середовища. Соціальний вимір сталого розвитку в підготовці майбутніх учителів початкової школи пов'язують із оновленням змісту освітніх програм і навчальних дисциплін [30]. Водночас структура Державного стандарту розмежовує громадянську та історичну і соціальну та здоров'язбережувальну освітні галузі, що створює можливості для їх змістового взаємозв'язку під час розв'язання спільних проблем [17]. Спеціальних досліджень, присвячених саме інтеграції цих галузей у початковій школі, у проаналізованих джерелах не виявлено, тому запропоноване їх поєднання спирається на логіку структурування Державного стандарту початкової освіти та потребує подальшого практичного опрацювання в освітньому процесі.

Комплекс «Економічна поведінка і добробут» пов'язаний із фінансовою грамотністю та технологічною освітою. Підприємливість і фінансова грамотність визначені ключовими компетентностями в українському

законодавстві про освіту та відображені в змісті Нової української школи [20]. Формування фінансової грамотності розглядається також у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [13], а в окремих кваліфікаційних дослідженнях пов'язується з інтегрованим курсом «Я досліджую світ» [12]. Це дає підстави розглядати економічну поведінку та добробут як один із можливих напрямів міжгалузевого поєднання змісту, хоча системна модель підготовки майбутніх учителів до такої інтеграції потребує подальшого обґрунтування.

Міжгалузева інтеграція змісту освіти має значення не лише як спосіб організації навчальної діяльності, а й як засіб формування певних характеристик світогляду учнів: цілісність (здатності розглядати явище або проблему одночасно в природничому, соціальному та економічному вимірах); системність (розуміння взаємозв'язків між елементами та усвідомлення того, що зміни в одному з них можуть спричиняти зміни в інших); причинно-наслідкове мислення (здатність встановлювати зв'язки між рішеннями та їхніми можливими наслідками, зокрема прогнозувати вплив теперішніх дій на майбутні ситуації).

Філософське осмислення проблеми організації знань також акцентує значення не лише їхнього обсягу, а й характеру взаємозв'язків між ними. Йдеться про організацію знань у цілісну систему, яка забезпечує можливість їх використання для розуміння та розв'язання проблем; цю ідею Е. Морен пов'язує з поняттям «добре влаштованої голови» [за 24]. У початковій освіті це означає, що міжгалузева інтеграція має сприяти не стільки розширенню кількості навчальної інформації, скільки формуванню здатності учнів встановлювати зв'язки між уже набутими знаннями та застосовувати їх у нових ситуаціях.

Отже, світоглядний потенціал міжгалузевої інтеграції зумовлює відповідні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. Для організації такого навчання недостатньо володіти окремими прийомами

інтеграції; необхідними є розуміння взаємозв'язків між освітніми галузями, здатність бачити проблему в різних вимірах та проєктувати навчальну діяльність, яка забезпечує формування цілісного бачення. Тому підготовка майбутнього вчителя має передбачати досвід інтегрованого навчання як важливу складову професійного становлення, що дає змогу не лише засвоїти способи його організації, а й осмислити логіку міжгалузевого поєднання змісту з позицій учасника освітнього процесу.

Розроблення моделі підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до міжгалузевої інтеграції змісту освіти зумовлене необхідністю конкретизації положень авторської концепції на рівні організації освітнього процесу. Якщо концепція визначає теоретико-методологічні засади підготовки та очікуваний результат, то модель відображає структуру цього процесу, основні компоненти та взаємозв'язки між ними. Вона дає змогу представити підготовку як цілісну систему, у якій мета, зміст, способи організації навчання та результати взаємопов'язані.

У дослідженнях з теорії та методики професійної освіти моделі підготовки майбутніх учителів переважно структуруються як сукупність взаємопов'язаних блоків, кожен із яких виконує певну функцію в організації освітнього процесу. Зокрема, у моделі формування екологічної компетентності вчителів природничих дисциплін виокремлено концептуально-методологічний, теоретико-змістовий, організаційно-процесуальний та діагностично-оцінювальний блоки [25]. У запропонованій моделі ця логіка адаптована до завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти. Концептуально-методологічні положення становлять основу моделі, а тому окремий концептуально-методологічний блок не виокремлюється; їх конкретизацію здійснює цільовий блок. Діагностична функція реалізується в межах результативного блоку через визначення результатів підготовки та орієнтирів для їх оцінювання.

Модель ґрунтується на парадигмі сталого розвитку як наскрізній методологічній основі та передбачає встановлення взаємозв'язків між змістом природничої, технологічної, громадянської, історичної та економічної (фінансової) спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя. Сталий розвиток при цьому розглядається не як окремий змістовий компонент, а як наскрізний орієнтир моделі: у цілях він визначає спрямованість підготовки, у змісті – принципи добору й поєднання навчального матеріалу, у процесуально-методичному компоненті – характер навчальної діяльності, а в результатах – ціннісну та професійну спрямованість сформованої готовності (рис. 1–5).

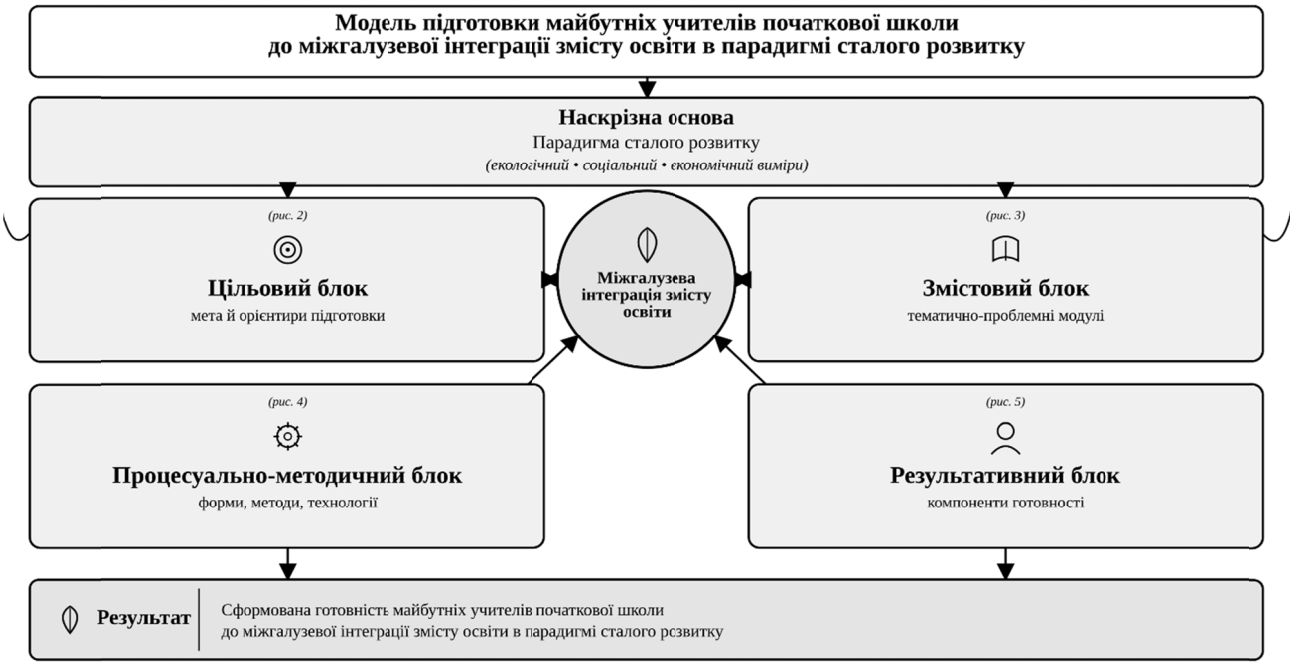

Рис.1. Загальна схема моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Структурно модель охоплює чотири взаємопов'язані блоки: цільовий (рис. 2), змістовий (рис. 3), процесуально-методичний (рис. 4) та результативний (рис. 5). Їх взаємодія забезпечує формування готовності майбутніх учителів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти. Взаємозв'язки між блоками мають не лише послідовний, а й зворотний характер. Цільовий блок визначає спрямованість змісту та процесу підготовки, а результативний дає змогу оцінити досягнення визначених результатів і, за потреби, скоригувати зміст та способи організації навчання. Такий характер взаємодії відповідає

системному розумінню педагогічної підготовки, за якого її компоненти перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності [26].

Цільовий блок. Метою моделі є формування готовності майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти як засобу реалізації принципів сталого розвитку в освітньому процесі.

Цільовий блок конкретизується через такі взаємопов'язані орієнтири: формування цілісного професійного світогляду; розвиток здатності інтегрувати знання різних освітніх галузей; формування ціннісного ставлення до принципів сталого розвитку; підготовку до практичного проєктування та реалізації інтегрованого навчання.

Зазначені орієнтири охоплюють світоглядний, когнітивний, ціннісний і діяльнісний аспекти підготовки. Цілісний професійний світогляд створює основу для розуміння взаємозв'язків між освітніми галузями та проблемами сталого розвитку; здатність інтегрувати знання забезпечує когнітивну основу міжгалузевої інтеграції; ціннісне ставлення визначає її спрямованість; практична підготовка забезпечує можливість реалізації набутих знань і способів діяльності в реальних педагогічних ситуаціях. Таким чином, цільовий блок узгоджується зі структурою готовності до міжгалузевої інтеграції та орієнтує освітній процес на її комплексне формування.

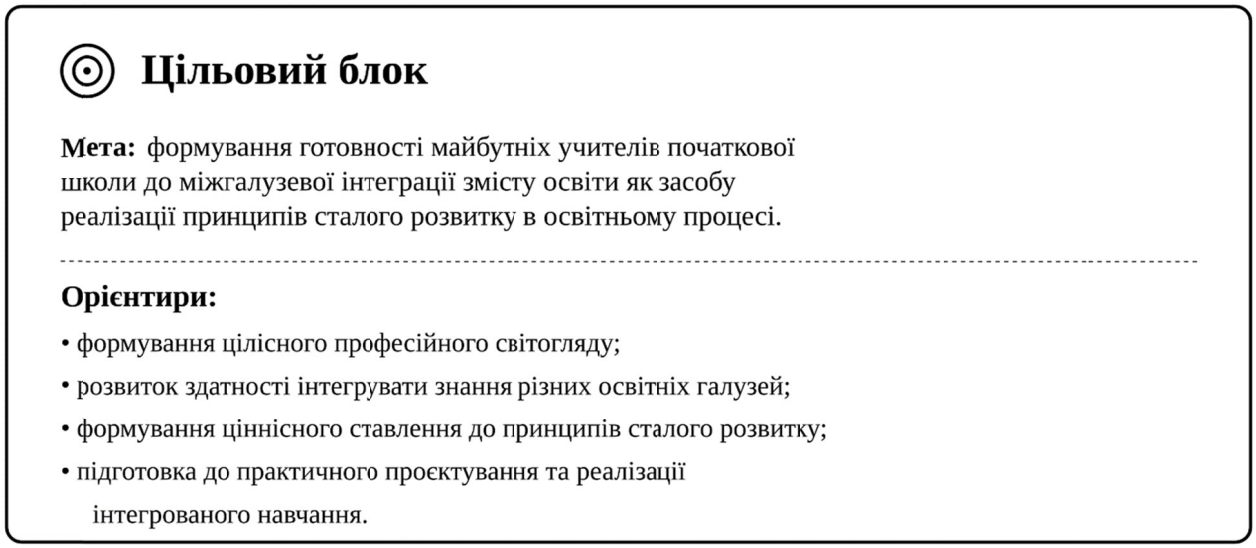

Рис.2. Цільовий блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

Змістовий блок. Зміст підготовки структуровано відповідно до ідей міжгалузевої інтеграції та принципів сталого розвитку й реалізується через тематично-проблемні модулі. Їх зміст визначається взаємозв'язками між освітніми галузями та проблемами, що мають екологічний, соціальний або економічний вимір.

Ключовими змістовими модулями є:

«Людина і довкілля» – інтеграція природничої та технологічної освітніх галузей: екологічна грамотність, стале використання ресурсів, технології як засіб взаємодії людини з природним середовищем.

«Громадянство і суспільство» – взаємозв'язок громадянської та історичної освіти із соціальною і здоров'язбережувальною: громадянська відповідальність, історична свідомість і пам'ять, соціальна взаємодія, відповідальне ставлення до інших.

«Економічна поведінка і добробут» – поєднання фінансової грамотності та технологічної освіти: підприємливість, фінансова культура, відповідальне споживання, раціональне використання ресурсів.

Змістовий блок передбачає організацію навчального матеріалу не шляхом механічного поєднання дисциплін, а через проблемно-тематичну організацію, у

межах якої знання різних освітніх галузей використовуються для осмислення та розв’язання спільних проблем.

У такій організації одиницею інтеграції виступає не окрема дисципліна, а життєво значуща проблема, що потребує залучення змісту кількох освітніх галузей. Предметні методики при цьому зберігають своє значення як необхідна основа професійної підготовки, однак набуті в їх межах знання та способи діяльності використовуються для проєктування інтегрованого освітнього процесу.

Кожен тематично-проблемний модуль охоплює три взаємопов’язані рівні змісту: предметне ядро, що містить необхідні знання відповідних освітніх галузей; інтегративний рівень, який передбачає опанування способів установлення та реалізації зв’язків між цими знаннями під час розв’язання спільної проблеми; методичний рівень, пов’язаний із проєктуванням інтегрованих освітніх ситуацій для учнів 1–4 класів. Отже, зміст кожного модуля вибудовується від засвоєння необхідних знань через їх інтеграцію до методичного застосування.

Добір змісту має враховувати й неоднаковий ступінь розробленості окремих напрямів. Поєднання природничої та технологічної освіти має певне науково-методичне підґрунтя [21]. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування фінансової грамотності також поступово розширюється [13]. Водночас інтеграція громадянської та історичної освіти в початковій школі потребує подальшого теоретичного й методичного опрацювання. Це необхідно враховувати під час розроблення та наповнення відповідних модулів.

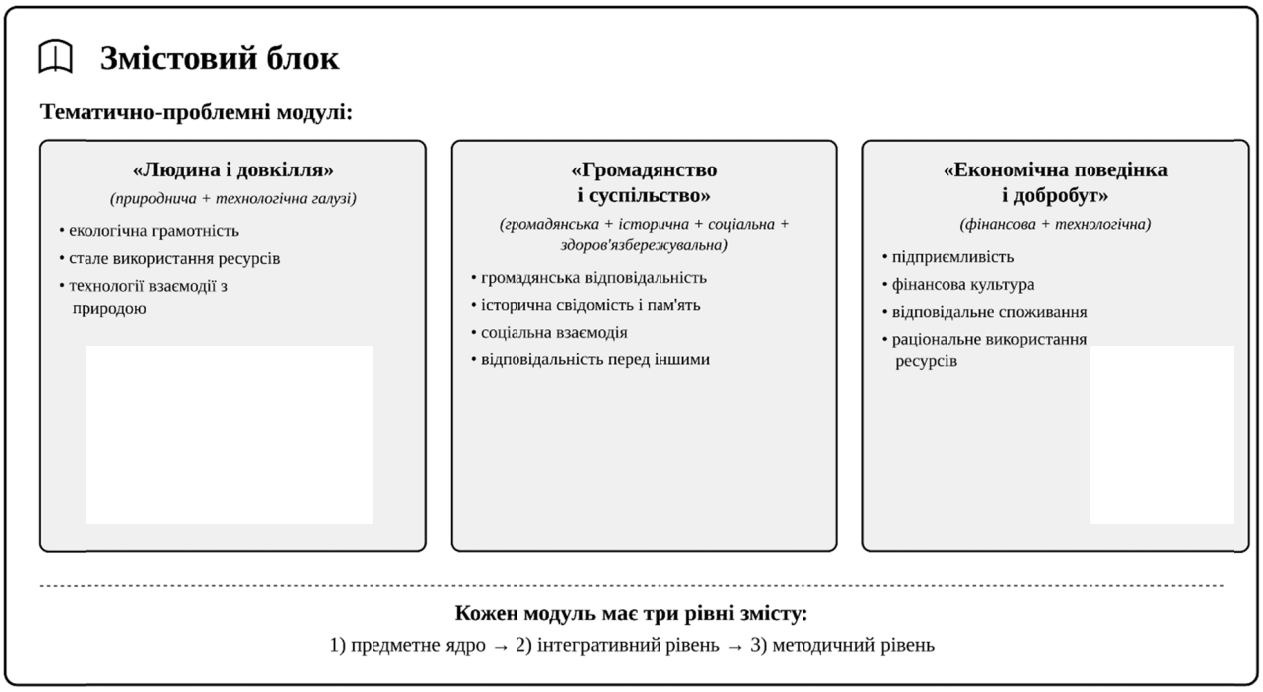

Рис.3. Змістовий блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

Процесуально-методичний блок. Процесуально-методичний блок визначає способи реалізації змісту підготовки та охоплює форми, методи й педагогічні технології, спрямовані на формування готовності до міжгалузевої інтеграції.

Його основними характеристиками є діяльнісний характер навчання, моделювання реальних педагогічних ситуацій та поєднання теоретичної і практичної підготовки.

Реалізація цих положень передбачає використання проєктного, проблемного та інтегрованого навчання, кейс-методу, STEAM-підходу, моделювання педагогічних ситуацій, практичних завдань та інших методів, які дають змогу студентам застосовувати знання різних освітніх галузей у взаємозв’язку.

Діяльнісний характер навчання забезпечує набуття досвіду виконання інтегрованих завдань; моделювання педагогічних ситуацій створює умови для апробації способів проєктування інтегрованого навчання; поєднання теорії та практики забезпечує перенесення засвоєних положень у реальні або наближені

до реальних педагогічні ситуації. Важливою складовою такого процесу є рефлексія, за допомогою якої студенти аналізують результати власних проєктних і педагогічних дій та визначають можливості їх удосконалення.

Структура процесуально-методичного блоку узгоджується з підходами до підготовки майбутніх учителів, у яких моделювання інтегрованого навчання розглядається як засіб формування відповідної професійної готовності [6]. Водночас запропонована модель розширює предмет інтеграції: йдеться не лише про інтеграцію змісту в межах окремої освітньої галузі чи навчального курсу, а про встановлення зв'язків між різними освітніми галузями.

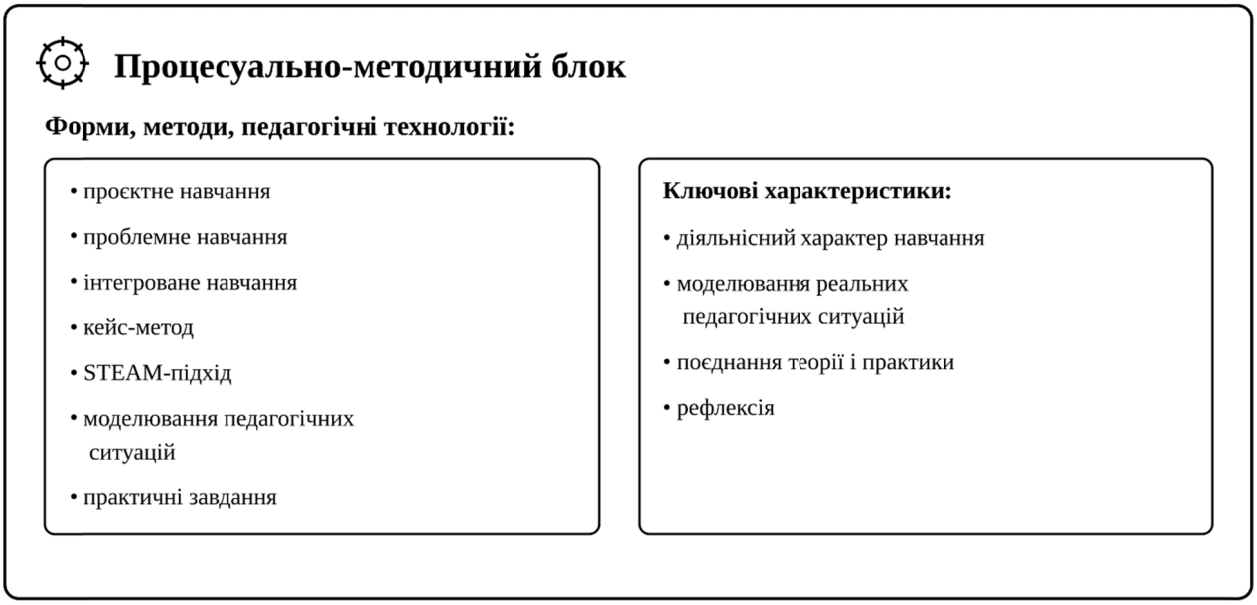

Рис.4. Процесуально-методичний блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

Результативний блок. Результатом реалізації моделі передбачає готовність майбутнього вчителя до міжгалузевої інтеграції змісту освіти, що виявляється у здатності проєктувати інтегровані освітні ситуації, встановлювати та реалізовувати змістові зв'язки між різними освітніми галузями, застосовувати принципи сталого розвитку під час добору змісту та організації навчальної діяльності та аналізувати й рефлексувати результати власної педагогічної діяльності.

Зазначені результати співвідносяться з компонентами готовності до проєктування інтегрованих освітніх ситуацій відображає діяльнісний компонент, установлення міжгалузевих зв’язків – когнітивний і діяльнісний, а також – орієнтації на принципи сталого розвитку (мотиваційно-ціннісний; рефлексивний).

Результативний блок виконує не лише функцію фіксації очікуваного результату, а й забезпечує можливість його оцінювання. Визначені результати можуть використовуватися як основа для розроблення критеріїв і показників сформованості готовності та для оцінювання ефективності запропонованого змісту й способів організації підготовки. Результати такого оцінювання, своєю чергою, можуть бути використані для коригування змістового та процесуально-методичного блоків.

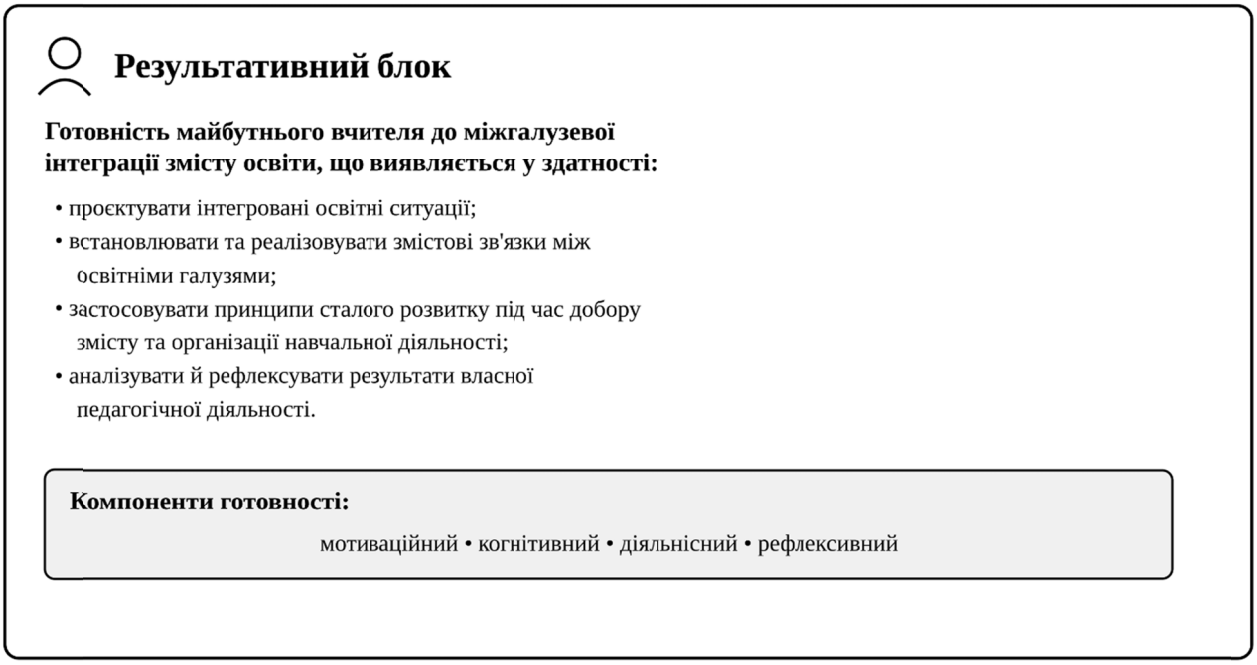

Рис.5. Результативний блок моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти.

Отже, запропонована модель поєднує цільовий, змістовий, процесуально-методичний та результативний блоки, взаємодія яких забезпечує цілісну організацію підготовки майбутніх учителів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти. Її наскрізною основою є парадигма сталого розвитку, яка визначає

спрямованість цілей, принципи добору змісту, характер навчальної діяльності та ціннісно-професійний зміст очікуваного результату.

Ефективність моделі пов’язана з використанням методів, що відповідають діяльнісній та інтегративній спрямованості підготовки майбутніх учителів. Проєктне навчання, STEAM-підхід і кейс-метод не вичерпують можливого методичного арсеналу, однак кожен із них забезпечує реалізацію певних завдань моделі. Проєктне навчання спрямоване передусім на формування діяльнісної складової готовності, STEAM-підхід сприяє розвитку системного мислення та розумінню взаємозв’язку науки, технологій і сталого розвитку, а кейс-метод створює умови для аналізу педагогічних ситуацій, прийняття рішень і рефлексії.

Доцільність поєднання різних методів підтверджується досвідом оновлення професійної підготовки вчителів. Зокрема, застосування проблемного, інтерактивного, кейс- та проєктного навчання у підготовці вчителів природничих дисциплін супроводжувалося позитивною динамікою сформованості відповідної компетентності [25]. Водночас ці результати отримано в контексті підготовки вчителів природничих дисциплін, тому їх безпосереднє перенесення на підготовку майбутніх учителів початкової школи потребує окремої емпіричної перевірки.

Проєктне навчання посідає важливе місце в моделі, оскільки створює умови для поєднання знань із різних освітніх галузей та їх застосування під час розв’язання практично значущих проблем. У процесі проєктної діяльності майбутні вчителі можуть працювати з проблемами, що мають природничий, технологічний, соціальний та економічний аспекти, визначати взаємозв’язки між ними, обґрунтовувати рішення та оцінювати отримані результати.

У такому контексті проєктне навчання є одним із засобів реалізації принципів сталого розвитку через практичне поєднання змісту різних освітніх галузей. Воно відповідає діяльнісній природі міжгалузевої інтеграції, оскільки передбачає послідовне проходження етапів від визначення проблеми та планування діяльності до створення продукту, його представлення й рефлексії.

Така організація діяльності узгоджується з розумінням інтеграції як поєднання різних видів навчальної діяльності [2] та з підходами до організації інтегрованого навчання в Новій українській школі [23].

У професійній підготовці проєктна діяльність може мати подвійну спрямованість. Спочатку студент бере участь у проєкті як безпосередній виконавець, набуваючи власного досвіду інтегрованої діяльності, а надалі проєктує аналогічну діяльність для учнів початкової школи. Це дає змогу поєднати засвоєння способів інтеграції змісту з формуванням умінь організовувати таку діяльність у майбутній професійній практиці. Водночас для проєктів, орієнтованих на трансдисциплінарний рівень інтеграції, важливо передбачати результат, пов'язаний із реальною ситуацією, потребою або об'єктом позааудиторного середовища, а не лише з виконанням навчального завдання.

STEAM-підхід передбачає поєднання науки, технологій, інженерії, мистецтва і математики в організації навчальної діяльності. У професійній підготовці майбутніх учителів його використання може сприяти розвитку системного мислення, уміння встановлювати зв'язки між різними галузями знань та усвідомленню ролі технологічних рішень у забезпеченні сталого розвитку.

Доцільність використання STEM/STEAM-підходів у підготовці майбутніх учителів початкової школи узгоджується з напрямами сучасної освітньої політики України. У дослідженнях професійної підготовки вчителів зазначається, що STEM-освіта розглядається як один із пріоритетних напрямів розвитку природничо-математичної освіти, що відображено у відповідних нормативних документах та планах заходів [16].

Водночас застосування STEAM-підходу в запропонованій моделі має певні змістові межі. Найбільш безпосередньо він відповідає тематично-проблемному напряму «Людина і довкілля», де природничий, технологічний і математичний компоненти можуть поєднуватися навколо дослідження та

практичного розв’язання проблем. У межах напрямів «Громадянство і суспільство» та «Економічна поведінка і добробут» окремі елементи STEAM можуть використовуватися як способи організації діяльності – дослідження, моделювання, конструювання, візуалізації та презентації результатів. Однак у цих випадках STEAM не визначає зміст інтеграції повністю, а виконує переважно методичну функцію. Тому в моделі його доцільно розглядати як один із спеціалізованих методичних підходів, ефективність якого залежить від змісту конкретної проблеми та визначених освітніх цілей.

Кейс-метод створює умови для аналізу педагогічних і соціальних ситуацій, у яких для прийняття обґрунтованого рішення необхідно встановити взаємозв’язки між знаннями та способами діяльності різних освітніх галузей. Робота з кейсами сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння визначати проблему, розглядати можливі варіанти її розв’язання, аргументувати вибір та оцінювати його наслідки.

У межах моделі кейс-метод доповнює діяльнісний досвід, отриманий під час проєктної роботи. Здобувач вищої освіти може аналізувати опис інтегрованого заняття, педагогічну ситуацію, приклад організації міжгалузевої діяльності або ситуацію професійного вибору, у якій необхідно визначити доцільність залучення змісту додаткової освітньої галузі. Останній варіант має особливе значення для формування вміння визначати межі доцільної інтеграції, оскільки передбачає не лише пошук можливих зв’язків, а й оцінювання їхньої педагогічної виправданості [2].

У такій організації навчання проєктний і кейс-метод виконують взаємодоповнювальні функції. Проєктна діяльність дає змогу майбутньому вчителю початкової школи створювати та реалізовувати власні варіанти інтегрованої діяльності, тоді як кейс-метод забезпечує аналіз і оцінювання вже змодельованих або описаних педагогічних ситуацій. Їх поєднання створює умови для розвитку діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до міжгалузевої інтеграції.

Готовність до міжгалузевої інтеграції розглядається як інтегративне утворення, що охоплює чотири взаємопов’язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. Така структура узгоджується з підходами, представленими у вітчизняних дослідженнях професійної підготовки педагогів. Зокрема, у структурі фахових компетентностей учителів виокремлюють когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти [25], а в дослідженні готовності майбутніх учителів до проведення інтегрованих уроків визначено мотиваційно-ціннісний, науково-теоретичний та практичний компоненти [27]. У запропонованій структурі рефлексивний компонент виокремлено як самостійний з огляду на специфіку міжгалузевої інтеграції, яка передбачає не лише встановлення зв’язків між змістом різних галузей, а й оцінювання їхньої доцільності та результативності.

Мотиваційний компонент характеризує ціннісне ставлення майбутнього вчителя до міжгалузевої інтеграції та орієнтацію на реалізацію принципів сталого розвитку. Він охоплює: усвідомлення педагогічної значущості міжгалузевої інтеграції; позитивне ставлення до інтегрованого навчання та готовність використовувати відповідні підходи у професійній діяльності; готовність до пошуку й упровадження нових способів організації освітнього процесу; прийняття цінностей сталого розвитку як орієнтирів професійних рішень.

Зміст цього компонента виявляється не лише у вербальному схваленні інтегрованого навчання, а й у готовності обирати відповідні способи організації освітнього процесу. Тому його формування доцільно пов’язувати з практичним досвідом, у якому майбутній учитель має можливість самостійно приймати рішення, обґрунтовувати їх та оцінювати їх відповідність принципам сталого розвитку.

Когнітивний компонент охоплює систему знань, необхідних для обґрунтованого проєктування та реалізації міжгалузевої інтеграції, зокрема: знання теоретичних засад і способів організації інтегрованого навчання;

розуміння принципів сталого розвитку та можливостей їх реалізації в початковій освіті; знання змісту відповідних освітніх галузей та можливих зв'язків між ними.

Зміст цього компонента поєднує теоретичний, методологічно-ціннісний і предметний аспекти підготовки. Його сформованість доцільно оцінювати не лише за здатністю відтворювати поняття й положення, а й за вмінням пояснювати взаємозв'язок змісту різних освітніх галузей та обґрунтовувати їх поєднання навколо конкретної життєво значущої проблеми.

Діяльнісний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя практично реалізовувати міжгалузеву інтеграцію. Він передбачає здатність: визначати можливості поєднання змісту різних освітніх галузей; проєктувати інтегровані заняття та інші форми освітньої діяльності; добирати відповідні методи, завдання й освітні ресурси; організовувати діяльність учнів на основі визначених міжгалузевих зв'язків; оцінювати відповідність запланованої інтеграції поставленій меті та очікуваним результатам.

Особливого значення набуває практичне опрацювання цього компонента, оскільки саме здатність перейти від знань про інтеграцію до самостійного проєктування й реалізації інтегрованої діяльності забезпечує її професійну спрямованість [27]. Тому одним із можливих засобів діагностики є аналіз розроблених здобувачем інтегрованих уроків або блоків занять, у яких він має обґрунтувати вибір освітніх галузей, змістових зв'язків, методів і очікуваних результатів.

Рефлексивний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя аналізувати власні рішення та результати організації міжгалузевої інтеграції, визначати її сильні й проблемні аспекти та за потреби коригувати подальші педагогічні дії, а саме: оцінювати власну діяльність; аналізувати доцільність і результативність встановлених міжгалузевих зв'язків; виявляти невиправдані або формальні зв'язки між освітніми галузями; визначати напрями вдосконалення спроєктованої освітньої діяльності.

Рефлексія в моделі виконує дві взаємопов’язані функції. Для майбутнього вчителя вона є засобом осмислення власного досвіду та вдосконалення професійних дій, а для організації підготовки – одним із джерел інформації про сформованість готовності. Результати рефлексивного аналізу можуть використовуватися для коригування змісту та методів підготовки, що забезпечує зворотний зв’язок між результатами навчання і процесом їх формування.

Отже, чотири компоненти готовності утворюють взаємопов’язану структуру: мотиваційний визначає ціннісне ставлення та спрямованість майбутньої професійної діяльності, когнітивний забезпечує необхідну систему знань, діяльнісний пов’язаний із практичною реалізацією міжгалузевої інтеграції, а рефлексивний – з аналізом та коригуванням власних професійних дій. Їх поєднання дає змогу розглядати готовність не як сукупність окремих умінь і знань, а як цілісну характеристику здатності майбутнього вчителя проєктувати, реалізовувати й оцінювати міжгалузеву інтеграцію змісту освіти в контексті сталого розвитку.

Щодо рівнів сформованості готовності, доцільно передбачити їх диференціацію за відповідними критеріями та показниками. Водночас конкретний зміст низького, середнього та високого рівнів потребує окремого обґрунтування й експериментальної перевірки. Тому на цьому етапі ці рівні варто розглядати як робочу основу для подальшої розробки діагностичного інструментарію, а не як остаточно встановлену систему оцінювання.

Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти поєднує цільовий, змістовий, процесуально-методичний і результативний компоненти на основі принципів сталого розвитку. Її змістова та процесуальна організація спрямована на формування готовності майбутнього вчителя до проєктування, реалізації та оцінювання інтегрованого освітнього процесу.

Теоретичні положення концепції та моделі підготовки набувають практичного змісту через їх конкретизацію в організації освітньої діяльності.

Тому важливо висвітлити, яким чином міжгалузева інтеграція може реалізовуватися на конкретному уроці або чичтемі уроків у початковій школі та як відповідний досвід може бути використаний у професійній підготовці майбутніх учителів. Наведені приклади виконують ілюстративну функцію та мають бути апробовані в процесі експериментальної перевірки моделі.

Кожен приклад передбачає взаємозв'язок двох рівнів. Перший представлений інтегрованим заняттям або блоком занять для учнів 1–4 класів, який відображає результат проєктувальної діяльності майбутнього вчителя. Другий становить модуль професійної підготовки студентів, у межах якого вони набувають досвіду проєктування та реалізації відповідної освітньої діяльності. Таке поєднання дає змогу розглядати підготовку не лише як засвоєння знань про інтегроване навчання, а як набуття практичного досвіду його організації. Студент спочатку залучається до інтегрованої діяльності як її учасник, осмислює отриманий досвід, а потім використовує його для проєктування освітньої діяльності для учнів. У такий спосіб поєднуються когнітивний, діяльнісний і рефлексивний аспекти готовності до міжгалузевої інтеграції.

Проєктування інтегрованого уроку ґрунтується на взаємопов'язаній структурі, яка забезпечує узгодження проблеми, очікуваних результатів, змісту освітніх галузей, діяльності учнів, її результату та рефлексії. Така структура має авторський характер і відображає положення концепції міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Вихідною основою проєктування є життєво значуща проблемна ситуація або питання, що не обмежується змістом однієї освітньої галузі та потребує залучення різних способів пізнання і діяльності. Прикладами таких питань можуть бути: «Куди зникає те, що ми викидаємо?», «Що допомагає нам залишатися здоровими?», «Хто вирішує, як нам жити разом?», «Скільки коштує те, що ми робимо своїми руками?». Проблема в цьому випадку визначає доцільність залучення змісту кількох галузей, а не використовується лише як формальна основа для їх механічного поєднання. Такий підхід узгоджується з

положеннями щодо недоцільності випадкового об’єднання змісту без урахування програмових вимог та логіки його засвоєння [2].

Наступною складовою є співвіднесення проблеми та запланованої діяльності з результатами навчання відповідних освітніх галузей. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти результати навчання визначаються за освітніми галузями, що зумовлює необхідність чітко встановлювати внесок кожної залученої галузі у досягнення загальної мети заняття [17]. Тому включення змісту певної галузі має бути обґрунтоване конкретним очікуваним результатом. Якщо такий зв’язок не встановлюється, її залучення не має достатніх дидактичних підстав.

Зміст інтегрованого заняття реалізується через взаємопов’язану діяльність учнів, яка може охоплювати спостереження, дослідження, вимірювання, обговорення, моделювання, конструювання, виготовлення виробів, опитування та інші види діяльності відповідно до поставленої проблеми й очікуваних результатів. Саме в діяльності відбувається практичне поєднання змісту різних освітніх галузей. У цьому аспекті міжгалузева інтеграція пов’язується також із поєднанням різних видів навчальної діяльності, що розглядається як один із варіантів інтеграції [15].

Важливою складовою є результат діяльності або продукт, який пов’язаний із поставленою проблемою та має практичне призначення. Залежно від змісту заняття ним може бути пам’ятка для батьків, макет, карта, інформаційний матеріал, виріб, презентація, рекомендації або інший результат, який може використовуватися в освітньому чи позаурочному середовищі. Практична спрямованість продукту посилює зв’язок навчальної діяльності з реальними ситуаціями та створює передумови для реалізації трансдисциплінарного рівня інтеграції, коли освітня діяльність виходить за межі суто навчального завдання.

Завершальною складовою є рефлексивне осмислення результатів діяльності. Воно передбачає обговорення того, що учні з’ясували, які зв’язки між явищами та подіями встановили, які рішення виявилися доцільними, що

вони можуть змінити у власній поведінці та які питання залишилися відкритими. Рефлексія дає змогу співвіднести отриманий результат із початковою проблемою та очікуваними результатами навчання. Водночас вона забезпечує не лише підбиття підсумків, а й осмислення учнями способів власної діяльності.

Отже, проєктування інтегрованого заняття передбачає узгодження життєво значущої проблеми, очікуваних результатів освітніх галузей, змісту й діяльності учнів, практичного продукту та рефлексивного осмислення отриманого досвіду. Взаємозв'язок цих складових забезпечує цілісність інтегрованого заняття та дає змогу уникнути формального поєднання змісту різних освітніх галузей.

Така структура може реалізовуватися в різних організаційних формах, зокрема в інтегрованих курсах, бінарних уроках, тематичних днях і тижнях, описаних у дидактичних підходах до інтегрованого навчання в Новій українській школі [23]. Вибір конкретної форми визначається змістом проблеми, очікуваними результатами, віковими особливостями учнів і характером запланованої діяльності.

Тема «Екологія»: тематично-проблемний напрям «Людина і довкілля»

Фрагмент уроку для учнів 3 класу: «Куди зникає те, що ми викидаємо?»

Освітні галузі: природнича, технологічна, математична, мовно-літературна.

Проблема виникає з безпосереднього спостереження за кількістю відходів, які утворюються в класі. Упродовж тижня учні збирають відходи, що утворюються в приміщенні, не змішуючи їх за основними видами матеріалів, а наприкінці періоду проводять їх кількісне та якісне опрацювання.

Під час першого заняття учні формулюють припущення щодо подальшої долі різних видів відходів, сортують зібраний матеріал за видами та визначають його масу. Отримані результати фіксують у таблиці й порівнюють масу різних

груп відходів. У такий спосіб зміст природничої та математичної освітніх галузей поєднується навколо спільного об’єкта дослідження.

На другому занятті учні визначають, які матеріали можуть бути повторно використані, та виготовляють із чистих вторинних матеріалів прості вироби, добираючи відповідні інструменти й безпечні способи роботи. Завершальним результатом є підготовка короткої пам’ятки для батьків про зменшення кількості побутових відходів. Отже, технологічна діяльність пов’язується з результатами попереднього дослідження, а мовно-літературна – з представленням та поширенням отриманих висновків.

Продуктом діяльності є пам’ятка для батьків і виставка виготовлених виробів. Рефлексивне обговорення спрямоване на визначення можливих змін у повсякденній поведінці учнів, зокрема способів зменшення кількості відходів, які вони утворюють.

Інтегративний характер цього блоку визначається функціональним взаємозв’язком його складових. Кількісне вимірювання використовується для дослідження проблеми відходів, технологічна діяльність забезпечує практичне опрацювання можливостей повторного використання матеріалів, а мовно-літературна діяльність дає змогу сформулювати та представити результати. Такий підхід відповідає розумінню інтеграції як цілеспрямованого поєднання змісту та видів діяльності навколо спільної проблеми [2]. Він також узгоджується з підходами до поєднання природничого і технологічного змісту на основі взаємозв’язку людини, довкілля та технологічної діяльності [21].

Модуль підготовки студентів: «Екологічна відповідальність у змісті інтегрованого заняття»

Модуль передбачає послідовне поєднання дослідницької, аналітичної та проєктувальної діяльності студентів. Спочатку вони виконують аналогічне дослідження на матеріалі власного закладу освіти: визначають види відходів, здійснюють їх кількісне опрацювання та формулюють висновки. Такий досвід створює основу для подальшого осмислення механізмів міжгалузевої інтеграції.

На аналітичному етапі студенти визначають очікувані результати залучених освітніх галузей та встановлюють, який зміст і вид діяльності забезпечує їх досягнення. Особлива увага приділяється обґрунтуванню необхідності кожної галузі в структурі заняття.

На проєктувальному етапі мікрогрупи розробляють власні інтегровані блоки для учнів 2–4 класів на основі екологічних проблем та обґрунтовують вибір освітніх галузей, очікуваних результатів, видів діяльності й кінцевого продукту. Така організація модуля поєднує власний досвід інтегрованої діяльності з його методичним аналізом і подальшим педагогічним проєктуванням, що відповідає діяльнісному та рефлексивному компонентам готовності. Зміст модуля також пов’язаний із компетентністю інтегрованого розв’язання проблем, визначеною серед ключових компетентностей освіти для сталого розвитку [37].

Тема «Здоров’я»: перетин тематично-проблемних напрямів «Людина і довкілля» та «Громадянство і суспільство»

Здоров’я в межах запропонованої системи розглядається як проблема, що має природничий, соціальний і поведінковий виміри. На стан здоров’я впливають характеристики довкілля, харчування, води та повітря, водночас важливими є соціальні норми, безпечна поведінка, режим дня та взаємодопомога. Відповідно, її розгляд може передбачати поєднання змісту кількох освітніх галузей. Соціальна і здоров’язбережувальна освітня галузь визначена в Державному стандарті початкової освіти як окрема, що потребує свідомого встановлення її змістових зв’язків з іншими галузями [17].

Фрагмент уроку для учнів 3 класу: «Що береже наше здоров’я: страви наших бабусь і сучасні поради»

Освітні галузі: соціальна і здоров’язбережувальна, природнича, громадянська та історична, мовно-літературна.

Проблема заняття пов’язана з порівнянням традицій харчування в родині та сучасних уявлень про здорове харчування. Учні розпитують старших членів

родини про страви, які традиційно готували в їхній сім'ї, визначають основні продукти, необхідні для їх приготування, та з'ясовують походження окремих продуктів. Отриману інформацію співвідносять із простими правилами збалансованого харчування.

На основі зібраних матеріалів учні складають варіант меню на один день і готують коротний усний виступ для однокласників. У такий спосіб поєднуються знання про харчування, походження продуктів, родинні та культурні традиції й мовленнєва діяльність. Подібне поєднання змісту здоров'язбережувальної, природничої та культурно-історичної проблематики представлено в сучасних методичних дослідженнях інтегрованого навчання молодших школярів [22].

Модуль підготовки студентів: «Здоров'язбережувальна складова інтегрованого заняття»

Модуль спрямований на формування в майбутніх учителів здатності інтегрувати здоров'язбережувальний зміст із матеріалом суміжних освітніх галузей. Студенти працюють у змішаних групах, за можливості залучаючи представників інших педагогічних спеціальностей, зокрема фізичного виховання. Вони розробляють інтегрований блок занять та представляють його для експертного обговорення.

Основна увага приділяється не відтворенню окремих вимог до здорового способу життя, а обґрунтуванню міжгалузевих зв'язків: студенти мають показати, який внесок кожної залученої галузі забезпечує досягнення очікуваних результатів і як при цьому зберігається її змістова специфіка. Така організація роботи відповідає підходам до системної підготовки майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності та міжсекторальної взаємодії [14].

Окремим предметом професійної рефлексії є етичний аспект роботи зі змістом, пов'язаним зі здоров'ям. Під час проєктування занять майбутні вчителі мають враховувати різноманітність сімейних умов, харчових звичок та

можливостей дітей, уникаючи оцінювання родинних практик. У такому контексті здоров'язбережувальна спрямованість інтегрованого навчання пов'язується не з контролем приватного життя дитини, а з формуванням знань, навичок безпечної поведінки та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Тема «Громадянство»: тематично-проблемний напрям «Громадянство і суспільство»

Система уроків для учнів 4 класу: «Наша громада: правила, пам'ять, участь»

Освітні галузі: громадянська та історична, соціальна і здоров'язбережувальна, мовно-літературна, мистецька.

Проблемне питання: «Що робить нас спільнотою і як ми можемо на неї впливати?»

Зміст блоку поєднує історичне дослідження, обговорення правил спільного життя та практичну громадянську діяльність. Учні за допомогою дорослих досліджують одне з місць своєї громади – пам'ятник, школу, вулицю або інший об'єкт, пов'язаний із локальною історією, – та збирають розповіді старших людей. На основі отриманої інформації вони складають коротку історичну довідку.

Наступним видом діяльності є обговорення правил спільної діяльності. Учні порівнюють правила, які встановлюються в класі, із правилами, визначеними зовнішніми нормативними вимогами, та визначають, які зміни могли б покращити спільний простір. Клас обирає одну пропозицію, обґрунтовує її та готує звернення до адміністрації школи.

Результатом діяльності є карта пам'ятних місць громади з підписами дітей і письмова пропозиція щодо вдосконалення певного аспекту шкільного середовища. Рефлексивне обговорення стосується досвіду спільного прийняття рішень, справедливості встановлених правил та можливостей особистої участі в житті спільноти.

У цьому випадку інтеграція ґрунтується на спільній проблематиці історичної пам’яті, правил суспільного життя та громадянської участі. Історичний матеріал використовується не ізольовано, а як основа для осмислення сучасного життя громади та можливостей участі в ньому. Така організація змісту відповідає структурі громадянської та історичної освітньої галузі, визначеній Державним стандартом початкової освіти [17].

Модуль підготовки студентів: «Громадянська відповідальність і історична пам’ять у змісті інтегрованого заняття»

Модуль передбачає поєднання дослідницької, проєктувальної та рефлексивної діяльності. Студенти проводять мікродослідження історії власного закладу освіти, аналізують правила функціонування академічної спільноти та визначають можливість запропонувати одну практичну зміну в університетському середовищі. Після цього вони проєктують аналогічну діяльність для учнів 4 класу.

Важливою частиною роботи є порівняння студентського та дитячого варіантів діяльності. Студенти визначають, які елементи їхнього власного досвіду можуть бути адаптовані до початкової школи, а які потребують зміни з огляду на вікові можливості дітей. Такий аналіз спрямований на формування здатності не механічно переносити власний досвід, а педагогічно його переосмислювати й адаптувати.

Підготовка майбутнього вчителя до реалізації принципів сталого розвитку може охоплювати оновлення змісту освітніх програм і навчальних дисциплін [30]. У запропонованому модулі ця спрямованість конкретизується через діяльність, пов’язану з історичною пам’яттю, відповідальністю та участю в житті спільноти.

Тема «Економіка»: тематично-проблемний напрям «Економічна поведінка і добробут»

Система уроків для учнів 4 класу: «Шкільний ярмарок: скільки коштує те, що ми зробили»

Освітні галузі: технологічна, математична, соціальна і здоров’язбережувальна, мовно-літературна.

Проблемне питання: «Як створити річ, яка буде потрібна іншим, і визначити її справедливу ціну?»

Учні виготовляють прості вироби з вторинних матеріалів, визначають необхідні для цього ресурси, фіксують витрати на матеріали та розраховують їхню орієнтовну вартість. Окремо обговорюється значення праці та часу, витрачених на виготовлення виробу. На основі отриманих даних учні визначають ціну товару й аргументують свій вибір.

Під час підготовки ярмарку діти створюють рекламні матеріали та готують пояснення для потенційних покупців. Отримані кошти спрямовуються на заздалегідь визначену спільну мету, наприклад потреби класу. Така організація діяльності дає змогу поєднати технологічну творчість, математичні розрахунки, мовленнєву діяльність та соціальну відповідальність.

Рефлексія охоплює обговорення питань про співвідношення потреб і бажань, обґрунтованість ціни, значення праці, відповідальність за використання коштів та можливості допомоги іншим. Таким чином, економічний зміст пов’язується з практичною діяльністю та соціальними цінностями.

Підприємливість і фінансова грамотність належать до важливих складових сучасної початкової освіти, а можливості їх формування в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» розглядаються в методичних дослідженнях [1016; 16]. Професійну підготовку майбутніх учителів до формування фінансової грамотності молодших школярів також представлено в сучасних дослідженнях [13].

Модуль підготовки студентів: «Економічна поведінка і добробут у змісті інтегрованого заняття»

Модуль організовується у формі практичного проєкту «Студентський ярмарок». Студенти виготовляють певний продукт, визначають необхідні для

його створення ресурси, розраховують орієнтовну вартість, визначають мету використання отриманих коштів і презентують результати.

Після завершення діяльності студенти аналізують, які елементи такого досвіду можуть бути адаптовані для учнів 4 класу, а які потребують спрощення або заміни з огляду на вікові можливості дітей. Зокрема, розглядаються відмінності у складності математичних розрахунків, рівні відповідальності за фінансові рішення та способах організації взаємодії.

Метою модуля є не лише формування знань про фінансову грамотність, а набуття досвіду поєднання економічного змісту з технологічною діяльністю, математичними розрахунками та соціальною відповідальністю. У такий спосіб економічний аспект сталого розвитку включається до практичної підготовки майбутнього вчителя та набуває конкретного педагогічного змісту.

Наведені приклади передбачають взаємозв'язок тематично-проблемних напрямів міжгалузевої інтеграції. Зокрема, у блоці «Економічна поведінка і добробут» можуть використовуватися вироби, створені в межах екологічної тематики; здоров'язбережувальна проблематика пов'язується з родинною та локальною історією; громадянський блок може передбачати практичну пропозицію щодо вдосконалення шкільного середовища, реалізація якої потребує визначення необхідних ресурсів і способів їх залучення.

Такий взаємозв'язок не є випадковим, оскільки екологічні, соціальні та економічні аспекти сталого розвитку перебувають у взаємозалежності. Відповідно, тематично-проблемні напрями не варто розглядати як ізольовані змістові блоки. Їх взаємодія дає змогу показати майбутнім учителям можливість розгляду однієї життєво значущої проблеми з різних змістових і діяльнісних позицій. Для професійної підготовки це важливо, оскільки сприяє формуванню здатності встановлювати зв'язки між різними аспектами проблеми, не втрачаючи змістової специфіки окремих освітніх галузей.

Оцінювання готовності майбутніх учителів до міжгалузевої інтеграції доцільно здійснювати з урахуванням чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Мотиваційний компонент може виявлятися у здатності обґрунтувати вибір проблеми, пояснити її значущість для учнів та пов'язати її з потребами соціального або освітнього середовища.

Когнітивний компонент виявляється у правильному визначенні змісту залучених освітніх галузей, їх очікуваних результатів та обґрунтуванні встановлених міжгалузевих зв'язків.

Діяльнісний компонент характеризується якістю спроєктованого заняття або блоку занять, відповідністю видів діяльності поставленій проблемі та реалістичністю передбачених способів її розв'язання.

Рефлексивний компонент передбачає здатність студента аналізувати спроєктовану діяльність, визначати її сильні та проблемні сторони, прогнозувати можливі труднощі та пропонувати способи вдосконалення.

Зазначені положення можуть бути використані як основа для подальшої розробки критеріїв і показників оцінювання готовності. Конкретизація критеріїв, показників та рівнів її сформованості потребує експериментальної перевірки.

Практична реалізація інтегрованого навчання пов'язана з низкою труднощів, серед яких дослідники називають послаблення уваги до формування функціональної грамотності, інформаційну перевантаженість, випадкове поєднання змістових одиниць та формальне встановлення міжпредметних зв'язків [2]. З огляду на це проєктування інтегрованого заняття має передбачати засоби попередження таких ризиків.

Першим таким засобом є обґрунтування внеску кожної залученої освітньої галузі у досягнення очікуваних результатів. Це дає змогу уникати формального включення змісту, який не має чіткої функції в розв'язанні визначеної проблеми.

Другим є узгодження різних видів діяльності навколо спільної проблеми та практичного результату. Якщо окремі завдання не пов’язані між собою змістово й діяльнісно, інтеграція може набувати фрагментарного характеру. Наявність спільного результату дає змогу перевірити, наскільки окремі види діяльності працюють на досягнення визначеної мети.

Третім є обмеження змісту межами визначеної проблеми та очікуваних результатів. Це допомагає уникати надмірного розширення інформаційного поля заняття, коли кількість залучених відомостей зменшує можливості їх осмислення учнями.

Зазначені положення можуть використовуватися майьутніми вчителями як практичний засіб самооцінювання розробленого інтегрованого заняття. Перед завершенням проєктування вони мають перевірити взаємопов’язаність основних складових: чи визначено проблему; чи встановлено очікувані результати залучених освітніх галузей; чи відповідає діяльність визначеним результатам; чи передбачено практичний результат; чи створено умови для рефлексії. Відсутність або недостатня обґрунтованість одного з цих елементів є підставою для доопрацювання проєкту.

Наведені приклади конкретизують можливості реалізації міжгалузевої інтеграції змісту освіти в початковій школі та демонструють взаємозв’язок її тематично-проблемних напрямів. Їх спільною основою є організація освітньої діяльності навколо життєво значущої проблеми, яка потребує залучення змісту та способів діяльності різних освітніх галузей.

Для професійної підготовки майбутніх учителів це означає необхідність поєднання знань про інтеграцію з досвідом її практичного проєктування та рефлексивного аналізу. Студент має не лише знати способи інтеграції, а й уміти визначати доцільність міжгалузевих зв’язків, співвідносити їх з очікуваними результатами, добирати відповідні види діяльності, створювати практично значущі продукти та оцінювати результативність власних проєктних рішень.

Отже, практична конкретизація моделі дає змогу пов’язати її концептуальні положення зі змістом і способами професійної діяльності майбутнього вчителя. Подальше визначення організаційно-педагогічних умов, необхідних для реалізації такої підготовки в закладі вищої освіти, має враховувати особливості освітнього середовища, практичної підготовки, цифрових ресурсів та професійної готовності викладачів.

Педагогічні умови розглядаються як сукупність обставин освітнього процесу, що забезпечують реалізацію моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти. Їх визначення ґрунтується на взаємозв’язку між структурними компонентами моделі, змістом підготовки та способами організації освітньої діяльності. Досвід упровадження концептуальних моделей у професійну підготовку майбутніх учителів засвідчує значущість педагогічних умов для досягнення передбачених результатів [25]. У дослідженнях, присвячених підготовці майбутніх учителів до інтегрованого навчання, також визначаються педагогічні умови, що сприяють формуванню в студентів умінь проєктувати власні дидактичні моделі інтегрованих уроків [6].

Визначені педагогічні умови безпосередньо пов’язані зі змістом і способом реалізації моделі. Організація змісту підготовки за тематично-проблемними напрямами міжгалузевої інтеграції потребує інтегрованого освітнього середовища, у якому студенти мають можливість отримувати відповідний досвід взаємодії та спільної діяльності. Використання проєктів, кейсів і моделювання у процесуально-методичному компоненті передбачає застосування цифрових технологій як засобу комунікації, спільного проєктування та опрацювання інформації. Розвиток діяльнісного й рефлексивного компонентів готовності пов’язаний із практичним навчанням, у процесі якого студенти застосовують набуті знання та вміння під час проєктування й реалізації інтегрованих освітніх ситуацій.

Таким чином, інтегроване освітнє середовище, цифрові технології, практичне навчання та підготовка викладачів утворюють взаємопов’язану

сукупність педагогічних умов. Кожна з них має власне функціональне призначення, водночас їх поєднання забезпечує узгодженість змістового, процесуально-методичного та результативного компонентів моделі.

Освітнє середовище закладу вищої освіти є важливим чинником професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки саме в ньому студент набуває досвіду організації та здійснення освітньої діяльності. Характер взаємодії викладачів і студентів, способи організації навчання, форми співпраці та характер навчальних завдань створюють певний досвід, який надалі може використовуватися студентом у професійній діяльності. Якщо підготовка здійснюється переважно в межах відокремлених дисциплін, можливості безпосереднього ознайомлення з інтегрованими способами організації навчання є обмеженими. Тому формування готовності до міжгалузевої інтеграції потребує такого освітнього середовища, у якому відповідні способи взаємодії та діяльності є складовою повсякденного навчального досвіду студентів.

Інтегрованість освітнього середовища доцільно розглядати на трьох взаємопов’язаних рівнях. Навчально-програмний рівень передбачає організацію міжкафедральних модулів, у межах яких викладачі різних дисциплін спільно працюють над тематично-проблемними напрямами «Людина і довкілля», «Громадянство і суспільство», «Економічна поведінка і добробут». Для таких модулів визначається спільна проблема, узгоджуються результати навчання та передбачається спільний підсумковий продукт.

Організаційний рівень охоплює узгодження розкладу, форм роботи та способів оцінювання. Робота над інтегрованими проєктами потребує достатнього часу для послідовного виконання взаємопов’язаних завдань, тому організація навчання має передбачати можливість роботи блоками. Відповідно, оцінювання може здійснюватися з урахуванням результатів діяльності в різних освітніх галузях та внеску кожного учасника у створення спільного продукту.

Просторово-практичний рівень передбачає використання самого закладу вищої освіти як середовища для практичного застосування інтегрованих

завдань. Збір та аналіз відходів, дослідження енергоспоживання, організація студентського ярмарку, розроблення громадських ініціатив щодо вдосконалення університетського простору можуть бути джерелом проблемних ситуацій і матеріалом для навчальних модулів. У такому разі об’єкти та процеси, безпосередньо доступні студентам, стають основою для дослідницької, проєктної та рефлексивної діяльності.

Такий підхід узгоджується із сучасними міжнародними підходами до освіти для сталого розвитку. UNESCO розглядає цілісний підхід до діяльності закладу освіти, який охоплює не лише зміст навчання, а й освітнє середовище, професійний розвиток педагогів та взаємодію із громадою [37].

Дослідження у сфері освіти для сталого розвитку також засвідчують значущість розвитку трансдисциплінарної компетентності на рівні не лише окремого заняття, а й закладу та громади. Залучення викладачів різних дисциплін, учителів і адміністративного персоналу до спільних проєктів та підтримка професійної співпраці створюють додаткові можливості для такого розвитку [32]. У цьому контексті інтегроване освітнє середовище може забезпечувати перехід від інтеграції змісту окремого уроку до ширшої взаємодії з реальним освітнім і соціальним середовищем.

Важливою складовою інтегрованого освітнього середовища є партнерська взаємодія із закладами загальної середньої освіти та громадою. Проєктування студентами інтегрованих уроків для реальних класів, спільне визначення проблематики із вчителями-практиками та обговорення результатів проведених занять дають змогу поєднувати теоретичну підготовку з практичним досвідом. Партнерські заклади освіти можуть виступати середовищем для апробації розроблених студентами модулів та оцінювання їхньої відповідності умовам Нової української школи, зокрема визначеним Державним стандартом початкової освіти результатам навчання за відповідними освітніми галузями [17].

Цифрові технології в підготовці майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції розглядаються передусім як засіб реалізації визначених методів і видів діяльності, а не як самостійний зміст підготовки. Їх використання є доцільним тоді, коли воно сприяє розв’язанню спільної проблеми, координації діяльності учасників, опрацюванню інформації, моделюванню педагогічних ситуацій або рефлексії результатів. Такий підхід дає змогу уникати використання цифрових засобів лише для урізноманітнення способів подання навчального матеріалу.

Теоретичною основою для визначення цифрової компетентності викладача може слугувати Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, яка охоплює 22 компетентності, згруповані у шість сфер, і застосовується до педагогів різних рівнів освіти, зокрема вищої [38]. У контексті підготовки до міжгалузевої інтеграції найбільш значущими є компетентності, пов’язані з проєктуванням навчальної діяльності, оцінюванням та розвитком цифрової компетентності здобувачів освіти. Саме вони дають змогу обґрунтовано визначати можливості цифрових засобів у межах інтегрованого модуля. Зокрема, сфера «Навчання і викладання» орієнтує на використання цифрових засобів для організації спільної діяльності учнів під час розв'язання міжгалузевих проблем, а сфера «Активізація здобувачів освіти» – на застосування цифрових інструментів для диференціації завдань і розвитку самостійності учнів у межах інтегрованого заняття. Використання цих орієнтирів дає змогу уникнути ситуативного добору цифрових засобів і підпорядкувати його логіці конкретного тематично-проблемного модуля.

У межах моделі цифрові технології виконують чотири основні функції:

– забезпечення спільної проєктної діяльності. Хмарні середовища можуть використовуватися для колективного розроблення проєктів, планів інтегрованих уроків, накопичення та опрацювання кейсів, що створює можливості для спільної роботи здобувачів вищої освіти над однією проблемою незалежно від часових і просторових обмежень.

– збір, опрацювання та візуалізація даних. У межах напряму «Людина і довкілля» цифрові засоби можуть використовуватися для фіксації, порівняння та представлення результатів вимірювань, зокрема щодо кількості відходів або споживання ресурсів. У напрямі «Економічна поведінка і добробут» вони можуть забезпечувати виконання й представлення простих розрахунків, пов'язаних із вартістю, витратами та використанням ресурсів.

– моделювання педагогічних ситуацій. Відеофрагменти інтегрованих уроків, цифрові кейси та змодельовані педагогічні ситуації дають змогу студентам аналізувати способи поєднання змісту різних освітніх галузей і визначати доцільність залучення додаткового змісту для розв'язання певної проблеми.

– формування цифрового портфоліо. У ньому можуть зберігатися результати проєктної діяльності, розроблені модулі й заняття, рефлексивні записи, а також відгуки викладачів і педагогів-партнерів. Таке портфоліо створює можливість накопичувати результати діяльності та простежувати зміни у сформованості готовності до міжгалузевої інтеграції.

Доцільність використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи узгоджується із сучасними напрямами освітньої політики, зокрема розвитком STEM-освіти та цифрової компетентності педагогів [16]. Водночас вибір конкретних цифрових засобів має визначатися змістом і метою навчальної діяльності. Наприклад, у межах напряму «Громадянство і суспільство» основне значення можуть мати безпосередня взаємодія, дослідження місцевої громади, інтерв'ювання представників різних поколінь. У такому разі цифрові засоби виконують допоміжну функцію – забезпечують запис, опрацювання та представлення отриманої інформації, але не замінюють безпосереднього досвіду взаємодії з людьми та середовищем.

Практичне навчання створює умови для розвитку діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх учителів до міжгалузевої

інтеграції. Дослідження готовності майбутніх учителів до проведення інтегрованих уроків засвідчують, що студенти можуть краще пояснювати сутність інтеграції, ніж застосовувати її під час самостійного проєктування навчального заняття [27]. Це обґрунтовує необхідність включення практичних завдань до різних етапів професійної підготовки, а не обмеження їх педагогічною практикою.

Практичне навчання доцільно організовувати як послідовність трьох етапів, які поступово збільшують рівень самостійності студента.

Етап спостереження й аналізу. Студент спостерігає інтегровані заняття в партнерських закладах освіти або аналізує їх відеозаписи. Аналіз здійснюється за взаємопов'язаними позиціями: визначення проблеми, встановлення результатів навчання відповідних освітніх галузей, характеристика діяльності учнів, визначення продукту та способів рефлексії. Така робота сприяє поглибленню когнітивного компонента готовності та формуванню вміння визначати обґрунтованість поєднання змісту різних галузей. Необґрунтоване поєднання змістових елементів без урахування програмових вимог визначається дослідниками як одна з труднощів реалізації інтегрованого навчання [9].

Етап проєктування й мікровикладання. Студенти розробляють фрагмент або блок інтегрованих уроків і реалізують його для однокурсників чи невеликої групи дітей. У процесі такої діяльності вони відпрацьовують уміння визначати внесок різних освітніх галузей у розв'язання спільної проблеми, добирати відповідні методи й організовувати діяльність учнів. Обговорення результатів після проведення заняття створює умови для рефлексивного аналізу прийнятих методичних рішень і може використовуватися для оцінювання проявів діяльнісного компонента готовності.

Етап самостійного впровадження. Під час педагогічної практики студент реалізує інтегрований блок у реальному класі за підтримки вчителя-наставника, організовує діяльність учнів зі створення практичного продукту та проводить підсумкову рефлексію. Важливою складовою такої рефлексії є аналіз

досягнення визначених результатів кожної залученої освітньої галузі та оцінювання відповідності між проблемою, діяльністю учнів і отриманим результатом. На цьому етапі практична підготовка пов'язується з принципом практичної спрямованості та створює можливості для реалізації трансдисциплінарного рівня інтеграції, коли навчальна діяльність виходить за межі суто аудиторного завдання і передбачає створення продукту з реальним призначенням.

Результативність практичного навчання значною мірою залежить від систематичності повторення циклу діяльності. Одноразове проєктування та проведення інтегрованого заняття забезпечує обмежений практичний досвід, тоді як систематичне повернення до взаємопов'язаних елементів «проблема – результати – діяльність – продукт – рефлексія» створює можливості для поступового вдосконалення відповідних умінь. Повторення такого циклу на різних етапах професійної підготовки дає змогу ускладнювати завдання, розширювати рівень самостійності студентів і враховувати результати попередньої діяльності. Такий підхід узгоджується із системним розглядом формування професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів, у межах якого визначаються педагогічні умови організації відповідної підготовки [26].

У реалізації моделі викладачі закладу вищої освіти виконують не лише функцію передавання знань, а й організовують освітню діяльність відповідно до визначених принципів і способів роботи. Для студента важливим є не тільки зміст професійної підготовки, а й досвід безпосередньої участі в організації освітнього процесу. Якщо викладачі використовують міжгалузеві зв'язки, спільно проєктують навчальні завдання, застосовують практикоорієнтовані та рефлексивні форми роботи, студент отримує відповідний досвід організації інтегрованого навчання. Це актуалізує підготовку викладачів до роботи в межах запропонованої моделі як одну з умов її реалізації.

Вимоги до такої підготовки можуть бути пов’язані з компетентностями, необхідними педагогам у сфері освіти для сталого розвитку. Результати дослідження Corres, Ruiz-Mallén, Rieckmann засвідчують значущість трансдисциплінарної, емпатійної та системної компетентностей у професійній діяльності педагогів у цій сфері, причому їхня актуальність може відрізнятися залежно від освітнього контексту. У контексті запропонованої моделі це означає необхідність для викладача розуміти взаємозв’язки між різними компонентами змісту освіти, організовувати взаємодію представників різних дисциплін і підтримувати партнерську взаємодію учасників освітнього процесу. Водночас компетентнісні рамки доцільно використовувати як орієнтир для професійного розвитку, а не як формальний перелік вимог, відірваний від конкретних умов освітньої діяльності [32].

Підготовка викладачів до роботи в межах моделі може здійснюватися за трьома взаємопов’язаними напрямами. Перший – спільне проєктування інтегрованих модулів. Викладачі різних кафедр спільно визначають проблематику модулів, узгоджують результати навчання, види діяльності та способи оцінювання. Така співпраця водночас створює можливості для професійного обміну й узгодження підходів до міжгалузевої інтеграції.

Другий – розвиток цифрової компетентності на основі положень рамки DigCompEdu [38]. Особливого значення набуває використання цифрових засобів для спільного проєктування, організації комунікації, опрацювання інформації та оцінювання результатів навчальної діяльності.

Третій – взаємодія із закладами загальної середньої освіти. Стажування, спільне проведення занять із учителями-практиками, участь у відкритих інтегрованих заняттях та обговорення результатів практичної діяльності дають змогу враховувати реальні умови роботи початкової школи під час проєктування змісту професійної підготовки.

Організаційною формою такої взаємодії може бути професійна спільнота викладачів, залучених до реалізації інтегрованих модулів. Її діяльність може

охоплювати регулярне обговорення результатів навчання студентів, аналіз труднощів, що виникають під час реалізації модулів, та спільне визначення напрямів їх удосконалення. У такому разі результати діагностики готовності студентів використовуються не лише для оцінювання досягнутих результатів, а й як інформація для коригування змісту, методів і організаційних форм підготовки.

Визначені педагогічні умови доцільно розглядати як взаємопов'язану систему, оскільки кожна з них забезпечує певний аспект реалізації моделі та водночас доповнюється іншими. Інтегроване освітнє середовище створює організаційні та змістові можливості для спільної роботи викладачів і студентів. Цифрові технології розширюють можливості комунікації, спільного проєктування, опрацювання інформації та збереження результатів. Практичне навчання забезпечує безпосереднє застосування сформованих знань і вмінь у процесі проєктування та реалізації інтегрованих освітніх ситуацій. Підготовка викладачів сприяє узгодженості дій учасників освітнього процесу та підтримує реалізацію визначених підходів у різних видах навчальної діяльності.

Функціональний зв'язок між педагогічними умовами та моделлю можна представити як відповідність окремих умов її структурним компонентам. Інтегроване освітнє середовище передусім підтримує змістовий компонент моделі, створюючи умови для організації змісту навколо визначених тематично-проблемних напрямів. Цифрові технології та практичне навчання забезпечують реалізацію процесуально-методичного компонента через спільне проєктування, моделювання, виконання практичних завдань і рефлексію. Підготовка викладачів забезпечує узгодженість організації освітнього процесу та створює умови для коригування змісту й методів підготовки відповідно до отриманих результатів.

Водночас зв'язок між умовами та компонентами моделі не має характеру однозначної відповідності: одна й та сама умова може підтримувати кілька компонентів, а реалізація кожного компонента потребує їх поєднання.

Наприклад, практичне навчання пов’язане не лише з процесуально-методичним компонентом, а й із формуванням результативного компонента через виявлення рівня сформованості готовності студента. Так само інтегроване середовище визначає не тільки зміст підготовки, а й характер взаємодії та практичної діяльності її учасників.

Отже, педагогічні умови становлять не додатковий перелік організаційних заходів, а сукупність взаємопов’язаних обставин, що підтримують реалізацію структурних компонентів моделі. Їх ефективність потребує експериментальної перевірки в реальному освітньому процесі, що дасть змогу визначити, якою мірою запропоноване поєднання умов сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

Практична цінність розробленої моделі безпосередньо залежить від способу її вбудовування в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх учителів початкової школи. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 23 березня 2021 р. № 357, визначає перелік загальних і фахових компетентностей, які заклад вищої освіти самостійно деталізує й розподіляє між освітніми компонентами програми [19]. Це надає закладам вищої освіти методологічну свободу для вбудовування міжгалузевого, інтегративного підходу безпосередньо у структуру освітньо-професійної програми, а не лише в межах окремої вибіркової дисципліни.

Перший рівень упровадження моделі стосується циклу професійної підготовки і передбачає перегляд змісту дисциплін методичного спрямування – методик навчання освітніх галузей початкової школи та дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"» – у напрямі узгодження їхнього змісту навколо наскрізних тематично-проблемних модулів, визначених у структурі моделі. Замість паралельного, непов’язаного викладання цих дисциплін доцільно запровадити спільне проєктування навчальних завдань,

коли викладачі різних методик узгоджують між собою тематику практичних занять і спільно оцінюють розроблені студентами інтегровані уроки.

Другий рівень стосується практичної підготовки і передбачає закріплення за моделлю окремого змістового модуля в програмі педагогічної практики, що відповідає трьом етапам практичного навчання, визначеним у структурі педагогічних умов цього дослідження: спостереження й аналіз, проєктування й мікровикладання, самостійне впровадження. Заклад вищої освіти, що впроваджує модель, може закріпити проходження всіх трьох етапів за різними курсами навчання – відповідно за другим, третім і четвертим роками бакалаврської підготовки, що забезпечує поступове й кумулятивне формування готовності здобувача, а не одноразове ознайомлення з інтегрованим підходом напередодні випуску.

Третій рівень стосується вибіркової складової освітньо-професійної програми й передбачає запровадження спеціалізованого вибіркового освітнього компонента, присвяченого безпосередньо міжгалузевій інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку, для студентів, які орієнтуються на поглиблену методичну підготовку або на подальшу освітньо-наукову діяльність. Такий компонент доцільно будувати на основі визначених у дослідженні діагностичного інструментарію та опису педагогічних умов, що дає змогу використовувати їх не лише як результат дослідження, а як готовий методичний ресурс для викладача.

Упровадження моделі на трьох зазначених рівнях не потребує докорінного перегляду освітньо-професійної програми, оскільки відбувається в межах наданої стандартом автономії закладу вищої освіти щодо розподілу компетентностей між освітніми компонентами. Це робить запропоновані рекомендації застосовними в різних закладах вищої педагогічної освіти незалежно від конкретної конфігурації їхніх освітньо-професійних програм.

Практичне застосування описаної моделі потребує відповідного інструментарію, здатного фіксувати сформованість кожного з чотирьох

компонентів готовності – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного – на основі визначених критеріїв і рівнів.

Мотиваційний компонент доцільно оцінювати за критерієм ціннісного ставлення до міжгалузевої інтеграції та сталого розвитку, застосовуючи анкетування й опитувальники на зразок шкал семантичного диференціала, що фіксують ступінь усвідомлення особистісної та професійної значущості інтегрованого навчання. Високий рівень передбачає стійку орієнтацію на застосування інтеграції як професійної цінності; середній – ситуативний інтерес, залежний від зовнішніх вимог; низький – переважання формального або байдужого ставлення.

Когнітивний компонент перевіряється засобами тестування та розв'язання професійно орієнтованих задач, які вимагають визначити можливі міжгалузеві зв'язки для запропонованої проблемної ситуації, обґрунтувати добір освітніх галузей і спрогнозувати очікувані результати навчання. Високому рівню відповідає здатність самостійно й обґрунтовано визначати такі зв'язки; середньому – здатність розпізнавати запропоновані зв'язки за зразком; низькому – фрагментарне розуміння сутності міжгалузевої інтеграції.

Діяльнісний компонент оцінюється через аналіз продуктів діяльності здобувачів – розроблених конспектів інтегрованих занять, тематично-проблемних модулів і матеріалів мікровикладання, – а також через безпосереднє спостереження за їх реалізацією під час практики. Критеріями слугують повнота реалізації етапів «проблема – результати – діяльність – продукт – рефлексія», обґрунтованість добору освітніх галузей і відповідність віковим можливостям учнів. Застосування цього інструментарію узгоджується з висновками щодо розбіжності між теоретичним розумінням інтеграції та здатністю застосовувати її на практиці, що обґрунтовує необхідність практико орієнтованого оцінювання [27].

Рефлексивний компонент діагностується за допомогою аналізу рефлексивних есе, записів у цифровому портфоліо та структурованих інтерв'ю,

у яких здобувач аналізує власні методичні рішення, труднощі їх реалізації та можливі шляхи вдосконалення. Високий рівень виявляється у здатності до розгорнутого й аргументованого самоаналізу з визначенням конкретних напрямів удосконалення; низький – в описовому переказі подій без оцінного й аналітичного компонента.

Інтегральний рівень готовності (високий, середній, низький) визначається на основі поєднання результатів діагностики за всіма чотирма компонентами, а не одним із них, оскільки компоненти пов'язані функціонально: зокрема, стійка мотивація підтримує якість діяльнісної реалізації, а розвинена рефлексія сприяє коригуванню когнітивних і діяльнісних дефіцитів. Запропонований інструментарій має описовий, попередній характер і потребує подальшої апробації – насамперед перевірки надійності й валідності окремих методик – у межах педагогічного експерименту за участю студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та розроблення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку. Встановлено, що актуальність такої підготовки зумовлена взаємозв’язком компетентнісної спрямованості початкової освіти, інтегрованого характеру її змісту та необхідності формування в учнів цілісного бачення взаємозалежності екологічних, соціальних і економічних аспектів життя.

Уточнено сутність міжгалузевої інтеграції як цілеспрямованої організації взаємопов’язаного змісту двох і більше освітніх галузей навколо життєво значущої проблеми та визначено готовність до її реалізації як інтегрувальну характеристику професійної підготовки майбутнього вчителя. Її зміст конкретизовано через мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано взаємодію системного, компетентнісного,

інтегративного та аксіологічного підходів, що забезпечує цілісність підготовки, її результативну спрямованість, змістову інтегрованість і ціннісну орієнтацію.

Розроблено концепцію та модель підготовки, у якій сталий розвиток виконує роль інтегрувального методологічного й ціннісного чинника, а міжгалузева інтеграція розглядається як механізм практичної реалізації його принципів в освітньому процесі. Зміст підготовки структуровано за тематично-проблемними напрямами, що відображають екологічний, соціальний та економічний виміри сталого розвитку. Визначено педагогічні умови реалізації моделі: інтегроване освітнє середовище, доцільне використання цифрових технологій, практичне навчання та належна підготовка викладачів.

Таким чином, результати дослідження утворюють цілісне теоретико-методологічне та організаційно-методичне підґрунтя для підготовки майбутнього вчителя до проєктування й реалізації міжгалузевої інтеграції змісту освіти відповідно до завдань сучасної початкової школи та орієнтирів сталого розвитку.

Подальшого дослідження потребує експериментальна апробація запропонованого діагностичного інструментарію оцінювання готовності майбутніх учителів до міжгалузевої інтеграції, перевірка надійності й валідності окремих його методик у межах педагогічного експерименту, розвиток змісту й методичного забезпечення інтегрованих модулів, розширення можливостей застосування STEAM-підходу, а також розроблення програм підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти. Оскільки дослідження зосереджене на підготовці вчителя початкової школи, воно не розглядає поширення запропонованої моделі на основну школу; водночас сформовані в учнів початкової школи здатність бачити взаємозв'язки між освітніми галузями та досвід розв'язання життєво значущих проблем закладають основу, на яку спирається наступність із базовою середньою освітою на етапі переходу до 5 класу.

Загалом результати дослідження створюють теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого розвитку змісту, методики та діагностики підготовки майбутніх учителів початкової школи до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барда С. Інтеграція як засіб реалізації синергетичного підходу в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 7 (91). С. 48–61. DOI : https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.07/048-061
2. Бібік Н. М. Integrated learning: experience of elementary school implementation. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019*: Інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 30 травня 2019 р.) . ТзОВ Трек-ЛТД, м. Київ, Україна - м. Дрогобич, Україна. 2019. 92-94. URL : https://lib.iitta.gov.ua/717212/
3. Большакова І. Міжпредметна інтеграція змісту навчання у початковій школі (аналіз матеріалів журналів «Радянська школа» та «Початкова школа» (ІІ пол. 60-х – 90-ті рр. ХХ ст.)). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 75–80.
4. Винничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. *Витоки педагогічної майстерності.* 2019. Вип. 23. С. 22-28. URL : https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3948
5. Войналович В. В. Інтегроване навчання у початковій школі в умовах нової української школи. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. Вип. *1* (1), 2021. С. 89–91. URL : https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.15832
6. Гудима, Н., Мєлєкєсцева, Н. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до моделювання інтегрованого навчання в межах курсу «українська мова та читання». *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 1(15). 2026. С. 95–104. DOI : https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(15).2026.359681
7. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.
8. Дубовіч І. А., Лесюк Г. М. Концептуальні теоретичні та практичні засади формування і впровадження освіти для сталого розвитку. *Науковий вісник НЛТУ України,* 2019. Т. 29, № 10. С. 49–53. URL : https://www.researchgate.net/publication/340017100
9. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2019. 136 с. URL : https://svit.gov.ua/download/Kiryk_Danylova_NUSH.pdf
10. Колесник Н. Є. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів. *Професійна педагогічна освіта*: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 231-251. URL : https://eprints.zu.edu.ua/18262/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf
11. Концепція «Нова українська школа». (2016). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text
12. Куліш М. В. Формування фінансової грамотності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [Електронний ресурс] : [кв. робота …

першого (магістер.) рівня спец. 013 «Початкова освіта»] / М. В. Куліш ; наук. кер. : С. Л. Кучер. Кривий Ріг, 2024. 105 с. URL : http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11134

13. Кучер С., Горбатюк Р. Формування фінансової грамотності як ключової компетентності у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Educological discourse.* Vol. 46 No. 3. 2024. С. 63-71. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.6

14. Куявець Д. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх реформ в Україні. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.14790769

15. Лук'яник Л. В., Зеркаль І. В. Інтеграція освітніх галузей у початковій школі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. URL : https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/1499/1366

16. Масюк О. М., Титаренко Л. І. Впровадження stem-освіти у професійну підготовку майбутніх вчителів початкової школи. *Освіта збереже Україну* : матеріали II Всеукраїнських Прокопенківських читань, Харків. 2023. С. 163-166. DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.10115856

17. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 груд. 2025 р. № 1810. *Законодавство України*. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-п

18. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30 вер. 2019 р. № 722/2019. Законодавство України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/go/722/2019

19. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 бер. 2021 р. № 357. URL : https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/

20. Ролік В. Фінансова грамотність і заощадження: про що свідчить опитування учнів та як вчителю працювати із цими темами на уроках. *Нова українська школа*. 2023. URL : https://nus.org.ua/2023/12/16/finansova-gramotnist-i-zaoshhadzhennya-pro-shho-svidchyt-opytuvannya-uchniv-ta-yak-vchytelyu-pratsyuvaty-iz-tsymy-temamy-na-urokah/

21. Садовий М. І., Трифонова О. М. Розвиток технологічної та природничої освіти в умовах сталого розвитку. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Вип. 132. 2016. С. 197-206. URL : https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/54f6c6ce-9d1a-41b7-a5c0-196883f46741

22. Семеній Н. О., Смоленко Т. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів 3 класу засобами українських народних традицій. *Імідж сучасного педагога.* № 6 (225). 2025. С. 132-136. DOI : https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-132-136

23. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. №5. 2018. С. 4-24. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710778/

24. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 608 с. С. 50-55.

25. Сяська І. О. Теорія і практика компетентнісно орієнтованої екологічної освіти майбутніх учителів природничих дисциплін : монографія. Рівне : Зень О., 2020. 440 с.

26. Теличко Н.В. Педагогічні умови реалізації системи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Ужгородського університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 36. С. 170–172.

27. Тимофєєва І. Б., Дядечко А. К. Контент-орієнтована інтеграція як ефективна форма навчання молодших школярів. *Імідж сучасного педагога.* № 6 (195), 2020. С. 79-81. URL : https://isp.pano.pl.ua/article/download/216273/pdf_119/494708

28. Цілі сталого розвитку та Україна. Кабінет Міністрів України. URL : https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina

29. Чайка Я. М. Трансдисциплінарність інтеграційних процесів у науці. *Академічні візії.* Вип. 3. 2022. С. 3-14. URL : https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/27/20

30. Чайковська Г. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. Кузьма. Ужгород : Говерла, 2020. Вип. 1 (46), №Ч. 1, Ч. 2. С. 138–142. URL : https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/46866

31. Bărnuțiu-Sârca M., Ciascai L. A comparative study of primary curriculum of Finland, Singapore, USA and Romania. European Proceedings of Educational Sciences: ERD 2021, 9th International Conference Education, Reflection, Development. European Publisher, 2022. pp. 442–452. DOI : https://doi.org/10.15405/epes.22032.44

32. Corres A., Ruiz-Mallén I., Rieckmann M. Educators' competences, motivations and teaching challenges faced in education for sustainable development: what are the interlinkages? *Cogent Education.* Vol. 11, 2024. DOI : https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2302408

33. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education.* Vol. 57, No. 3, 2006. pp. 300–314. DOI : https://doi.org/10.1177/0022487105285962

34. Drake S. M., Burns R. C. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Alexandria, VA : ASCD, 2004. 181 p.

35. Drake S. M., Reid J. L. 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education.* Vol. 5, 2020. DOI : https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

36. Eco Stewardship Programme: 4Cs Framework. Ministry of Education, Singapore. URL : https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/eco-stewardship-programme/4cs-framework

37. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO 2017. URL : https://doi.org/10.54675/CGBA9153

38. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *European Commission: JRC Publications*. 2017. URL : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

39. Sterling S. Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Schumacher Briefing No. 6. Totnes : Green Books, 2001. 94 p.

40. Teaching and Learning in Single Structure Education: Finland. European Commission, Eurydice. URL : https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/teaching-and-learning-single-structure-education

41. Wals A. E. J. Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development: Learning for a Sustainable World. Paris : UNESCO, 2009. 108 p.

REFERENCES

1. Barda, S. (2019). Intehratsiia yak zasib realizatsii synerhetychnoho pidkhodu v pochatkovii shkoli [Integration as a means of implementing a synergistic approach in primary school]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *7*(91), 48–61. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.07/048-061 [in Ukrainian].

2. Bărnuțiu-Sârca, M., & Ciascai, L. (2022). A comparative study of primary curriculum of Finland, Singapore, USA and Romania. In *European Proceedings of Educational Sciences: ERD 2021, 9th International Conference Education, Reflection, Development* (pp. 442–452). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epes.22032.44

3. Bibik, N. M. (2019). Integrated learning: Experience of elementary school implementation. In *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2019: Internatsionalizatsiia ta intehratsiia v osviti v umovakh hlobalizatsii* (pp. 92–94). TzOV Trek-LTD. https://lib.iitta.gov.ua/717212/ [in Ukrainian].

4. Bolshakova, I. (2013). Mizhpredmetna intehratsiia zmistu navchannia u pochatkovii shkoli (analiz materialiv zhurnaliv «Radianska shkola» ta «Pochatkova shkola» (II pol. 60-kh – 90-ti rr. XX st.)) [Intersubject integration of educational content in primary school (analysis of materials from the journals "Soviet School" and "Primary School" (second half of the 1960s – 1990s))]. *Pedahohichnyi dyskurs*, (15), 75–80 [in Ukrainian].

5. Chaika, Ya. M. (2022). Transdytsyplinarnist intehratsiinykh protsesiv u nautsi [Transdisciplinarity of integration processes in science]. *Akademichni vizii*, (3), 3–14. https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/27/20 [in Ukrainian].

6. Chaikovska, H. B. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly na zasadakh staloho rozvytku [Professional training of future primary school teachers on the principles of sustainable development]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, *1*(46), 138–142. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/46866 [in Ukrainian].

7. Corres, A., Ruiz-Mallén, I., & Rieckmann, M. (2024). Educators' competences, motivations and teaching challenges faced in education for sustainable development: What are the interlinkages? *Cogent Education*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2302408

8. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

9. Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.

10. Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education*, *5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

11. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2024). *Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Activity-based principles of training future competent specialists in the face of modern challenges]. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

12. Dubovich, I. A., & Lesiuk, H. M. (2019). Kontseptualni teoretychni ta praktychni zasady formuvannia i vprovadzhennia osvity dlia staloho rozvytku [Conceptual theoretical and practical principles of formation and implementation of education for sustainable development]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*, *29*(10), 49–53. https://www.researchgate.net/publication/340017100 [in Ukrainian].

13. European Commission, Eurydice. (n.d.). *Teaching and learning in single structure education: Finland*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/teaching-and-learning-single-structure-education

14. Hudyma, N., & Mieliekiestseva, N. (2026). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do modeliuvannia intehrovanoho navchannia v mezhakh kursu «Ukrainska mova ta chytannia» [Professional training of future primary school teachers for modeling integrated learning within the course "Ukrainian Language and Reading"]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*, *1*(15), 95–104. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(15).2026.359681 [in Ukrainian].

15. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, December 14). *Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola»* [Concept "New Ukrainian School"] (Order No. 988-r). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text [in Ukrainian].

16. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025, December 26). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education] (Resolution No. 1810). https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-p [in Ukrainian].

17. Kabinet Ministriv Ukrainy. (n.d.). *Tsili staloho rozvytku ta Ukraina* [Sustainable Development Goals and Ukraine]. https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvytku-ta-ukrayina [in Ukrainian].

18. Kiryk, M., & Danylova, L. (2019). *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia diialnosti uchniv pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [New Ukrainian School: Organization of activities of primary school students of general secondary education institutions]. Svit. https://svit.gov.ua/download/Kiryk_Danylova_NUSH.pdf [in Ukrainian].

19. Kolesnyk, N. Ye. (2015). Systemnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly zasobamy trudovoho navchannia uchniv [Systematic approach in training future primary school teachers by means of labor training of students]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia* (pp. 231–251). Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. https://eprints.zu.edu.ua/18262/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf [in Ukrainian].

20. Kucher, S., & Horbatiuk, R. (2024). Formuvannia finansovoi hramotnosti yak kliuchovoi kompetentnosti u zmisti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of financial literacy as a key competence in the content of professional training of future primary school teachers]. *Educological Discourse*, *46*(3), 63–71. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.6 [in Ukrainian].

21. Kuiavets, D. M. (2025). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv u konteksti suchasnykh osvitnikh reform v Ukraini [Formation of health-preserving competence of future teachers in the context of modern educational reforms in Ukraine]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14790769 [in Ukrainian].

22. Kulish, M. V. (2024). *Formuvannia finansovoi hramotnosti molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit»* [Formation of financial literacy of younger schoolchildren in the process of studying the integrated course "I Explore the World"] [Master's thesis, Kryvyi Rih State Pedagogical University]. http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11134 [in Ukrainian].

23. Lukianyk, L. V., & Zerkal, I. V. (2025). Intehratsiia osvitnikh haluzei u pochatkovii shkoli [Integration of educational branches in primary school]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/1499/1366 [in Ukrainian].

24. Masiuk, O. M., & Tytarenko, L. I. (2023). Vprovadzhennia STEM-osvity u profesiinu pidhotovku maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly [Implementation of STEM education in the professional training of future primary school teachers]. In *Osvita zberezhe Ukrainu: materialy II Vseukrainskykh Prokopenkivskykh chytan* (pp. 163–166). https://doi.org/10.5281/zenodo.10115856 [in Ukrainian].

25. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021, March 23). *Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 «Pochatkova osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* [On approval of the standard of higher education in specialty 013 "Primary Education" for the first (bachelor's) level of higher education] (Order No. 357). https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/ [in Ukrainian].

26. Ministry of Education, Singapore. (n.d.). *Eco Stewardship Programme: 4Cs Framework*. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/eco-stewardship-programme/4cs-framework

27. Prezydent Ukrainy. (2019, September 30). *Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku* [On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030] (Decree No. 722/2019). https://zakon.rada.gov.ua/go/722/2019 [in Ukrainian].

28. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

29. Rolik, V. (2023, December 16). *Finansova hramotnist i zaoshchadzhennia: pro shcho svidchyt opytuvannia uchniv ta yak vchyteliu pratsiuvaty iz tsymy temamy na urokakh* [Financial literacy and savings: What a student survey shows and how a teacher should work with these topics in lessons]. Nova ukrainska shkola. https://nus.org.ua/2023/12/16/finansova-gramotnist-i-zaoshhadzhennya-pro-shho-svidchyt-opytuvannya-uchniv-ta-yak-vchytelyu-pratsyuvaty-iz-tsymy-temamy-na-urokah/ [in Ukrainian].

30. Sadovyi, M. I., & Tryfonova, O. M. (2016). Rozvytok tekhnolohichnoi ta pryrodnychoi osvity v umovakh staloho rozvytku [Development of technological and natural science education in the context of sustainable development]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, (132), 197–206. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/54f6c6ce-9d1a-41b7-a5c0-196883f46741 [in Ukrainian].

31. Semenii, N. O., & Smolenko, T. V. (2025). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti v uchniv 3 klasu zasobamy ukrainskykh narodnykh tradytsii [Formation of health-preserving competence in 3rd-grade students by means of Ukrainian folk traditions]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, *6*(225), 132–136. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-132-136 [in Ukrainian].

32. Siaska, I. O. (2020). *Teoriia i praktyka kompetentnisno oriientovanoi ekolohichnoi osvity maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin* [Theory and practice of competence-oriented environmental education of future teachers of natural sciences]. Zen O. [in Ukrainian].

33. Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change* (Schumacher Briefing No. 6). Green Books.

34. Sydorchuk, N. H. (2014). *Profesiino-pedahohichna pidhotovka studentiv universytetiv u konteksti yedynoho yevropeiskoho osvitnoho prostoru: istoryko-pedahohichnyi aspekt* [Professional and pedagogical training of university students in the context of a single European educational space: Historical and pedagogical aspect]. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

35. Sydorenko, V. V. (2018). Kontseptualni zasady Novoi ukrainskoi shkoly: kliuchovi kompetentnosti, tsinnisni oriientyry, osvitni rezultaty [Conceptual foundations of the New Ukrainian School: Key competencies, value guidelines, educational results]. *Metodyst*, (5), 4–24. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710778/ [in Ukrainian].

36. Telychko, N. V. (2015). Pedahohichni umovy realizatsii systemy formuvannia pedahohichnoi maisternosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions for implementing the system of forming pedagogical mastery of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, (36), 170–172 [in Ukrainian].

37. Tymofieieva, I. B., & Diadechko, A. K. (2020). Kontent-oriientovana intehratsiia yak efektyvna forma navchannia molodshykh shkoliariv [Content-oriented integration as an effective form of teaching younger schoolchildren]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, *6*(195), 79–81. https://isp.pano.pl.ua/article/download/216273/pdf_119/494708 [in Ukrainian].

38. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

39. Vynnychuk, R., & Kravchenko, L. (2019). Aksiolohichnyi pidkhid u vitchyznianii pedahohichnii nautsi ta praktytsi: istoryko-pedahohichna retrospektyva [Axiological approach in domestic pedagogical science and practice: Historical and pedagogical retrospective]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, (23), 22–28. https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3948 [in Ukrainian].

40. Voinalovych, V. V. (2021). Intehrovane navchannia u pochatkovii shkoli v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Integrated learning in primary school in the conditions of the New Ukrainian School]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii zaklad serednoi osvity – douniversytetska pidhotovka – zaklad vyshchoi osvity*, *1*(1), 89–91. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.15832 [in Ukrainian].

41. Wals, A. E. J. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development: Learning for a sustainable world*. UNESCO.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF EDUCATIONAL CONTENT WITHIN THE PARADIGM OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The study substantiates the preparation of future primary school teachers for the interdisciplinary integration of educational content within the paradigm of sustainable development. The relevance of the topic is determined by the convergence of two processes: the reform of the New Ukrainian School, which defines learning outcomes by educational domains rather than by individual subjects, and the global sustainable development agenda, which calls for an integrated approach to addressing environmental, social, and economic challenges. An analysis of academic sources has shown that research on the integration of educational content, teacher preparation and education for sustainable development is largely developing in parallel, whilst readiness for interdisciplinary integration is not regarded as a distinct target competence of teacher preparation.

The theoretical and methodological basis of the study consists of the interaction of the systemic, competence-based, integrative, and axiological approaches. The concepts of interdisciplinary integration of educational content and readiness for such integration have been clarified; three levels of integration have been identified (intersubjective, interdisciplinary, and transdisciplinary), along with three integrative thematic and problem-based modules – «People and the Environment», «Citizenship and Society», and «Economic Behaviour and Well-Being» – each of which reflects one of the components of sustainable development.

An original conceptual framework for teacher preparation has been developed, based on the principle of sustainable development as a methodological and value-based factor that determines the content, structure and outcomes of professional preparation, and encompasses the goal, five implementation principles, four regularities, and an expected outcome in the form of four-component readiness (motivational, cognitive, activity-based, and reflective). Based on the conceptual framework, a teacher preparation model was developed comprising four interrelated blocks – target, content, procedural and methodological, and outcome – with feedback from the outcomes to the content and methods. A five-step framework for designing an integrated lesson has been proposed, along with illustrative examples for four thematic areas (environmental sustainability, health, citizenship, and economics), as well as a system of pedagogical conditions for implementing the model: an integrated educational environment, digital technologies, practice-based learning, and teacher educator training.

The findings of the study are theoretical in nature and provide a basis for further development of the content, methodology, and assessment of the preparation of primary school teachers for interdisciplinary integration. Their experimental validation is identified as a direction for further research.

Key words: *interdisciplinary integration, primary education, preparation of future teachers, education for sustainable development, New Ukrainian School, models of preparation for future primary school teachers, pedagogical conditions.*

1.2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

У дослідженні розкрито теоретичні засади формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів в умовах модернізації та цифровізації сучасної освіти. Проаналізовано сутність понять «професійна ідентичність», «фахова компетентність», «педагогічна компетентність», «цифрова компетентність» та визначено їхню роль у професійному становленні майбутнього педагога. Встановлено, що професійна ідентичність є важливою складовою професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, оскільки забезпечує усвідомлення ним власної професійної ролі, педагогічних цінностей, норм професійної поведінки та готовності до ефективної педагогічної діяльності.

Особливу увагу приділено аналізу структури фахової компетентності вчителя початкових класів, яка охоплює когнітивний, діяльнісний, комунікативний, аксіологічний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано значення професійно-цифрових компетентностей як необхідної умови професійної самореалізації педагога в умовах цифрового освітнього середовища. Визначено, що сучасний учитель початкових класів повинен володіти високим рівнем цифрової грамотності, комунікативної культури, педагогічної майстерності та готовністю до інноваційної діяльності.

У роботі досліджено педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, серед яких: створення сприятливого освітнього середовища, розвиток професійної мотивації, забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу освітнього процесу, організація рефлексивної діяльності, практикоорієнтована підготовка та формування цифрової компетентності. Встановлено, що професійна мотивація є важливим чинником професійного самовизначення майбутнього педагога, розвитку його професійної самосвідомості та готовності до професійного самовдосконалення.

Доведено, що ефективне формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів можливе за умови поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів у професійній підготовці. Результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Ключові слова: *професійна ідентичність, майбутній учитель початкових класів, фахова компетентність, педагогічна компетентність, цифрова компетентність, професійна мотивація, професійне самовдосконалення, комунікативна компетентність, освітнє середовище, цифровізація освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активними процесами реформування, упровадженням концепції Нової української школи, цифровізацією освітнього середовища та зростанням вимог до професійної підготовки педагогічних працівників. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме професійна

ідентичність визначає рівень професійної самосвідомості педагога, його ставлення до професії, готовність до професійної діяльності, саморозвитку та інноваційної педагогічної діяльності.

Початкова школа є важливою ланкою системи освіти, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи особистісного розвитку дитини, формуються її ціннісні орієнтації, мотивація до навчання, соціальні та комунікативні навички. У зв'язку з цим до сучасного вчителя початкових класів висуваються високі вимоги щодо рівня фахової компетентності, педагогічної майстерності, комунікативної культури, цифрової грамотності та готовності до професійного самовдосконалення.

Водночас аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури та практики професійної підготовки майбутніх педагогів свідчить про наявність низки суперечностей між потребою суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителях та недостатнім рівнем сформованості професійної ідентичності здобувачів педагогічної освіти; між сучасними вимогами до професійної діяльності вчителя в умовах цифровізації освіти та недостатньою готовністю майбутніх педагогів до роботи в цифровому освітньому середовищі; між необхідністю розвитку професійної мотивації, рефлексії, комунікативної та цифрової компетентностей і недостатнім використанням відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки.

Особливої уваги потребує проблема створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечувало б розвиток професійної самосвідомості, позитивного професійного образу вчителя, педагогічних цінностей, професійної мотивації та готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах модернізації та цифрової трансформації освіти.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість, а також потреба вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовили вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ідентичності є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Значний внесок у розроблення теорії ідентичності зробили Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Гідденс, С. Голл, З. Бауман, Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін. В українській науці окремі аспекти ідентичності досліджували І. Бех, Т. Титаренко, М. Боришевський, В. Москалець та ін.

Результати аналізу наукових досліджень засвідчують, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи перебуває у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Зокрема, у галузі філософії освіти цю проблематику досліджували В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.; у сфері професійної підготовки вчителя у закладах вищої освіти – А. Алексюк, С. Гончаренко, В. Семиченко, Л. Хомич та ін.; питання компетентнісного підходу висвітлено у працях О. Овчарук, О. Пометун, Н. Бібік, Л. Ващенко та ін.; проблеми формування професійних цінностей педагога досліджували С. Бадюл, О. Лисенко, С. Мартиненко, Г. Нагорна, Л. Хоружа, Р. Хмелюк та ін.

Проблема професійної підготовки сучасного педагога є ґрунтовно дослідженою у вітчизняній педагогічній науці. Різні аспекти цієї проблематики висвітлено у працях Н. Абабілової, І. Богданової, Н. Кічук, І. Княжевої, З. Курлянд, А. Линенко, О. Листопад, С. Литвиненко, В. Нестеренко, Р. Хмелюк, Г. Яворської та інших дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів в умовах цифровізації освіти залишається недостатньо розробленою та потребує подальшого теоретичного й практичного осмислення. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених професійній підготовці педагогів, розвитку фахових компетентностей, професійної мотивації та цифрової компетентності, окремі аспекти зазначеної проблеми залишаються недостатньо висвітленими.

Зокрема, потребують уточнення сутність і структура професійної ідентичності майбутнього вчителя початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій, а також визначення педагогічних умов її ефективного формування в цифровому освітньому середовищі. Недостатньо дослідженими залишаються питання взаємозв'язку професійної ідентичності з розвитком професійно-цифрових компетентностей, професійної мотивації, рефлексивної діяльності та готовності майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності.

Потребує подальшого наукового обґрунтування проблема використання сучасних цифрових технологій, інтерактивних платформ і засобів цифрової комунікації у процесі формування професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів. Недостатньо уваги приділено також практикоорієнтованим механізмам розвитку професійної ідентичності здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Окрім цього, у сучасних дослідженнях недостатньо висвітлено питання розвитку комунікативно-мовленнєвої культури майбутніх учителів як важливого складника їхньої професійної ідентичності та професійної компетентності. Потребують подальшого вивчення й особливості професійного самовдосконалення майбутніх педагогів, формування їхньої готовності до безперервного професійного розвитку та адаптації до змін сучасного освітнього середовища.

Формулювання мети дослідження. *Мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки в умовах цифровізації освіти, а також у дослідженні ролі професійної мотивації, комунікативно-мовленнєвої культури, професійно-цифрових компетентностей і сприятливого освітнього середовища в професійному становленні майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток системи освіти України відбувається в умовах масштабних суспільних трансформацій, реформування освітньої галузі, реалізації концепції Нової української школи та активного впровадження цифрових технологій в освітній процес. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності, професійної мобільності та безперервного професійного розвитку. Як зазначають В. Кремень, І. Зязюн, О. Савченко та О. Пометун, сучасний педагог має бути не лише носієм професійних знань, а й активним суб'єктом освітніх змін, здатним ефективно діяти в умовах динамічного освітнього середовища.

У наукових дослідженнях професійна ідентичність майбутнього вчителя розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що формується у процесі професійної підготовки, педагогічної практики, професійної взаємодії та особистісного розвитку здобувача освіти. На думку Н. Бібік та Л. Ващенко, В. Семиченко, Л. Хомич професійна ідентичність відображає усвідомлення майбутнім педагогом власної професійної ролі, системи професійних цінностей, педагогічної культури та готовності до виконання професійних функцій [5; 8; 43].

Компетентнісний підхід, який сьогодні є провідним у системі педагогічної освіти, передбачає орієнтацію не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток здатності застосовувати їх у практичній діяльності, творчо розв'язувати професійні завдання, здійснювати професійну рефлексію та самовдосконалення. Як підкреслюють Н. Бібік, О. Овчарук та О. Пометун, формування професійної компетентності майбутнього вчителя має ґрунтуватися на поєднанні знань, умінь, професійного досвіду, ціннісних орієнтацій і здатності до інноваційної діяльності [5; 34; 37].

Особливе місце у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів займають фахові компетентності, оскільки саме вони забезпечують ефективність організації освітнього процесу, педагогічної

взаємодії та розвитку особистості молодшого школяра. У працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, О. Савченко та Р. Хмелюк наголошується, що сучасний педагог повинен володіти комплексом професійно значущих компетентностей, серед яких важливими є педагогічна, психологічна, методична, комунікативна, інформаційно-цифрова, організаційна, рефлексивна та інноваційна [18; 17; 22; 38; 42] .

Педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів виявляється у здатності організовувати освітній процес відповідно до сучасних освітніх стандартів, добирати ефективні форми, методи та технології навчання, створювати безпечне й сприятливе освітнє середовище для розвитку молодших школярів. Водночас психологічна компетентність охоплює знання вікових та індивідуальних особливостей дітей, уміння здійснювати педагогічну підтримку, формувати позитивну навчальну мотивацію та забезпечувати емоційно комфортну атмосферу взаємодії. На важливості розвитку зазначених компетентностей акцентують увагу О. Лисенко, С. Мартиненко, Г. Нагорна, Л. Хоружа підкреслюючи, що саме вони є основою професійного становлення сучасного педагога [26; 29; 30; 45].

Методична компетентність учителя початкових класів полягає у здатності здійснювати добір та адаптацію навчального матеріалу, використовувати сучасні методики навчання, інтегровані технології, компетентнісно орієнтовані завдання та інноваційні педагогічні підходи. У сучасних умовах особливого значення набуває здатність педагога організовувати діяльнісне та особистісно орієнтоване навчання, формувати ключові компетентності молодших школярів і забезпечувати розвиток їхньої пізнавальної активності [26; 29].

Не менш важливою складовою професійної компетентності є комунікативна компетентність, оскільки педагогічна діяльність ґрунтується на постійній взаємодії з учнями, батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. Майбутній учитель початкових класів повинен володіти високою культурою мовлення, педагогічним тактом, здатністю до ефективної

професійної комунікації, умінням створювати атмосферу співпраці, довіри та взаєморозуміння [26].

У процесі цифровізації освіти вагомого значення набуває інформаційно-цифрова компетентність майбутнього педагога. Сучасний учитель повинен уміти використовувати цифрові освітні ресурси, інтерактивні платформи, засоби дистанційного та змішаного навчання, організовувати цифрову комунікацію та забезпечувати безпечне використання інформаційних технологій в освітньому процесі. Розвиток цифрової компетентності сприяє професійній мобільності педагога, його готовності до інноваційної діяльності та адаптації до сучасного цифрового освітнього середовища.

Важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя є розвиток рефлексивної компетентності, що передбачає здатність до самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності, усвідомлення професійних труднощів та визначення шляхів професійного самовдосконалення. Саме рефлексія забезпечує формування професійної самосвідомості, професійного «Я-образу» та готовності до безперервного професійного розвитку [26; 29; 30; 45].

Формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від створення сприятливого освітнього середовища у закладі освіти. Таке середовище має ґрунтуватися на принципах гуманізації, педагогіки партнерства, взаємоповаги, співпраці та підтримки професійного самовираження здобувачів освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграють педагогічна практика, професійно орієнтовані завдання, інтерактивні методи навчання, проєктна діяльність та використання сучасних цифрових технологій.

Суттєве значення у формуванні професійної ідентичності майбутнього педагога має професійна мотивація. Позитивне ставлення до педагогічної професії, усвідомлення її соціальної значущості, прагнення до професійної самореалізації та бажання працювати з дітьми є важливими чинниками

професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Саме мотиваційна сфера визначає активність здобувача освіти, його готовність до професійного розвитку та професійного самовдосконалення.

У сучасних умовах реформування освіти важливим напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя є розвиток здатності до безперервного професійного самовдосконалення. Педагог повинен бути готовим до постійного оновлення знань, оволодіння інноваційними технологіями, професійної мобільності, творчого пошуку та адаптації до змін освітнього середовища. Самовдосконалення сприяє розвитку педагогічної майстерності, професійної культури, професійної рефлексії та конкурентоспроможності сучасного педагога [30; 45].

Отже, формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів є складним і багатокомпонентним процесом, який охоплює розвиток фахових компетентностей, професійної мотивації, професійної самосвідомості, педагогічної культури, цифрової компетентності та готовності до безперервного професійного розвитку. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від організації професійної підготовки, створення сприятливого освітнього середовища та активної професійної позиції самого майбутнього педагога.

Яскравим прикладом інноваційної трансформації є Всеукраїнський науково-педагогічний проєкт «Інтелект України», концептуальні засади якого були розроблені у 2006 році творчим колективом харківських науковців під керівництвом доктора педагогічних наук, професора І. Гавриш [12]. Етап офіційного впровадження та деривації зазначеної дидактичної системи у практику загальноосвітніх навчальних закладів розпочався у 2008 році. На початковій стадії реалізації проєкт мав статус науково-педагогічного експерименту, що здійснювався на базі обмеженої вибірки закладів освіти, з подальшим масштабним екстраполюванням та дифузією передового досвіду в освітній простір України [12].

У процесі впровадження проєкту «Інтелект України» було актуалізовано проблему підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно реалізовувати інноваційні освітні технології, працювати в умовах оновленого змісту освіти та забезпечувати якісний розвиток ключових компетентностей молодших школярів. Реалізація концептуальних засад проєкту потребує від учителя початкових класів не лише ґрунтовної предметної підготовки, а й високого рівня сформованості фахових компетентностей, що забезпечують успішне здійснення професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

У сучасній педагогічній науці фахові компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглядаються як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему педагогічних знань, практичних умінь, професійно значущих якостей, ціннісних орієнтацій, професійного досвіду та здатності до творчої педагогічної діяльності. Саме рівень сформованості фахових компетентностей визначає готовність майбутнього педагога до реалізації основних професійних функцій, ефективної організації освітнього процесу, педагогічної взаємодії та професійного саморозвитку [35; 42].

Фахові компетентності майбутнього вчителя початкової школи охоплюють систему професійних знань, умінь, навичок, цінностей, особистісних якостей і практичного досвіду, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в умовах сучасної початкової освіти. Вони формуються в процесі професійної підготовки та вдосконалюються упродовж професійної діяльності педагога.

Сучасний педагог має володіти гнучким і нестандартним мисленням, бути здатним швидко адаптуватися до змін у суспільстві та професійному середовищі. Це передбачає високий рівень професійних компетентностей і розвинені педагогічні здібності.

У Концепції загальної середньої освіти особлива увага приділяється необхідності розв’язання актуальних проблем професійної підготовки вчителя. Зокрема, наголошується на важливості усвідомлення педагогом своєї соціальної відповідальності, постійного особистісного й професійного самовдосконалення,

а також формування здатності досягати нових педагогічних цілей через свідоме пізнання та збереження суспільних цінностей.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вдосконалення підготовки вчителя початкових класів, адже саме він закладає основи особистісного розвитку дитини.

Професійна діяльність є складною динамічною системою, що охоплює низку взаємопов'язаних елементів. Серед основних складових, які визначають результативність діяльності, О. Лисенко виокремлює конструктивну діяльність (конструктивно-змістову, конструктивно-оперативну та конструктивно-матеріальну), організаторську та комунікативну [26].

Існує й інший підхід до трактування професійної компетентності педагога. Зокрема, І. Княжева розглядає професійну компетентність учителя як єдність його теоретичної та практичної готовності в структурі особистості, що відображає рівень професіоналізму педагога [20]. Науковець наголошує, що зміст професійної компетентності визначається кваліфікаційною характеристикою, яка охоплює науково обґрунтований обсяг професійних знань, умінь і навичок.

Таким чином, для педагогічної професії важливим є не лише володіння знаннями (пізнавальний компонент) і практичними вміннями (прагматичний компонент), а й здатність особистості до осмислення власної діяльності, самопроєктування, самореалізації та самостійного вибору на основі сформованої системи цінностей і смислів (аксіологічний компонент).

У цьому контексті особливого значення набуває професійна ідентичність, яка тісно пов'язана зі здатністю особистості усвідомлювати та розпізнавати власні якості й можливості, необхідні для формування професійного «Я-образу» та ефективної педагогічної діяльності [6].

Професійно-педагогічна діяльність є особливим різновидом професійної діяльності, що має власну специфіку та відповідну структуру. До її компонентів дослідник відносить конструктивні, організаторські, орієнтаційні,

комунікативні, інформаційні, розвивальні, мобілізаційні та дослідницькі складові [16].

Як зазначає В. Нестеренко, самореалізація особистості як суб'єкта педагогічної діяльності починається з усвідомлення власної ідентичності та відповідності самому собі. Науковиця підкреслює, що втрата особистісної цілісності призводить до формування стереотипного мислення, заснованого на запозичених схемах і чужому досвіді, що негативно впливає на професійний та особистісний розвиток педагога [31].

Слід зауважити, що професійна ідентичність пов'язана з цифровізацією освітнього простору, оскільки сучасні умови розвитку суспільства й освіти зумовлюють необхідність адаптації педагога до нових технологічних реалій. Цифрова трансформація освіти суттєво впливає на зміст професійної діяльності вчителя, способи організації освітнього процесу, педагогічну комунікацію та форми професійної взаємодії.

Цифровізація освіти сприяє розширенню професійних можливостей учителя, активізації його творчого потенціалу та професійного саморозвитку. Водночас вона висуває нові вимоги до особистості педагога, зокрема щодо цифрової грамотності, інформаційної культури, критичного мислення, мобільності та здатності до безперервного навчання [43].

Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкових класів є складним і багатогранним процесом, який охоплює розвиток професійної самосвідомості, мотивації до педагогічної діяльності, професійних цінностей, педагогічного мислення та здатності до професійної самореалізації. Важливим аспектом цього процесу є усвідомлення майбутнім педагогом значущості власної професії, її соціальної ролі та відповідальності за результати навчання й виховання молодших школярів.

Стан формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів характеризується наявністю певних суперечностей між сучасними вимогами до професії вчителя та рівнем готовності здобувачів освіти

до професійної діяльності. Зокрема, спостерігається недостатній рівень сформованості професійної мотивації, професійної рефлексії, навичок самостійного професійного розвитку та здатності адаптуватися до інноваційних змін в освіті [45].

Важливим показником фахової компетентності сучасного вчителя є здатність до самовдосконалення, яке передбачає систематичну й цілеспрямовану роботу особистості над власним професійним та особистісним розвитком. Самовдосконалення спрямоване на розвиток позитивних професійно значущих якостей педагога, подолання недоліків у професійній діяльності та постійне підвищення рівня педагогічної майстерності [17].

Для вчителя початкових класів самовдосконалення є необхідною умовою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, який ґрунтується на поєднанні професійних знань, практичного досвіду, педагогічної творчості та особистісних характеристик учителя. Цей процес тісно пов’язаний із двома взаємодоповнювальними складовими – самоосвітою та самовихованням. Самоосвіта забезпечує постійне оновлення професійних знань, оволодіння сучасними освітніми технологіями та розвиток фахових компетентностей, тоді як самовиховання сприяє формуванню моральних якостей, педагогічної культури, професійної відповідальності та здатності до рефлексії.

Процес професійного самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів охоплює кілька взаємопов’язаних етапів:

- усвідомлення необхідності професійного й особистісного розвитку та прийняття рішення щодо самовдосконалення;
- визначення цілей і завдань професійного розвитку, планування та створення індивідуальної програми самовдосконалення;
- систематичну роботу над собою, спрямовану на розвиток професійних умінь, особистісних якостей і педагогічної майстерності;
- здійснення самоконтролю, самоаналізу та корекції власної професійної діяльності відповідно до поставлених цілей і результатів [35].

Таким чином, компетентність учителя початкових класів має багатогранний характер, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійне осмислення соціальних, психологічних, педагогічних та інших актуальних проблем сучасної освіти. Професія вчителя вимагає не лише здатності до безперервного пошуку й опрацювання інформації з різних джерел, а й уміння ефективно застосовувати її в професійній діяльності, формуючи водночас у молодших школярів навички пізнавальної та пошукової активності.

Сучасні вимоги до якості освіти учнів початкової школи можуть бути реалізовані лише за умови високого рівня професіоналізму педагога, його фахової компетентності, готовності до інноваційної діяльності та постійного професійного саморозвитку. Саме тому сучасний учитель початкових класів повинен бути компетентним, творчим, мобільним фахівцем, здатним ефективно діяти в умовах реформування та цифровізації освіти, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

Для вчителя початкових класів особливого значення набувають комунікативні навички, оскільки саме через спілкування здійснюється значна частина освітнього та виховного впливу на молодших школярів. Мовлення вчителя початкової школи є для дітей зразком мовленнєвої культури, тому педагог повинен володіти багатим словниковим запасом, грамотно й доступно висловлювати свої думки, уміти пояснювати навчальний матеріал відповідно до вікових особливостей учнів, створювати позитивну атмосферу спілкування та мотивувати дітей до навчальної діяльності.

Ефективна комунікація вчителя початкових класів передбачає здатність організовувати освітній процес таким чином, щоб учні не лише засвоювали навчальний матеріал, а й активно розвивали власне мовлення, вчилися висловлювати думки, будувати діалог, аргументувати власну позицію та дотримуватися культури спілкування. Важливою складовою професійної діяльності педагога є формування в молодших школярів умінь слухати

співрозмовника, працювати в колективі, взаємодіяти з однокласниками та брати участь у різних формах комунікативної діяльності [27].

Особливого значення комунікативні навички набувають в умовах сучасної початкової освіти, що ґрунтується на принципах педагогіки партнерства, дитиноцентризму та компетентнісного підходу. Учитель початкових класів має бути здатним до конструктивної взаємодії не лише з учнями, а й з батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу.

У зв'язку з цим специфіка професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає у створенні сприятливих умов для розвитку їхньої комунікативної компетентності, педагогічної культури, мовленнєвої майстерності та здатності до ефективної професійної взаємодії. Формування цих якостей є важливою передумовою успішної професійної діяльності майбутнього педагога та забезпечення якісного освітнього процесу в початковій школі.

Однією з важливих педагогічних умов є створення професійно орієнтованого освітнього середовища. Таке середовище має забезпечувати активне включення майбутніх учителів у різні види професійної діяльності, сприяти розвитку педагогічного мислення, професійної мотивації та професійно значущих якостей особистості. Важливим чинником у цьому процесі є атмосфера співпраці, педагогіки партнерства, підтримки й професійного самовираження здобувачів освіти.

Не менш важливою умовою є формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та усвідомлення соціальної значущості професії вчителя. Майбутній педагог повинен не лише опанувати систему професійних знань і вмінь, а й усвідомити цінність педагогічної праці, відповідальність за результати навчання й виховання молодших школярів, значення професії вчителя для розвитку суспільства.

Важливу роль у формуванні професійної ідентичності відіграє практикоорієнтована підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічна практика дає можливість здобувачам освіти застосовувати набуті знання у реальних умовах професійної діяльності, формувати професійний досвід, педагогічну рефлексію, комунікативні вміння та навички взаємодії з учнями, батьками й колегами. Саме під час педагогічної практики відбувається активне усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Ефективність формування професійної ідентичності майбутніх учителів значною мірою залежить від упровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Компетентнісно орієнтоване навчання сприяє розвитку професійної самостійності, критичного мислення, здатності до творчої діяльності, саморозвитку та професійного самовдосконалення. У сучасних умовах особливої актуальності набуває також розвиток цифрової компетентності майбутнього вчителя як складової його професійної ідентичності [22].

Сприятливе освітнє середовище в процесі формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів має бути гуманістично спрямованим, безпечним, мотиваційним та професійно орієнтованим. Воно повинно забезпечувати умови для особистісного й професійного розвитку здобувачів освіти, формування їхньої професійної самосвідомості, педагогічних цінностей та позитивного ставлення до майбутньої професії.

Таке освітнє середовище має ґрунтуватися на принципах педагогіки партнерства, взаємоповаги, довіри та співпраці між викладачами й здобувачами освіти. Важливим є створення атмосфери психологічного комфорту, яка сприяє розвитку впевненості майбутніх педагогів у власних професійних можливостях, стимулює їхню активність, самостійність та ініціативність.

Сприятливе освітнє середовище повинно забезпечувати:

- професійну спрямованість навчання, орієнтовану на майбутню педагогічну діяльність;

- можливості для творчої самореалізації та розвитку індивідуальних здібностей здобувачів освіти;

- активне залучення студентів до педагогічної практики, проєктної та дослідницької діяльності;

- розвиток рефлексії, критичного мислення та здатності до професійного самовдосконалення;

- використання сучасних освітніх та цифрових технологій;

- підтримку позитивної мотивації до педагогічної професії;

- формування комунікативної культури та навичок професійної взаємодії [42].

Сприятливе освітнє середовище є важливою педагогічною умовою формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, оскільки воно забезпечує гармонійне поєднання професійного навчання, особистісного розвитку та професійного самовизначення здобувачів освіти.

У сучасних умовах цифровізації освіти важливим є також урахування рівня сформованості цифрової компетентності вчителя, його здатності використовувати цифрові технології в освітньому процесі, організовувати дистанційне та змішане навчання, створювати цифровий освітній контент і забезпечувати безпечне використання інформаційних ресурсів.

Отже, оцінювання професійної діяльності вчителя початкової школи має бути комплексним, системним і спрямованим не лише на визначення рівня його професійної підготовки, а й на виявлення готовності до інноваційної діяльності, професійного саморозвитку та ефективної роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Фахова компетентність учителя не є сталою характеристикою, а постійно розвивається й удосконалюється у процесі професійної діяльності, самоосвіти, саморефлексії та професійного самовдосконалення. Тому сучасний педагог має бути здатним до критичного осмислення власного досвіду, творчого пошуку нових педагогічних рішень та постійного професійного зростання відповідно до викликів сучасної освіти.

Під фаховою компетентністю вчителя сучасні українські та зарубіжні дослідники розуміють інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює систему знань, умінь, навичок, професійних цінностей, досвіду та індивідуальних якостей, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності. У наукових працях наголошується, що фахова компетентність є не лише показником рівня професійної підготовки педагога, а й важливою умовою його професійної самореалізації, готовності до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку [12; 35; 49].

На думку багатьох дослідників, успішність професійної діяльності вчителя залежить насамперед від рівня сформованості його фахової компетентності. І. Зязюн підкреслював, що професійна діяльність педагога буде результативною за умови поєднання високого рівня професійних знань із педагогічною майстерністю, гуманістичною спрямованістю та творчим характером діяльності. Учений наголошував на важливості розвитку педагогічної культури, професійної етики та здатності вчителя до постійного самовдосконалення [18].

В. Кремень зазначає, що успішність професійної діяльності сучасного педагога значною мірою визначається його готовністю до інноваційної діяльності, професійної мобільності та здатності адаптуватися до швидких змін у суспільстві й освіті. Науковець акцентує увагу на необхідності формування творчого, конкурентоспроможного вчителя, здатного працювати в умовах інформаційного суспільства [21].

У працях О. Савченко підкреслюється, що важливою умовою успішної діяльності вчителя початкових класів є його здатність забезпечувати особистісно орієнтоване навчання, створювати сприятливе освітнє середовище та враховувати індивідуальні особливості молодших школярів. Дослідниця наголошує на важливості педагогічної взаємодії, розвитку пізнавальної активності дітей та формування позитивної мотивації до навчання [38].

Зарубіжні науковці також визначають низку умов, необхідних для успішної професійної діяльності педагога. Дональд Шон вважав, що ефективний учитель повинен бути здатним до професійної рефлексії, аналізу власного досвіду та постійного вдосконалення педагогічної практики [50]. Філіп Перрену наголошував на важливості сформованості професійних компетентностей, уміння діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях та приймати обґрунтовані професійні рішення [49].

На думку сучасних дослідників, професійна діяльність учителя буде успішною за таких педагогічних умов:

- наявності позитивної професійної мотивації та усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії;
- високого рівня фахової та методичної підготовки;
- сформованості професійної ідентичності та професійної самосвідомості;
- готовності до безперервного професійного розвитку й самоосвіти;
- розвитку комунікативної культури та педагогічної етики;
- здатності до творчої та інноваційної діяльності;
- сформованості цифрової компетентності та готовності працювати в умовах цифрового освітнього середовища;
- наявності сприятливого психологічного клімату та професійної підтримки в освітньому середовищі [44].

Особливого значення у сучасних умовах набуває здатність учителя до професійного самовдосконалення. Саме постійне оновлення знань, оволодіння сучасними технологіями навчання, розвиток рефлексії та готовність до інновацій забезпечують конкурентоспроможність педагога й ефективність його професійної діяльності.

Отже, аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що успішність професійної діяльності вчителя визначається комплексом взаємопов’язаних умов, серед яких провідне місце посідають фахова

компетентність, професійна мотивація, педагогічна майстерність, професійна ідентичність, готовність до інноваційної діяльності та здатність до постійного професійного розвитку.

Професійна ідентичність формується через засвоєння майбутнім педагогом системи професійних цінностей, морально-етичних норм, моделей професійної поведінки та педагогічних традицій. У процесі професійної підготовки важливим є створення таких педагогічних умов, за яких здобувач освіти не лише опановує професійні знання та вміння, а й усвідомлює себе суб'єктом педагогічної діяльності, здатним до творчої самореалізації, професійної взаємодії та відповідальності за результати освітнього процесу.

Особливого значення це набуває у підготовці майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме вони забезпечують формування основ особистісного розвитку дитини, її ціннісних орієнтацій, навчальної мотивації та соціального досвіду. Тому позитивне ставлення до педагогічної професії, усвідомлення її гуманістичної спрямованості та соціальної місії є необхідною умовою ефективного формування професійної ідентичності майбутнього педагога.

У сучасних умовах реформування та цифровізації освіти усвідомлення значущості професійної ідентичності сприяє також формуванню готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, професійної мобільності, безперервного навчання та адаптації до змін у системі освіти. Саме тому розвиток професійної самосвідомості та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності має стати одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Розвиток комунікативних умінь та навичок є важливою педагогічною умовою формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме комунікація становить основу педагогічної діяльності. У процесі професійної підготовки майбутній учитель опановує різні форми педагогічної взаємодії, навчається ефективно спілкуватися з учнями, батьками,

колегами та іншими учасниками освітнього процесу, що сприяє усвідомленню ним власної професійної ролі та професійного призначення.

Сформовані комунікативні вміння забезпечують здатність педагога чітко, логічно й доступно висловлювати власні думки, створювати позитивний психологічний клімат у колективі, налагоджувати партнерську взаємодію та конструктивно розв'язувати педагогічні ситуації. Саме через професійне спілкування майбутній учитель реалізує свої педагогічні функції, демонструє професійні цінності, педагогічну культуру та рівень професійної компетентності.

Для вчителя початкових класів комунікативна компетентність має особливе значення, адже молодший шкільний вік характеризується активним розвитком мовлення, соціальних навичок і потребою в емоційній підтримці. Мовлення педагога стає для дітей зразком культури спілкування, тому вчитель повинен володіти високою мовленнєвою культурою, педагогічним тактом, умінням мотивувати учнів до навчання та створювати атмосферу довіри й взаєморозуміння.

Розвиток комунікативних умінь і навичок сприяє формуванню професійної самовпевненості майбутнього педагога, розвитку здатності до рефлексії, професійної взаємодії та педагогічного партнерства. У процесі комунікації майбутній учитель набуває досвіду професійної поведінки, засвоює педагогічні норми й цінності, що позитивно впливає на становлення його професійної ідентичності.

В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває також розвиток цифрової комунікації, що передбачає здатність майбутнього вчителя ефективно використовувати цифрові засоби спілкування, організовувати дистанційну взаємодію, підтримувати професійну комунікацію в цифровому освітньому середовищі та дотримуватися етики онлайн-спілкування.

Отже, розвиток комунікативних умінь та навичок є важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів, оскільки

забезпечує ефективність педагогічної діяльності, сприяє формуванню професійної ідентичності, педагогічної культури та готовності до професійної взаємодії в сучасному освітньому просторі.

Розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя є цілеспрямованим і тривалим процесом, що охоплює формування професійної самосвідомості, педагогічних цінностей, позитивного ставлення до професії та готовності до професійної діяльності. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від організації професійної підготовки у закладах освіти, змісту освітнього середовища та активної позиції самого здобувача освіти.

Одним із провідних шляхів розвитку педагогічної ідентичності є формування позитивної мотивації до професії вчителя. Майбутній педагог повинен усвідомлювати соціальну значущість педагогічної діяльності, її гуманістичний характер, відповідальність за розвиток і виховання дитини. Саме позитивне ціннісне ставлення до професії сприяє формуванню професійної самосвідомості та бажання реалізувати себе у педагогічній діяльності.

Важливим чинником розвитку професійної ідентичності є залучення майбутніх учителів до практичної педагогічної діяльності. Педагогічна практика дає можливість здобувачам освіти виконувати професійні ролі, застосовувати набуті знання в реальних умовах, набувати досвіду педагогічної взаємодії та усвідомлювати себе суб’єктами професійної діяльності. Саме практична діяльність сприяє формуванню професійного «Я-образу» майбутнього вчителя.

Розвитку педагогічної ідентичності сприяє також організація рефлексивної діяльності. Майбутній учитель повинен уміти аналізувати власні професійні досягнення, труднощі, особливості педагогічної взаємодії, оцінювати результати своєї діяльності та визначати шляхи професійного самовдосконалення. Рефлексія забезпечує усвідомлення власної професійної позиції та сприяє професійному зростанню.

Суттєве значення має розвиток комунікативних умінь і навичок. Через педагогічне спілкування майбутній учитель засвоює професійні норми, педагогічну етику, культуру взаємодії та партнерства. Комунікативна компетентність допомагає встановлювати позитивні взаємини з учнями, батьками та колегами, що є важливою складовою професійної самореалізації педагога.

Ефективним засобом розвитку професійної ідентичності є створення сприятливого освітнього середовища, яке ґрунтується на принципах гуманізації, співпраці, підтримки та педагогіки партнерства. Таке середовище сприяє розвитку творчості, самостійності, професійної активності та впевненості майбутніх учителів у власних професійних можливостях.

У сучасних умовах важливим напрямом розвитку педагогічної ідентичності є формування цифрової компетентності. Використання цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання та цифрових засобів комунікації сприяє адаптації майбутнього педагога до вимог сучасного освітнього середовища та розвитку його професійної мобільності.

Важливу роль у розвитку професійної ідентичності відіграє також самоосвіта та самовдосконалення. Майбутній учитель повинен бути готовим до безперервного професійного розвитку, оновлення знань, оволодіння сучасними педагогічними технологіями та вдосконалення власної педагогічної майстерності.

Отже, розвиток педагогічної ідентичності майбутнього вчителя здійснюється через поєднання професійної мотивації, педагогічної практики, рефлексивної діяльності, розвитку комунікативної та цифрової компетентностей, створення сприятливого освітнього середовища та готовності до постійного професійного саморозвитку.

Однією з важливих педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів є забезпечення

комунікативно-мовленнєвого супроводу освітнього процесу. У сучасних умовах модернізації освіти, реалізації компетентнісного підходу та педагогіки партнерства комунікація виступає не лише засобом передачі знань, а й важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога, розвитку його професійної самосвідомості та педагогічної культури.

Комунікативно-мовленнєвий супровід передбачає створення в освітньому середовищі таких умов, які сприяють активному розвитку мовленнєвої культури, комунікативної компетентності, педагогічного спілкування та професійної взаємодії майбутніх учителів. Його зміст полягає у цілеспрямованому формуванні здатності майбутнього педагога ефективно використовувати мовлення як основний інструмент професійної діяльності.

Для вчителя початкових класів мовлення є одним із головних засобів організації освітнього процесу, навчання, виховання й розвитку молодших школярів. Саме тому майбутній педагог повинен володіти високою культурою мовлення, уміти чітко, грамотно, логічно й доступно висловлювати власні думки, будувати педагогічний діалог, створювати позитивний емоційний клімат та забезпечувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу передбачає:

- розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів;
- формування навичок педагогічного спілкування;
- удосконалення умінь вести діалог, дискусію, аргументувати власну позицію;
- розвиток навичок професійної комунікації в різних педагогічних ситуаціях;
- формування здатності до емпатії, педагогічного такту та культури взаємодії;
- використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють мовленнєву активність здобувачів освіти;

- розвиток цифрової комунікації в умовах сучасного освітнього середовища [12].

Особливого значення комунікативно-мовленнєвий супровід набуває у процесі педагогічної практики, коли майбутні вчителі мають можливість застосовувати мовленнєві та комунікативні вміння в реальних умовах професійної діяльності. Саме у процесі взаємодії з учнями, батьками, педагогами-наставниками відбувається формування професійного стилю спілкування, педагогічної рефлексії та усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності.

В умовах цифровізації освіти комунікативно-мовленнєвий супровід передбачає також розвиток умінь ефективної цифрової комунікації. Майбутній учитель повинен бути готовим до використання цифрових платформ, засобів онлайн-взаємодії, дистанційного спілкування та дотримання норм професійної етики у цифровому середовищі.

Комунікативно-мовленнєвий супровід сприяє формуванню професійної впевненості майбутніх педагогів, розвитку їхньої професійної ідентичності, педагогічної культури та готовності до ефективної професійної діяльності. Через професійне спілкування майбутній учитель засвоює професійні цінності, норми педагогічної етики, моделі професійної поведінки та формує позитивне ставлення до професії.

Отже, забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу є важливою педагогічною умовою формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, оскільки сприяє розвитку їхньої професійної самосвідомості, комунікативної компетентності, педагогічної культури та готовності до професійної взаємодії в сучасному освітньому просторі.

Для забезпечення професійної ідентичності майбутніх вчителів початкої школи особливу роль відіграє мотивація. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях мотивація розглядається як одна з провідних умов професійного становлення особистості та формування професійної ідентичності майбутнього

фахівця. Особливої актуальності проблема мотивації набуває у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме мотиваційна сфера визначає ставлення здобувача освіти до педагогічної професії, рівень його професійної активності, готовність до саморозвитку та успішної професійної діяльності.

У науковій літературі мотивація трактується як сукупність внутрішніх і зовнішніх спонукань, потреб, мотивів, інтересів та цінностей, які визначають спрямованість діяльності людини й активізують її поведінку. Абрахам Маслоу розглядав мотивацію через систему потреб особистості, серед яких важливе місце посідає потреба в самореалізації. Олексій Леонтьєв наголошував, що саме мотив є внутрішнім джерелом діяльності людини та визначає її особистісний зміст.

Українські дослідники І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Кремень підкреслюють, що професійна мотивація майбутнього вчителя є важливим складником його професійної компетентності та професійної ідентичності. Науковці зазначають, що позитивна мотивація до педагогічної діяльності сприяє формуванню відповідального ставлення до професії, розвитку педагогічної майстерності, професійної рефлексії та прагнення до самовдосконалення.

У контексті формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів мотивація виступає внутрішнім механізмом професійного самовизначення. Саме через систему професійних мотивів, цінностей і професійних установок відбувається усвідомлення майбутнім педагогом себе як суб’єкта професійної діяльності. Позитивна професійна мотивація забезпечує розвиток професійної самосвідомості, формування професійного «Я-образу» та стійкого інтересу до педагогічної діяльності.

Особливе значення для майбутнього вчителя початкових класів має внутрішня мотивація, яка ґрунтується на усвідомленні соціальної значущості педагогічної професії, бажанні працювати з дітьми, прагненні сприяти їхньому розвитку та самореалізації. Саме внутрішня мотивація забезпечує стійкість

професійних намірів, готовність до подолання труднощів професійної діяльності та орієнтацію на безперервний професійний розвиток.

Важливу роль у розвитку професійної мотивації відіграє освітнє середовище закладу освіти. Використання інтерактивних методів навчання, педагогічної практики, професійно орієнтованих завдань, рефлексивних технологій та ситуацій успіху сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії та зміцненню професійної ідентичності здобувачів освіти.

У сучасних умовах цифровізації освіти мотиваційна сфера майбутнього педагога також зазнає трансформацій. Важливими стають готовність до інноваційної діяльності, використання цифрових технологій, прагнення до професійної мобільності та здатність адаптуватися до змін освітнього середовища. Це потребує формування у майбутніх учителів стійкої мотивації до самоосвіти, професійного самовдосконалення та розвитку цифрової компетентності.

Таким чином, мотивація є важливим чинником формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів, оскільки визначає спрямованість професійного розвитку особистості, активізує професійне самовизначення, сприяє розвитку фахових компетентностей і забезпечує готовність до ефективної професійної діяльності в сучасному освітньому просторі.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, в сучасних умовах реформування та цифровізації освіти проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів набуває особливої актуальності та потребує комплексного науково-педагогічного осмислення. Професійна ідентичність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює професійну самосвідомість, систему професійних цінностей, мотивацію до педагогічної діяльності, професійний «Я-образ», готовність до саморозвитку та здатність до

ефективного виконання професійних функцій у сучасному освітньому середовищі.

Формування професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи є складним, багатокомпонентним і динамічним процесом, на який впливають соціальні трансформації, модернізація системи освіти, упровадження компетентнісного підходу, цифровізація освітнього простору та зростання вимог до професійної діяльності педагога. Успішність цього процесу значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, спрямованих на розвиток професійної самосвідомості, професійної мотивації, педагогічної культури та професійно значущих компетентностей майбутнього педагога.

З'ясовано, що важливими складниками професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів є фахова, комунікативна, методична, організаційна, рефлексивна та цифрова компетентності. Саме сформованість зазначених компетентностей забезпечує здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, застосовувати сучасні педагогічні технології, здійснювати професійну взаємодію, розв'язувати педагогічні ситуації та забезпечувати гармонійний розвиток молодших школярів.

Особливого значення в сучасних умовах набуває цифрова компетентність, яка виступає важливою складовою професійної ідентичності сучасного педагога. Вона визначає готовність майбутнього вчителя до роботи в цифровому освітньому середовищі, використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного та змішаного навчання, а також здатність до ефективної цифрової комунікації й безпечного використання цифрових ресурсів. Формування професійно-цифрових компетентностей сприяє розвитку професійної мобільності, інноваційності та конкурентоспроможності майбутнього педагога.

Важливими педагогічними умовами формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів є створення сприятливого

освітнього середовища, забезпечення комунікативно-мовленнєвого супроводу освітнього процесу, розвиток професійної мотивації, організація рефлексивної діяльності, залучення здобувачів освіти до педагогічної практики та впровадження інноваційних і цифрових технологій навчання. Такі умови сприяють формуванню позитивного професійного «Я-образу», професійної впевненості, педагогічної культури та готовності до професійного самовдосконалення.

Професійна мотивація є одним із провідних чинників професійного становлення майбутнього педагога, оскільки визначає спрямованість його професійної діяльності, активізує професійне самовизначення, сприяє розвитку професійних цінностей і забезпечує готовність до безперервного професійного розвитку. Особливого значення набуває внутрішня мотивація, що ґрунтується на усвідомленні соціальної значущості педагогічної професії, гуманістичної спрямованості діяльності вчителя та прагненні до самореалізації у професійній сфері.

Важливу роль відіграє комунікативна компетентність та мовленнєва культура в структурі професійної ідентичності майбутнього вчителя початкових класів. Ефективне педагогічне спілкування забезпечує розвиток партнерської взаємодії, педагогічного такту, професійної етики та створення позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі. В умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває розвиток цифрової комунікації та здатності до професійної взаємодії в онлайн-середовищі.

Таким чином, формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів є необхідною умовою підготовки компетентного, творчого, мобільного та конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах сучасної освіти. Реалізація компетентнісного підходу, розвиток професійно-цифрових компетентностей, професійної мотивації, педагогічної рефлексії та комунікативної культури сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів і

забезпечать їхню готовність до професійної самореалізації та інноваційної педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабілова Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах компетентнісного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 21–26.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підручник. Київ : Либідь, 2020. 560 с.
3. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. *Вища освіта України*. 2021. № 1. С. 5–12.
4. Бадюл С. І. Формування професійних цінностей майбутнього педагога в умовах сучасної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 3. С. 44–51.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній початковій освіті. *Початкова школа*. 2021. № 7. С. 3–8.
6. Бібік Н. М. Нова українська школа: теорія і практика початкової освіти. Київ : Літера ЛТД, 2021. 208 с.
7. Богданова І. М. Теоретичні засади професійного становлення майбутнього педагога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2021. № 3. С. 12–18.
8. Ващенко Л. М. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 2. С. 14–19.
9. Власенко Н. О. Дистанційне навчання : Україна і світ. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2020. Випуск 22. С. 29–37.
10. Вовдюк Л. В. Дистанційне навчання в умовах цифровізації освіти. *Безпека життєдіяльності.* 2021. № 5. С. 16–19.
11. Гавриленко К. М. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки*. 2022. № 96. С. 56–61.
12. Гавриш І. В. Науково-педагогічний проєкт «Інтелект України»: концептуальні засади та перспективи розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. С. 15–21.
13. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи інноваційного розвитку початкової освіти. Харків : Основа, 2020. 312 с.
14. Гаврілова Л. Г. Теоретичні аспекти цифровізації освіти в Україні. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2. С. 118–126.
15. Галецький С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній підготовці педагога. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Випуск 2. С. 41–48.
16. Галій Л. В. Інноваційні технології у системі педагогічної освіти. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки*. 2021. № 4. С. 11–17.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2020. 376 с.
18. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність учителя: сучасні виклики та перспективи розвитку. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 2. С. 5–13.
19. Кічук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1. С. 55–61.
20. Княжева І. А. Професійна ідентичність майбутнього вчителя: психолого-педагогічний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 8. С. 74–79.
21. Кремень В. Г. Освіта в умовах цифрової трансформації суспільства. *Освіта України*. 2023. № 7. С. 2–6.

22. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах сучасних трансформацій. Київ : Грамота, 2022. 368 с.

23. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. *Вища освіта України*. 2021. № 4. С. 7–15.

24. Курлянд З. Н. Педагогічна майстерність сучасного вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75. С. 33–39.

25. Линенко А. Ф. Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2023. № 24. С. 98–105.

26. Лисенко О. В. Професійні цінності майбутнього вчителя початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 58. С. 92–97.

27. Листопад О. А. Комунікативна компетентність учителя початкової школи як складова професійної підготовки. *Початкова школа*. 2021. № 11. С. 9–13.

28. Литвиненко С. А. Формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний альманах*. 2022. № 52. С. 88–94.

29. Мартиненко С. М. Формування професійної культури майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2022. № 6. С. 45–50.

30. Нагорна Г. О. Аксіологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогічний альманах*. 2021. № 49. С. 103–109.

31. Нестеренко В. В. Освітнє середовище як чинник професійного розвитку майбутнього педагога. *Освітній дискурс*. 2023. № 4. С. 41–48.

32. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток педагога впродовж життя. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2021. № 13. С. 9–18.

33. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2020. 40 с.

34. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: український та європейський досвід. Київ : К.І.С., 2020. 112 с.

35. Овчарук О. В. Цифрова компетентність сучасного педагога. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 93. № 1. С. 15–27.

36. Пометун О. І. Інноваційні методики навчання в Новій українській школі. Київ : А.С.К., 2022. 192 с.

37. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній педагогічній освіті. *Рідна школа*. 2021. № 1–2. С. 14–20.

38. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2021. 504 с.

39. Савченко О. Я. Професійна компетентність учителя початкової школи. *Початкова школа*. 2022. № 9. С. 1–5.

40. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2020. 352 с.

41. Хмелюк Р. І. Професійна самосвідомість майбутнього вчителя в умовах цифровізації освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2024. № 92. С. 156–162.

42. Хмелюк Р. І. Формування професійної спрямованості майбутнього педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1. С. 178–183.

43. Хомич Л. О. Професійна підготовка майбутнього вчителя в умовах модернізації освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2021. № 3. С. 62–69.

44. Хомич Л. О. Саморозвиток майбутнього вчителя в умовах цифрового освітнього середовища. *Педагогічний дискурс*. 2024. № 35. С. 77–84.

45. Хоружа Л. Л. Педагогічна етика як складова професійної компетентності вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 35. С. 88–94.

46. Яворська Г. Х. Формування педагогічної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 102–108.

47. Digital Education Action Plan 2021–2027. European Commission. Brussels, 2021. 32 p.

48. Organisation for Economic Co-operation and Development. Future of Education and Skills 2030. Paris : OECD Publishing, 2021. 56 p.

49. Perrenoud P. Developing Reflective Practice in the Teaching Profession. Paris : ESF Publisher, 2022. 214 p.

50. Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Routledge, 2021. 384 p.

51. Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review. 2020. Vol. 90(1). P. 1–22.

REFERENCES

1. Ababilova, N. V. (2022). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v umovakh kompetentnisnoho pidkhodu [Professional training of future primary school teachers in the context of the competency-based approach]. *Innovatsiina pedahohika*, (47), 21–26 [in Ukrainian].

2. Andrushchenko, V. P. (2021). Filosofiia osvity XXI stolittia: poshuk priorytetiv [Philosophy of education of the XXI century: Search for priorities]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (1), 5–12 [in Ukrainian].

3. Badiul, S. I. (2022). Formuvannia profesiinykh tsinnostei maibutnoho pedahoha v umovakh suchasnoi osvity [Formation of professional values of the future teacher in modern education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (3), 44–51 [in Ukrainian].

4. Bibik, N. M. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii pochatkovii osviti [Competency-based approach in modern primary education]. *Pochatkova shkola*, (7), 3–8 [in Ukrainian].

5. Bibik, N. M. (2021). *Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka pochatkovoi osvity* [New Ukrainian School: Theory and practice of primary education]. Litera LTD [in Ukrainian].

6. Bohdanova, I. M. (2021). Teoretychni zasady profesiinoho stanovlennia maibutnoho pedahoha [Theoretical foundations of professional development of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, (3), 12–18 [in Ukrainian].

7. European Commission. (2021). *Digital education action plan 2021–2027*. Publications Office of the European Union.

8. Haletskyi, S. (2022). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii pidhotovtsi pedahoha [Information and communication technologies in teacher professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), 41–48 [in Ukrainian].

9. Halii, L. V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii u systemi pedahohichnoi osvity [Innovative technologies in the system of pedagogical education]. *Problemy bezperervnoi medychnoi osvity ta nauky*, (4), 11–17 [in Ukrainian].

10. Havrilenko, K. M. (2022). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Professional training of future teachers in distance learning conditions]. *Pedahohichni nauky*, (96), 56–61 [in Ukrainian].

11. Havrilova, L. H. (2021). Teoretychni aspekty tsyfrovizatsii osvity v Ukraini [Theoretical aspects of digitalization of education in Ukraine]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, (2), 118–126 [in Ukrainian].

12. Havrysh, I. V. (2020). *Teoretyko-metodolohichni osnovy innovatsiinoho rozvytku pochatkovoi osvity* [Theoretical and methodological foundations of innovative development of primary education]. Osnova [in Ukrainian].

13. Havrysh, I. V. (2021). Naukovo-pedahohichnyi proiekt «Intelekt Ukrainy»: kontseptualni zasady ta perspektyvy rozvytku [Scientific and pedagogical project "Intellect of Ukraine": Conceptual foundations and development prospects]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (74), 15–21 [in Ukrainian].

14. Honcharenko, S. U. (2020). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid [in Ukrainian].

15. Horuzha, L. L. (2023). Pedahohichna etyka yak skladova profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical ethics as a component of teacher professional competence]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (35), 88–94 [in Ukrainian].

16. Khmeliuk, R. I. (2022). Formuvannia profesiinoi spriamovanosti maibutnoho pedahoha [Formation of professional orientation of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, (1), 178–183 [in Ukrainian].

17. Khmeliuk, R. I. (2024). Profesiina samosvidomist maibutnoho vchytelia v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional self-awareness of the future teacher in the context of education digitalization]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky*, (92), 156–162 [in Ukrainian].

18. Khomych, L. O. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia v umovakh modernizatsii osvity [Professional training of future teachers in the conditions of education modernization]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, (3), 62–69 [in Ukrainian].

19. Khomych, L. O. (2024). Samorozvytok maibutnoho vchytelia v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha [Self-development of the future teacher in the digital educational environment]. *Pedahohichnyi dyskurs*, (35), 77–84 [in Ukrainian].

20. Kichuk, N. V. (2023). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi osvity [Formation of professional competence of future teachers in higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (1), 55–61 [in Ukrainian].

21. Kniazheva, I. A. (2022). Profesiina identychnist maibutnoho vchytelia: psykholoho-pedahohichnyi aspekt [Professional identity of the future teacher: Psychological and pedagogical aspect]. *Molod i rynok*, (8), 74–79 [in Ukrainian].

22. Kremen, V. H. (2021). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori [Philosophy of human-centeredness in educational space]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, (4), 7–15 [in Ukrainian].

23. Kremen, V. H. (2022). *Osvita i nauka Ukrainy v umovakh suchasnykh transformatsii* [Education and science of Ukraine in modern transformations]. Hramota [in Ukrainian].

24. Kremen, V. H. (2023). Osvita v umovakh tsyfrovoi transformatsii suspilstva [Education in the context of digital transformation of society]. *Osvita Ukrainy*, (7), 2–6 [in Ukrainian].

25. Kurliand, Z. N. (2021). Pedahohichna maisternist suchasnoho vchytelia v umovakh reformuvannia osvity [Pedagogical mastery of the modern teacher in the conditions of educational reform]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (75), 33–39 [in Ukrainian].

26. Lynenko, A. F. (2023). Profesiine samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity [Professional self-improvement of future teachers in higher education institutions]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, (24), 98–105 [in Ukrainian].

27. Lysenko, O. V. (2023). Profesiini tsinnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [Professional values of the future primary school teacher]. *Innovatsiina pedahohika*, (58), 92–97 [in Ukrainian].

28. Lystopad, O. A. (2021). Komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovoi shkoly yak skladova profesiinoi pidhotovky [Communicative competence of the primary school teacher as a component of professional training]. *Pochatkova shkola*, (11), 9–13 [in Ukrainian].

29. Lytvynenko, S. A. (2022). Formuvannia profesiinoi motyvatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of professional motivation of future primary school teachers]. *Pedahohichnyi almanakh*, (52), 88–94 [in Ukrainian].

30. Martynenko, S. M. (2022). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho pedahoha [Formation of professional culture of the future teacher]. *Molod i rynok*, (6), 45–50 [in Ukrainian].

31. Nahorna, H. O. (2021). Aksiolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Axiological foundations of professional training of future teachers]. *Pedahohichnyi almanakh*, (49), 103–109 [in Ukrainian].

32. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *National concept "New Ukrainian School"*.

33. Nesterenko, V. V. (2023). Osvitnie seredovyshche yak chynnyk profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha [Educational environment as a factor of professional development of the future teacher]. *Osvitnii dyskurs*, (4), 41–48 [in Ukrainian].

34. Nychkalo, N. H. (2021). Profesiinyi rozvytok pedahoha vprodovzh zhyttia [Professional development of a teacher throughout life]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii*, (13), 9–18 [in Ukrainian].

35. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

36. Ovcharuk, O. V. (2020). *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: ukrainskyi ta yevropeiskyi dosvid* [Competency-based approach in education: Ukrainian and European experience]. K.I.S. [in Ukrainian].

37. Ovcharuk, O. V. (2023). Tsyfrova kompetentnist suchasnoho pedahoha [Digital competence of the modern teacher]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *93*(1), 15–27 [in Ukrainian].

38. Perrenoud, P. (2022). *Developing reflective practice in the teaching profession*. ESF Publisher.

39. Pometun, O. I. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii pedahohichnii osviti [Competency-based approach in modern pedagogical education]. *Ridna shkola*, (1–2), 14–20 [in Ukrainian].

40. Pometun, O. I. (2022). *Innovatsiini metodyky navchannia v Novii ukrainskii shkoli* [Innovative teaching methods in the New Ukrainian School]. A.S.K. [in Ukrainian].

41. Savchenko, O. Ya. (2021). *Dydaktyka pochatkovoi osvity* [Didactics of primary education]. Hramota [in Ukrainian].

42. Savchenko, O. Ya. (2022). Profesiina kompetentnist uchytelia pochatkovoi shkoly [Professional competence of the primary school teacher]. *Pochatkova shkola*, (9), 1–5 [in Ukrainian].

43. Schön, D. (2021). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

44. Semychenko, V. A. (2020). *Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti* [Psychology of pedagogical activity]. Akademvydav [in Ukrainian].

45. Shulman, L. (2020). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *90*(1), 1–22.

46. Vashchenko, L. M. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova modernizatsii suchasnoi osvity [Competency-based approach as the basis for modernization of modern education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, (2), 14–19 [in Ukrainian].

47. Vlasenko, N. O. (2020). Dystantsiine navchannia: Ukraina i svit [Distance learning: Ukraine and the world]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, (22), 29–37 [in Ukrainian].

48. Vovdiuk, L. V. (2021). Dystantsiine navchannia v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Distance learning in the context of digitalization of education]. *Bezpeka zhyttiediialnosti*, (5), 16–19 [in Ukrainian].

49. Yavorska, H. Kh. (2021). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of pedagogical culture of future teachers in the process of professional training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, (2), 102–108 [in Ukrainian].

50. Ziaziun, I. A. (2021). Pedahohichna maisternist uchytelia: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Pedagogical mastery of the teacher: Modern challenges and development prospects]. *Pedahohika i psykholohiia*, (2), 5–13 [in Ukrainian].

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORM

The study reveals the theoretical foundations of the formation of professional identity of future primary school teachers in the context of modernization and digitalization of modern education. The essence of the concepts of "professional identity", "professional competence", "pedagogical competence", and "digital competence" is analyzed, and their role in the professional development of a future teacher is determined. It has been established that professional identity is an important component of the professional development of a future teacher's personality, as it ensures awareness of one's professional role, pedagogical values, norms of professional behavior, and readiness for effective pedagogical activity.

Special attention is paid to the analysis of the structure of professional competence of a primary school teacher, which includes cognitive, activity-based, communicative, axiological, and reflective components. The importance of professional digital competencies as a necessary condition for teachers' professional self-realization in a digital educational environment is substantiated. It is determined that a modern primary school teacher should possess a high level of digital literacy, communicative culture, pedagogical mastery, and readiness for innovative activity.

The paper investigates the pedagogical conditions for the formation of professional identity of future primary school teachers, including the creation of a favorable educational environment, development of professional motivation, provision of communicative and speech support for the educational process, organization of reflective activity, practice-oriented training, and development of digital competence. It is established that professional motivation is an important factor in the professional self-determination of a future teacher, the development of professional self-awareness, and readiness for professional self-improvement.

It is proved that the effective formation of professional identity of future primary school teachers is possible under the condition of combining competence-based, personality-oriented, activity-based, and axiological approaches in professional training. The results of the study can be used in the process of professional training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher education.

Key words: *professional identity, future primary school teacher, professional competence, pedagogical competence, digital competence, professional motivation, professional self-improvement, communicative competence, educational environment, digitalization of education.*

1.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті актуалізовано проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження ідей Нової української школи у процесі професійної діяльності. Обґрунтовано, що сучасні трансформації освітньої системи України, реалізація компетентнісного підходу, принципів дитиноцентризму, педагогіки партнерства та створення сучасного освітнього середовища зумовлюють необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів початкової школи. Визначено роль педагогічних дисциплін у формуванні готовності здобувачів освіти до реалізації концептуальних засад НУШ у початковій школі.

Охарактеризовано основні напрями підготовки майбутніх учителів під час вивчення педагогіки, зокрема реалізація ідей компетентнісного підходу, розвиток здатності до організації дитиноцентрованого освітнього процесу, реалізації ідей педагогіки партнерства, створення сучасного освітнього середовища, забезпечення наскрізного процесу виховання тощо. Наголошено на значенні практикоорієнтованого навчання, інтерактивних методів, моделювання педагогічних ситуацій, проєктної діяльності та педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано увагу на необхідності поєднання теоретичної та практичної складових професійної підготовки, розвитку педагогічної рефлексії, цифрової компетентності, готовності до професійного саморозвитку та впровадження освітніх інновацій.

Зроблено висновок, що впровадження ідей Нової української школи під час вивчення педагогічних дисциплін має здійснюватися на засадах цілісного та системного підходу, що передбачає інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної підготовки. Її зміст повинен бути орієнтований на формування готовності майбутніх педагогів до створення дитиноцентрованого, безпечного, інноваційного освітнього простору, здатного забезпечити компетентнісний, партнерський підхід, ефективне навчання та наскрізне виховання молодших школярів відповідно до концептуальних засад Нової української школи.

***Ключові слова**: Нова українська школа, педагогіка, педагогічні дисципліни, підготовка вчителя, вчитель початкової школи, компетентність, педагогіка партнерства, дитиноцентризм, освітнє середовище, наскрізне виховання, інтерактивні методи, проєктні технології.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими впровадженням концепції Нової української школи, спрямованої на формування компетентної, творчої та свідомої особистості. У цих умовах особливої ваги набуває підготовка майбутніх учителів початкової школи, адже саме вони забезпечують реалізацію ключових ідей реформування освіти на першому, базовому рівні навчання.

Концептуальні засади Нової української школи орієнтують педагогічну діяльність на принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства, інтеграції змісту освіти, формування ключових компетентностей та створення безпечного й мотивуючого освітнього середовища. Відтак зростають, змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають не лише володіти сучасними методиками навчання, а й бути здатними до інноваційної діяльності, реалізації творчого підходу та забезпечення ефективної комунікації на основі партнерства з учасниками освітнього процесу.

Особливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів до впровадження ідей Нової української школи відіграють педагогічні дисципліни, які створюють теоретико-методологічне підґрунтя професійної діяльності, сприяють розвитку педагогічного мислення, рефлексії та здатності до професійного самовдосконалення. Саме в процесі їх вивчення закладаються основи розуміння сучасних освітніх підходів, методів і технологій, що відповідають вимогам реформування початкової освіти.

Аналіз професійного стандарту «Вчитель початкових класів», затвердженого Міністерство освіти і науки України [12], засвідчує його принципове значення як концептуальної основи модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи. Стандарт відображає сучасні тенденції розвитку освіти та визначає орієнтири професійної діяльності педагога відповідно до ідей реформування, закладених у концепції Нової української школи.

Ключовою ідеєю стандарту є впровадження компетентнісного підходу, відповідно до якого професійна підготовка вчителя має бути спрямована не лише на засвоєння системи знань, а передусім на формування здатності ефективно діяти у різноманітних педагогічних ситуаціях. У документі окреслено комплекс загальних і професійних компетентностей, серед яких особливе значення мають мовно-комунікативна, цифрова, інклюзивна, громадянська та інноваційна. Це зумовлює необхідність переорієнтації

освітнього процесу у закладах вищої освіти на практико-орієнтоване, інтегроване навчання, що забезпечує формування цілісної професійної готовності майбутнього педагога.

Важливим положенням стандарту є визначення структури професійної діяльності вчителя через систему трудових функцій, які охоплюють планування й організацію освітнього процесу, створення безпечного та розвивального освітнього середовища, оцінювання результатів навчання учнів, здійснення педагогічних досліджень, а також професійний розвиток і рефлексію. Такий підхід акцентує увагу на діяльнісному характері підготовки, орієнтує її на моделювання реальних умов педагогічної практики та формування здатності виконувати професійні ролі.

Суттєве місце у стандарті посідає ідея педагогіки партнерства, що передбачає налагодження ефективної взаємодії між учителем, учнями, батьками та колегами на засадах поваги, довіри й співпраці. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів передбачає розвиток комунікативних умінь, емоційного інтелекту, здатності до діалогу та фасилітації освітнього процесу. Водночас стандарт підкреслює необхідність інноваційності педагогічної діяльності, що проявляється у готовності вчителя до впровадження нових освітніх технологій, використання цифрових інструментів та безперервного професійного розвитку.

Не менш важливою є орієнтація стандарту на рефлексивність як невід'ємну складову професійної діяльності вчителя. Здатність до самоаналізу, оцінювання власного педагогічного досвіду та його вдосконалення визначається як одна з ключових характеристик сучасного педагога, що має бути сформована ще на етапі професійної підготовки.

Особлива увага приділяється дитиноцентризму, який передбачає спрямування освітнього процесу на всебічний розвиток особистості учня, врахування його індивідуальних потреб і можливостей, створення безпечного та інклюзивного середовища. Це визначає необхідність формування у майбутніх учителів відповідних психолого-педагогічних компетентностей, здатності

працювати з різними категоріями здобувачів освіти та забезпечувати їхню успішну соціалізацію.

Таким чином, професійний стандарт учителя початкових класів виступає важливим орієнтиром для оновлення змісту та організації підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Він визначає нову модель учителя як компетентного, творчого, мобільного фахівця, здатного до інноваційної діяльності, партнерської взаємодії та безперервного професійного розвитку, що повністю відповідає сучасним викликам і потребам освітньої системи України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи активно досліджуються сучасними українськими науковцями, зокрема О. Савченко, Н. Бібік, Г. Кучаковська, Л. Хомич, О. Шкуренко, Н. Щербакова, Н. Яремчук та ін. [1, 2, 4, 9, 12]. Сучасні погляди на професійну підготовку педагога та роботу в умовах реформування освіти висвітлено й у працях іноземних вчених [17-20].

Дослідженням компетентнісного підходу, понять компетенція, компетентність, особливостей впровадження даного підходу в освіту займалися вчені Л. Ашиток, В. Берека, Л. Гаврілова, А. Галас, М. Головань, Н. Гончарова, С. Лейко, О.Максимова, К.Рудніцька, Н. Сергієнко, Н. Сидорчук, Т. Ціпань та ін. Крім того, багато педагогів досліджували окремі компетентності педагогів: комунікативну, цифрову, екологічну, інноваційну, соціальну тощо. Питання мотивації, мотивації педагога, умотивованого вчителя займалися вчені: Т. Григор'єва, Л. Калініна, Ю. Климович, О. Кобозєва, О. Кузьменко, Т. Мяновська, В. Папіжук, Н. Прокопчук, Н. Стеценко, А. Тітова, Г. Ткачук, О. Цогла, Н. Щерба та ін. [13]. Автори, які досліджували наскрізний процес виховання в НУШ: Н. Антонюк, О. Бакуменко, П. Бойчук, Н. Борбич, Т. Гавлітіна, С. Марчук, О. Пуш, С. Савчук [1, 5, 6]. Дослідженням основних засад педагогіки партнерства в НУШ займалися вчені О. Барабаш, В. Дідух, М. Єпіхіна, Л. Коваль, В. Ковальчук, Т. Кравчинська, Л. Ніколенко, Є. Новицька, С. Новицька, Ю. Павловський, К. Петрик, Т. Федірчик, Н. Черв'якова,

С. Яланська та інші. Також багато вчених висвітлювали окремі аспекти реалізації педагогіки партнерства [7, 10]. Аналізом проблеми забезпечення дитиноцентризму в НУШ займалися науковці: І. Барбашова, В. Дьоміна, І. Іваненко, М. Лугова, І. Онищенко, С. Панченко, Г. Свириденко, Г. Слободянюк, К. Таран, К. Черкашина та ін. [14]. Дослідження сучасного освітнього середовища здійснювали І. Богданова, С. Вітвицька, Т. Гуркова, О. Кувшинова, О. Оксенчук, О. Петренко, Є. Починок, О. Пуш, Д. Бінецька, І. Карабаєва, І. Ахновська, Н. Петрова, І. Чубаха, Т. Гуркова, М. Братков, Л. Петько, Г. Васьківська, О. Козійчук, Т. Дороніна [111, 15, 16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас аналіз наукових досліджень і практики підготовки майбутніх учителів засвідчує наявність певних суперечностей між задекларованими цілями Нової української школи та рівнем готовності здобувачів педагогічної освіти до їх практичної реалізації. Це зумовлює необхідність удосконалення змісту, форм і методів викладання педагогічних дисциплін, спрямованих на формування відповідних професійних компетентностей.

З огляду на зазначене, проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження ідей Нової української школи під час вивчення педагогічних дисциплін є актуальною як у теоретичному, так і в практичному вимірах, що й зумовило вибір теми даного дослідження.

Формулювання мети статті. Метою публікації є обґрунтування концептуальних ідей Нової української школи та визначення особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до їх практичного впровадження у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція Нової української школи репрезентує сучасну модель реформування національної освіти, зорієнтовану на забезпечення якісного, компетентнісного та дитиноцентрованого освітнього процесу. Її реалізація передбачає комплексне

оновлення змісту освіти, підходів до навчання і виховання, ролі вчителя, організації освітнього середовища та взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Системний характер реформування освіти знайшов відображення у структурі так званої «формули Нової української школи», яка визначає ключові концептуальні засади функціонування сучасної школи. Формула Нової української школи поєднує 9 ключових компонентів:

1) новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;

2) умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;

3) наскрізний процес виховання, який формує цінності;

4) децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;

5) педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;

6) орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;

7) нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;

8) справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;

9) сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [8].

У контексті дослідження доцільно розглянути основні складові концепції Нової української школи, а також окреслити особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до їх практичної реалізації у процесі професійної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін.

Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві – це важлива особливість

НУШ, що позначає перехід від переважно знаннєвої моделі навчання до компетентнісної. Освітній процес орієнтується не лише на засвоєння інформації, а й на формування здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Загалом компетентнісний підхід відповідає сучасним суспільним запитам, оскільки в умовах динамічних змін особливого значення набувають: критичне мислення; комунікація; уміння працювати в команді; креативність; здатність до самоосвіти.

Саме тому в НУШ визначено ключові компетентності, узгоджені з європейськими освітніми орієнтирами. 10 ключових компетентностей Нової української школи(НУШ): спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [8].

Тобто, концепція Нової української школи ґрунтується на компетентнісному підході, відповідно до якого результатом освіти є не лише засвоєння системи знань, а й формування здатності особистості ефективно діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях. Ключові компетентності НУШ визначають інтегрований результат навчання, що охоплює знання, уміння, навички, цінності, способи мислення та практичний досвід діяльності. Їх формування спрямоване на підготовку особистості до активної участі в суспільному житті, професійної самореалізації та безперервного розвитку.

Однією з провідних компетентностей є спілкування державною мовою, а також рідною мовою у разі її відмінності. Вона передбачає здатність грамотно й доречно висловлювати власні думки усно і письмово, аргументувати позицію, вести діалог, критично сприймати інформацію та використовувати мовлення в різних життєвих ситуаціях. Значення цієї компетентності полягає в тому, що

вона є основою соціальної взаємодії, професійної діяльності, громадянської активності та формування національної ідентичності особистості.

Важливе місце посідає компетентність спілкування іноземними мовами, яка охоплює здатність до усної та письмової комунікації, використання іноземної мови для навчання, професійної діяльності й міжкультурної взаємодії. В умовах глобалізації володіння іноземними мовами забезпечує доступ до міжнародного інформаційного простору, сприяє академічній і професійній мобільності, а також формує толерантність та відкритість до інших культур.

Математична компетентність передбачає здатність логічно мислити, аналізувати інформацію, використовувати математичні методи для розв'язання практичних завдань. Її значення полягає у розвитку аналітичного мислення, умінні приймати обґрунтовані рішення, працювати з кількісними даними та застосовувати математичні знання у повсякденному житті й професійній діяльності.

Компетентності у природничих науках і технологіях пов'язані з розумінням закономірностей природи, використанням наукового методу та здатністю застосовувати наукові знання у практичній діяльності. Вони сприяють формуванню дослідницького мислення, розвитку пізнавального інтересу та усвідомленню взаємозв'язків між людиною, природою і технологіями, що є особливо актуальним в умовах науково-технічного прогресу.

Однією з найбільш актуальних у сучасному суспільстві є інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, критичне й безпечне використання цифрових технологій, роботу з інформацією, медіаграмотність та цифрову комунікацію. Її формування забезпечує готовність особистості до життя й професійної діяльності в інформаційному суспільстві, сприяє розвитку критичного мислення та цифрової культури.

Компетентність уміння вчитися впродовж життя полягає у здатності особистості самостійно організовувати власну освітню діяльність, визначати навчальні потреби, здійснювати самоосвіту та рефлексію результатів діяльності.

В умовах швидких суспільних змін саме ця компетентність забезпечує професійну мобільність, готовність до постійного оновлення знань і навичок та адаптацію до нових умов.

Ініціативність і підприємливість охоплюють здатність генерувати нові ідеї, планувати діяльність, приймати рішення, брати відповідальність за їх реалізацію та виявляти творчий підхід до розв'язання проблем. Ця компетентність сприяє формуванню активної життєвої позиції, розвитку лідерських якостей, економічного мислення та готовності до самореалізації.

Соціальна та громадянська компетентності передбачають здатність до співпраці, відповідальність, дотримання демократичних цінностей, повагу до прав людини та активну участь у суспільному житті. Їх формування має важливе значення для розвитку демократичного суспільства, виховання громадянської свідомості, толерантності та соціальної відповідальності.

Компетентність обізнаності та самовираження у сфері культури пов'язана з розумінням культурної спадщини, здатністю до творчого самовираження, сприйняття мистецтва та поваги до культурного різноманіття. Вона сприяє духовному розвитку особистості, формуванню естетичних цінностей, творчих здібностей і національної ідентичності.

Екологічна грамотність і здорове життя передбачають усвідомлення екологічних проблем, відповідальне ставлення до навколишнього середовища, дотримання принципів здорового способу життя та турботу про фізичне й психічне здоров'я. Значення цієї компетентності зумовлене необхідністю формування екологічної культури, підтримки сталого розвитку суспільства та збереження здоров'я людини в умовах сучасних глобальних викликів.

Загалом, ключові компетентності Нової української школи становлять цілісну систему, спрямовану на формування особистості, здатної до самореалізації, професійного розвитку, соціальної взаємодії та активної участі в житті суспільства. Їх розвиток відповідає сучасним потребам освіти та

орієнтований на підготовку людини до життя в умовах динамічного, інформаційно насиченого та глобалізованого світу.

На сьогодні важливим завданням викладача педагогіки є підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей компетентнісної освіти Нової української школи. Така підготовка передбачає не лише ознайомлення здобувачів із теоретичними засадами компетентнісного підходу, а й формування готовності застосовувати його у практичній педагогічній діяльності.

Одним із важливих напрямів діяльності викладача є формування у студентів розуміння сутності компетентнісної освіти, ключових і предметних компетентностей НУШ. Для цього доцільно використовувати аналіз нормативних документів, концепції Нової української школи, професійного стандарту вчителя, сучасних наукових праць із педагогіки та методики навчання.

Викладач педагогіки повинен активно впроваджувати інноваційні методи та технології навчання, які відповідають логіці компетентнісного підходу. Йдеться насамперед про використання інтерактивних методів, проблемного навчання, кейс-технологій, тренінгів, дискусій, проєктної та дослідницької діяльності. Завдяки цьому студенти не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й набувають умінь працювати в команді, критично мислити, приймати педагогічні рішення, аналізувати освітні ситуації та організовувати діяльність учнів.

Особливе значення має залучення майбутніх учителів до проєктної діяльності, яка моделює реальні умови професійної роботи вчителя початкової школи. Викладач може пропонувати здобувачам розробку фрагментів інтегрованих уроків, освітніх проєктів, дидактичних матеріалів, сценаріїв ранкових зустрічей, вправ на розвиток ключових компетентностей учнів. Така діяльність сприяє розвитку педагогічної творчості, професійної самостійності та готовності до впровадження інновацій у практику НУШ.

Важливим аспектом підготовки є формування цифрової компетентності майбутніх педагогів. Викладач педагогіки має навчати студентів використовувати цифрові ресурси, інтерактивні платформи, мультимедійні засоби та онлайн-інструменти для організації сучасного освітнього процесу. Це особливо актуально в умовах цифровізації освіти та розвитку змішаного й дистанційного навчання.

Суттєву роль у цьому процесі відіграє організація педагогічної практики, під час якої здобувачі мають можливість спостерігати реалізацію ідей НУШ у діяльності вчителів-практиків та самостійно апробувати сучасні методики навчання. Викладачеві педагогіки при цьому варто сприяти рефлексивному осмисленню практичного досвіду, аналізу труднощів та пошуку шляхів удосконалення професійної діяльності.

Таким чином, діяльність викладача педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей компетентнісної освіти НУШ повинна бути комплексною та спрямованою на поєднання теоретичної, практичної, дослідницької й рефлексивної складових професійної підготовки.

Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно – це одна з ключових особливостей Нової української школи, що утверджує ролі вчителя, який має свободу педагогічної творчості та постійно розвивається професійно. Саме педагог у концепції НУШ розглядається як центральна постать освітніх змін, від професійної компетентності, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу й готовності до інноваційної діяльності якого значною мірою залежить успішність реалізації реформи освіти.

В сучасних умовах учитель перестає бути лише транслятором знань. Його професійна роль суттєво розширюється: він виступає фасилітатором освітнього процесу, наставником, тьютором, організатором співпраці та партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід вимагає від педагога високого рівня професійної гнучкості, мобільності, здатності до

творчого мислення, готовності приймати самостійні педагогічні рішення та адаптувати освітній процес до потреб і можливостей конкретних учнів.

Особливого значення у концепції НУШ набуває професійна мотивація вчителя. Вмотивований педагог є більш відкритим до інновацій, прагне до самовдосконалення, активно впроваджує сучасні освітні технології та створює позитивне освітнє середовище. Саме внутрішня професійна мотивація забезпечує готовність учителя до постійного професійного розвитку, пошуку нових методів навчання та підвищення якості освітнього процесу.

НУШ передбачає надання вчителеві академічної свободи, що є важливою умовою розвитку педагогічної творчості. Учитель отримує можливість самостійно обирати форми, методи, технології та засоби навчання, адаптувати освітні програми відповідно до потреб учнів і специфіки освітнього середовища. Такий підхід сприяє відходу від шаблонності у викладанні та стимулює розвиток творчого потенціалу педагога. Водночас свобода педагогічної діяльності передбачає високий рівень професійної відповідальності, оскільки вчитель самостійно приймає рішення щодо організації освітнього процесу та несе відповідальність за його результати.

Важливою складовою професійної діяльності сучасного педагога є безперервний професійний розвиток. В умовах швидких суспільних, технологічних та освітніх змін учитель повинен постійно оновлювати свої знання, удосконалювати професійні компетентності, опановувати нові методики та цифрові інструменти. Професійний розвиток реалізується через курси підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, вебінарах, професійних спільнотах, науково-методичній та дослідницькій діяльності, самоосвіту та педагогічну рефлексію.

Особливого значення набуває здатність учителя до інноваційної діяльності. Сучасний педагог має бути готовим до впровадження компетентнісного, діяльнісного та інтегрованого підходів, використання проєктних, інтерактивних, цифрових технологій навчання. Саме творчий,

професійно активний учитель здатний формувати в учнів ключові компетентності, критичне мислення, самостійність та готовність до навчання впродовж життя.

Крім того, вмотивований учитель виступає важливим чинником формування позитивної атмосфери в освітньому середовищі. Його професійна культура, стиль педагогічного спілкування, здатність до емпатії, підтримки та партнерської взаємодії безпосередньо впливають на психологічний комфорт учнів, їхню мотивацію до навчання та особистісний розвиток [13].

У даному контексті важливим завданням викладача педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти є підготовка вмотивованого вчителя початкової школи, здатного до творчої професійної діяльності, постійного саморозвитку та реалізації ідей Нової української школи. Формування професійної мотивації майбутнього педагога є складним і багатогранним процесом, що охоплює розвиток позитивного ставлення до педагогічної професії, усвідомлення її соціальної значущості, формування внутрішньої потреби у професійному вдосконаленні та готовності до інноваційної діяльності.

Насамперед викладач педагогіки має створювати позитивне освітнє середовище, побудоване на засадах педагогіки партнерства, взаємоповаги та підтримки здобувачів вищої освіти. Майбутній учитель повинен відчувати себе активним суб’єктом освітнього процесу, мати можливість висловлювати власні думки, брати участь у дискусіях, творчих проєктах, педагогічному моделюванні та спільному розв’язанні професійних завдань. Саме атмосфера співпраці, довіри й академічної свободи сприяє формуванню позитивної мотивації до педагогічної діяльності.

Викладачеві важливо демонструвати особистий приклад професійної компетентності, педагогічної культури, творчого підходу до викладання та постійного професійного розвитку. Особистість викладача, його ставлення до професії, стиль педагогічної взаємодії та зацікавленість освітньою діяльністю

значною мірою впливають на формування професійних цінностей студентів і їх мотивації до майбутньої роботи в школі.

Одним із ефективних засобів підготовки вмотивованого вчителя може бути використання інноваційних методів і технологій навчання. Викладачеві педагогіки бажано активно впроваджувати інтерактивні методи, проблемне навчання, кейс-методи, тренінги, проєктну та дослідницьку діяльність. Участь студентів у творчій, практично орієнтованій діяльності дозволить їм відчути значущість професії вчителя, побачити можливості для самореалізації та розвитку власного творчого потенціалу.

Особливого значення набуває організація педагогічної практики, яка допомагає студентам безпосередньо ознайомитися з сучасним освітнім середовищем початкової школи, спостерігати діяльність успішних учителів, апробувати власні педагогічні ідеї та методики. Викладач педагогіки при цьому може стимулювати рефлексію професійного досвіду студентів, допомагати їм усвідомлювати труднощі та переваги педагогічної діяльності, формувати впевненість у власних професійних можливостях.

Для розвитку внутрішньої професійної мотивації важливо залучати майбутніх учителів до науково-дослідницької, волонтерської, проєктної та громадської діяльності. Участь у конференціях, семінарах, майстер-класах, конкурсах професійної майстерності сприяє професійному самоствердженню здобувачів, розвитку їхньої ініціативності, відповідальності та прагнення до самовдосконалення.

Викладач педагогіки також має формувати у студентів готовність до безперервного професійного розвитку, уміння вчитися впродовж життя, здатність до самоосвіти та педагогічної рефлексії. Для цього доцільно використовувати індивідуальні освітні завдання, рефлексивні вправи, самооцінювання, аналіз педагогічних ситуацій, створення професійного портфоліо.

Важливою складовою підготовки вмотивованого вчителя є також формування ціннісного ставлення до дитини, гуманістичних засад педагогічної діяльності, розуміння ролі вчителя як наставника й партнера в освітньому процесі. Майбутній педагог повинен усвідомлювати соціальну значущість своєї професії, відповідальність за розвиток і виховання особистості учня, необхідність створення безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Таким чином, викладач педагогіки відіграє важливу роль у підготовці вмотивованого вчителя початкової школи, здатного до творчої, інноваційної та відповідальної професійної діяльності.

Наскрізний процес виховання, який формує цінності – ще одна визначальна особливість Нової української школи. У концепції НУШ виховання розглядається не як окремий напрям діяльності чи сукупність виховних заходів, а як невід'ємна складова всього освітнього процесу, що реалізується під час навчання, спілкування, співпраці, організації шкільного середовища та взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід відповідає сучасному розумінню освіти як процесу цілісного розвитку особистості, у якому поєднуються інтелектуальний, моральний, соціальний, громадянський та емоційний компоненти.

Важливість наскрізного виховного процесу полягає насамперед у тому, що сучасна школа покликана не лише передавати знання, а й формувати особистість, здатну жити й діяти в демократичному суспільстві, відповідально ставитися до себе, інших людей, держави та навколишнього середовища.

Наскрізний характер виховання передбачає, що формування цінностей здійснюється не лише під час окремих виховних заходів чи годин спілкування, а в процесі вивчення всіх навчальних предметів, організації освітнього середовища, стилю педагогічної взаємодії, позаурочної діяльності та шкільної культури загалом. Це означає, що кожен компонент освітнього процесу має виховний потенціал. Наприклад, під час уроків учні не лише здобувають

знання, а й навчаються співпрацювати, висловлювати власну думку, поважати позицію інших, брати відповідальність за результати спільної діяльності [1].

Особливого значення у НУШ набуває формування таких базових цінностей, як повага до людської гідності, свобода, демократія, справедливість, відповідальність, патріотизм, толерантність, чесність, екологічна свідомість, взаємоповага та готовність до співпраці. Саме ці цінності становлять основу громадянського суспільства та визначають моральні орієнтири особистості. Формування ціннісних установок є важливим не лише для особистісного розвитку учня, а й для забезпечення соціальної згуртованості, розвитку демократичної культури та відповідального громадянства.

Важливою особливістю наскрізного виховного процесу є його практична спрямованість. Цінності формуються не лише через інформування чи пояснення, а насамперед через діяльність, особистий досвід, взаємодію та приклад дорослих. Саме тому в НУШ значна увага приділяється педагогіці партнерства, створенню безпечного й доброзичливого освітнього середовища, розвитку учнівського самоврядування, волонтерської діяльності, участі школярів у спільних проєктах і соціальних ініціативах. Такий підхід сприяє переходу від формального засвоєння моральних норм до їх усвідомлення та практичного втілення у поведінці [6].

Особлива роль у реалізації наскрізного виховного процесу належить учителеві. Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а й моральним авторитетом, наставником, прикладом професійної етики, культури спілкування та громадянської відповідальності. Саме через стиль педагогічної взаємодії, атмосферу довіри й підтримки, повагу до особистості дитини вчитель формує ціннісне ставлення учнів до себе, інших людей та навколишнього світу [5].

Наскрізний процес виховання також сприяє формуванню емоційного інтелекту, розвитку емпатії, здатності до саморегуляції, конструктивного вирішення конфліктів і відповідальної поведінки. У сучасному суспільстві ці

якості є не менш важливими, ніж академічні знання, оскільки визначають успішність соціальної взаємодії та психологічне благополуччя особистості.

Загалом значення наскрізного процесу виховання в НУШ полягає у забезпеченні цілісного розвитку особистості, формуванні морально зрілого, соціально відповідального та активного громадянина, здатного до свідомої участі в житті суспільства. Реалізація такого підходу дозволяє поєднати навчання і виховання в єдиний процес розвитку людини, що відповідає сучасним потребам освіти та суспільства.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до забезпечення наскрізного процесу виховання, спрямованого на формування цінностей, є одним із важливих завдань викладача педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Насамперед викладач педагогічних дисциплін повинен формувати у студентів розуміння сучасної концепції виховання як невід'ємної складової освітнього процесу. Майбутні вчителі мають усвідомити, що виховання не обмежується проведенням окремих виховних заходів, а здійснюється у процесі кожної педагогічної взаємодії, під час вивчення всіх навчальних предметів та організації шкільного життя загалом. Для цього важливо аналізувати зі студентами концептуальні засади Нової української школи, нормативні документи, сучасні психолого-педагогічні дослідження, що розкривають аксіологічний і компетентнісний підходи в освіті.

Викладач педагогіки має сприяти формуванню у студентів власної системи професійних і гуманістичних цінностей, оскільки ефективність виховного впливу значною мірою залежить від особистості самого вчителя. Майбутній педагог повинен бути носієм демократичних цінностей, поваги до дитини, толерантності, емпатії, відповідальності та педагогічної етики.

Особливу увагу доцільно приділяти практичній підготовці майбутніх учителів до реалізації виховного потенціалу навчальних дисциплін. Студенти повинні навчитися бачити виховні можливості змісту навчального матеріалу,

добирати методи й форми роботи, що сприяють формуванню в учнів моральних якостей, громадянської свідомості, культури спілкування та відповідального ставлення до навколишнього світу.

Важливим засобом підготовки є також залучення студентів до волонтерської, соціальної, громадської та проєктної діяльності. Участь у таких формах роботи дозволяє майбутнім педагогам набути власного досвіду соціальної відповідальності, громадянської активності, командної взаємодії та практичного втілення цінностей у діяльності. Саме особистий досвід є важливим чинником готовності майбутнього вчителя до організації наскрізного виховного процесу в школі.

Суттєву роль у підготовці майбутніх учителів відіграє педагогічна практика. Під час практики студенти мають можливість спостерігати реалізацію виховної складової освітнього процесу в діяльності вчителів-практиків, аналізувати виховні ситуації, самостійно організовувати ранкові зустрічі, інтегровані уроки, колективні творчі справи та інші форми роботи, спрямовані на формування цінностей молодших школярів. Викладач педагогічних дисциплін повинен сприяти педагогічній рефлексії студентів, допомагати їм осмислювати результати власної діяльності та вдосконалювати професійні вміння.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до забезпечення наскрізного процесу виховання у початковій школі має бути комплексною та спрямованою на поєднання теоретичної, практичної, ціннісної й особистісної складових професійної підготовки. Викладач педагогічних дисциплін у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й організатором професійного становлення майбутнього педагога, здатного реалізовувати ідеї Нової української школи та забезпечувати формування цінностей у молодших школярів.

Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, або партнерська педагогіка – саме вона визначає нову філософію

взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу – учнями, учителями, батьками та адміністрацією закладу освіти. У концепції НУШ партнерська взаємодія розглядається як необхідна умова створення сучасного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості дитини, формування її компетентностей, цінностей та готовності до життя в демократичному суспільстві.

Актуальність педагогіки партнерства зумовлена насамперед зміною підходів до організації освітнього процесу. Традиційна авторитарна модель навчання, у якій учитель виступав головним джерелом знань і контролю, поступово поступається місцем гуманістичній моделі освіти, заснованій на взаємній повазі, співпраці, довірі та активній участі всіх суб'єктів освітнього процесу. У такій системі учень розглядається не як пасивний виконавець вимог учителя, а як активний учасник навчання, партнер у спільній діяльності, особистість зі своїми потребами, інтересами та правом на власну думку.

Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Стосунки партнерства складаються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати [7].

Основні принципи: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [10].

Важливість педагогіки партнерства полягає в тому, що вона створює сприятливі умови для формування позитивної мотивації до навчання та

психологічного комфорту учнів. Атмосфера довіри, підтримки, доброзичливості та взаєморозуміння сприяє розвитку впевненості дитини у власних можливостях, формуванню позитивної самооцінки та бажання активно брати участь в освітньому процесі. Учень, який відчуває повагу до себе та підтримку з боку вчителя, є більш відкритим до співпраці, навчальної діяльності та саморозвитку.

Особливого значення педагогіка партнерства набуває у взаємодії школи та сім'ї. НУШ розглядає батьків як активних учасників освітнього процесу, партнерів учителя у вихованні та розвитку дитини. Ефективна співпраця між школою та батьками сприяє створенню єдиного виховного простору, узгодженню педагогічних впливів, підтримці індивідуального розвитку учня та формуванню позитивного ставлення до навчання. Взаємна довіра, відкритість до діалогу та спільна відповідальність за результати освіти є важливими умовами успішної реалізації ідей НУШ.

Для вчителя педагогіка партнерства означає зміну професійної ролі. Сучасний педагог виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником, організатором співпраці та підтримки учнів. Такий підхід вимагає від учителя високого рівня комунікативної культури, емоційного інтелекту, готовності до діалогу, гнучкості та рефлексії власної діяльності.

Крім того, партнерська взаємодія сприяє створенню безпечного й інклюзивного освітнього середовища, у якому враховуються потреби, можливості та індивідуальні особливості кожної дитини. Це є особливо важливим у сучасних умовах, коли школа має забезпечувати не лише академічний розвиток, а й психологічне благополуччя та соціальну адаптацію учнів [7].

Отже, педагогіка партнерства є важливою концептуальною основою Нової української школи, оскільки забезпечує гуманізацію освіти, розвиток суб'єктної позиції учня, формування ключових компетентностей та цінностей, створення сприятливого освітнього середовища й ефективну взаємодію між

усіма учасниками освітнього процесу. Саме партнерська модель взаємовідносин відповідає сучасним вимогам до освіти та сприяє підготовці особистості, здатної до успішної самореалізації в суспільстві.

Тому підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей педагогіки партнерства є важливою складовою професійної підготовки у закладі вищої освіти. В сучасних умовах учитель має бути готовим до побудови гуманістичних, демократичних взаємовідносин з учнями, батьками, колегами, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, організації співпраці й діалогу між усіма учасниками освітнього процесу.

Викладач педагогічних дисциплін насамперед має формувати у здобувачів розуміння сутності педагогіки партнерства, її принципів, цінностей та ролі в сучасній освіті. Майбутні вчителі повинні усвідомити значення взаємної поваги, довіри, співробітництва, діалогу, рівноправної взаємодії та дитиноцентризму в організації освітнього процесу.

Важливе значення має створення у процесі навчання такого освітнього середовища, яке саме ґрунтується на засадах партнерства. Викладач педагогіки повинен демонструвати студентам модель гуманістичної взаємодії через стиль власного педагогічного спілкування, відкритість до діалогу, повагу до думки студентів, підтримку їхньої ініціативності та самостійності. Саме особистий досвід перебування в атмосфері партнерської взаємодії сприяє формуванню у майбутніх учителів готовності будувати аналогічні відносини у професійній діяльності.

Ефективним засобом підготовки студентів до реалізації педагогіки партнерства є використання інтерактивних методів навчання. Робота в групах, дискусії, тренінги, рольові та ділові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій дозволяють студентам набути практичного досвіду співпраці, комунікації, конструктивного розв’язання конфліктів, прийняття спільних рішень та організації командної роботи. Такі

методи сприяють розвитку емпатії, толерантності, комунікативної культури та емоційного інтелекту майбутніх педагогів.

Особливу увагу доцільно приділяти формуванню у студентів умінь організовувати партнерську взаємодію з молодшими школярами. Майбутні вчителі повинні навчитися створювати психологічно комфортну атмосферу в класі, підтримувати позитивну мотивацію учнів, враховувати їхні індивідуальні особливості та забезпечувати активну участь дітей у навчальному процесі. Для цього під час вивчення педагогічних дисциплін можна організовувати моделювання уроків, ранкових зустрічей, виховних ситуацій, колективних творчих справ та інтегрованих занять із використанням принципів педагогіки партнерства.

Важливим компонентом підготовки є також формування готовності до співпраці з батьками учнів. Викладач педагогіки має ознайомлювати студентів із сучасними формами взаємодії школи та сім'ї, навчати організації педагогічного діалогу, проведення батьківських зустрічей, індивідуальних консультацій, спільних освітніх і виховних проєктів. Майбутні педагоги повинні усвідомлювати, що ефективна співпраця з батьками є важливою умовою гармонійного розвитку дитини та успішності освітнього процесу.

Суттєву роль у підготовці студентів до реалізації педагогіки партнерства відіграє педагогічна практика. Під час практичної діяльності майбутні вчителі мають можливість спостерігати особливості взаємодії вчителя з учнями та батьками, аналізувати педагогічні ситуації, апробувати власні комунікативні та організаторські вміння. Майбутній учитель повинен бути готовим аналізувати власну педагогічну діяльність, коригувати способи взаємодії з учнями та батьками, працювати над розвитком власної комунікативної культури та педагогічної майстерності. Для цього доцільно використовувати рефлексивні вправи, професійні портфоліо, самооцінювання, обговорення педагогічних ситуацій і труднощів.

Ефективній взаємодії між педагогом та здобувачем у педагогіці партнерства сприятиме використання певних методів та форм роботи, які варто застосовувати і у підготовці майбутніх вчителів початкової школи: , а саме інтерактивні та гейміфіковані формати; дослідна робота у групах; пропонування активностей з самоосвіти; проєктні активності; діалогічні формати; стимулювання до формування власної думки; використання методів самостійної оцінки та взаємної перевірки здобувачів [10].

Таким чином, підготовка майбутніх педагогів до реалізації ідей педагогіки партнерства у процесі вивчення педагогічних дисциплін повинна мати комплексний характер і поєднувати теоретичну, практичну, комунікативну та ціннісну складові. Важливим є не лише ознайомлення студентів із принципами партнерської взаємодії, а й створення умов для набуття ними особистого досвіду співпраці, діалогу та гуманістичного педагогічного спілкування. Саме такий підхід забезпечує формування сучасного вчителя початкової школи, здатного ефективно реалізовувати ідеї Нової української школи.

Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм також виступає однією з провідних особливостей Нової української школи Саме дитиноцентризм визначає сучасну гуманістичну філософію освіти, у центрі якої перебуває особистість дитини, її інтереси, потреби, здібності, можливості, індивідуальний темп розвитку та право на самореалізацію. У концепції НУШ учень розглядається не як об’єкт педагогічного впливу, а як активний суб’єкт освітнього процесу, партнер у навчанні, унікальна особистість зі своїм життєвим досвідом, потенціалом і освітніми потребами.

Актуальність дитиноцентризму зумовлена насамперед сучасними суспільними змінами та новими вимогами до освіти. У XXI столітті недостатньо забезпечити лише передачу знань і формування академічних умінь. Сучасна освіта має створювати умови для гармонійного розвитку особистості, формування критичного мислення, емоційного інтелекту, творчості, здатності до самостійного прийняття рішень, комунікації та навчання впродовж життя.

Саме тому освітній процес повинен бути максимально наближеним до потреб і можливостей дитини, враховувати її індивідуальність та сприяти розкриттю особистісного потенціалу [14].

Ідея дитиноцентризму стоїть поряд з іншими, дотичними, актуальними для Нової української школи, такими як: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу; педагогічна творчість; активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на їх інтереси та досвід, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; відмова від орієнтації освітнього процесу на «середнього школяра» й обов'язкове врахування інтересів кожної дитини; – виховання вільної, незалежної особистості; – забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [3].

Принцип дитиноцентризму полягає у створенні психологічно безпечного й комфортного освітнього середовища. У НУШ особлива увага приділяється емоційному благополуччю учня, підтримці його гідності, формуванню позитивної самооцінки та впевненості у власних силах. Дитина має право на помилку, власну думку, вибір способів діяльності та темпу навчання. Такий підхід сприяє зниженню рівня тривожності, розвитку внутрішньої мотивації до навчання та формуванню позитивного ставлення до школи.

Орієнтація на потреби учня передбачає врахування вікових, психологічних, індивідуальних та освітніх особливостей дітей. Це означає, що вчитель має адаптувати зміст, методи, форми й темп навчання відповідно до можливостей конкретних учнів, забезпечуючи доступність та ефективність освітнього процесу. Особливо важливим це є в початковій школі, оскільки саме

молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування мотивації до навчання, соціальних навичок, самооцінки та ставлення до себе й навколишнього світу.

Особливого значення набуває розвиток суб'єктності дитини, її самостійності та відповідальності. Дитиноцентрований підхід сприяє формуванню в учнів уміння усвідомлювати власні потреби, інтереси, можливості, оцінювати результати своєї діяльності та будувати індивідуальну освітню траєкторію. Це є важливою передумовою розвитку здатності до самоосвіти та навчання впродовж життя.

Крім того, дитиноцентризм сприяє гуманізації взаємовідносин між учителем і учнем. У центрі педагогічної взаємодії перебувають повага до особистості дитини, підтримка її ініціативності, розвиток довіри та партнерства. Такий підхід формує позитивний психологічний клімат у класі, сприяє розвитку комунікативних умінь, емпатії, толерантності та соціальної активності учнів.

Особливої актуальності дитиноцентризм набуває в умовах інклюзивної освіти та забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх дітей. Орієнтація на потреби кожного учня дозволяє враховувати різноманітність освітніх потреб, створювати умови для успішного розвитку та соціалізації кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей [14].

Загалом, орієнтація на потреби учня та реалізація принципу дитиноцентризму є однією з фундаментальних особливостей Нової української школи, значення якої полягає у забезпеченні гуманістичного характеру освіти, створенні умов для всебічного розвитку особистості дитини, формуванні позитивної мотивації до навчання, розвитку ключових компетентностей та підготовки.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу дитиноцентризму є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти. У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливо забезпечити формування у

студентів не лише теоретичного розуміння сутності дитиноцентризму, а й практичної готовності до організації освітнього процесу, орієнтованого на потреби, інтереси, можливості та індивідуальні особливості молодших школярів.

Насамперед викладач педагогічних дисциплін має формувати у здобувачів гуманістичний світогляд і розуміння дитини як найвищої цінності освітнього процесу. Майбутні вчителі повинні усвідомити, що сучасна школа орієнтується не лише на передачу знань, а передусім на розвиток особистості дитини, підтримку її індивідуальності, здібностей, творчого потенціалу та права на самовираження. Для цього важливо аналізувати зі здобувачами концепцію Нової української школи, праці класиків гуманістичної педагогіки, сучасні психолого-педагогічні дослідження, що розкривають сутність дитиноцентризму та його значення в організації освітнього процесу.

Важливою умовою підготовки майбутніх учителів є створення у процесі навчання дитиноцентрованого освітнього середовища у самому закладі вищої освіти. Саме через власний досвід участі у такому освітньому середовищі студенти краще усвідомлюють значення індивідуального підходу, емоційної підтримки та педагогічної співпраці.

Особливу увагу необхідно приділяти формуванню у студентів знань про вікові та психологічні особливості молодших школярів. Майбутній учитель повинен розуміти закономірності розвитку дитини, особливості її мотиваційної, емоційної, когнітивної та соціальної сфер, уміти виявляти освітні потреби учнів і відповідно адаптувати зміст, методи та форми навчання. Це дозволяє забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу та створення комфортних умов для навчання кожної дитини.

Важливим напрямом підготовки є навчання здобувачів методів і технологій дитиноцентрованого навчання. Під час вивчення педагогічних дисциплін доцільно моделювати фрагманти уроків та виховні заходи, спрямовані на активне залучення учнів до діяльності, розвиток їхньої

самостійності, творчості, критичного мислення та співпраці. Майбутні вчителі мають навчитися організовувати навчання через гру, дослідження, проєктну діяльність, інтегровані завдання та інші форми роботи, які відповідають інтересам і потребам молодших школярів.

Особливого значення набуває розвиток у студентів педагогічної рефлексії та здатності до самоаналізу професійної діяльності. Майбутній учитель повинен уміти оцінювати ефективність власної взаємодії з дітьми, аналізувати освітні ситуації, коригувати методи роботи відповідно до потреб учнів. Для цього доцільно використовувати рефлексивні вправи, професійні портфоліо, самооцінювання, аналіз відеофрагментів уроків та педагогічних ситуацій.

Суттєву роль у підготовці студентів відіграє педагогічна практика. Саме під час практичної діяльності майбутні вчителі мають можливість спостерігати реалізацію принципу дитиноцентризму в роботі вчителів-практиків, аналізувати особливості взаємодії з учнями, апробувати власні методики та форми організації освітнього процесу. Важливо, щоб практика супроводжувалася педагогічною підтримкою та рефлексивним осмисленням набутого досвіду.

Не менш важливим є формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного та різнорівневого освітнього середовища. Викладач педагогічних дисциплін має розвивати у студентів толерантність, здатність приймати індивідуальні особливості дітей, уміння створювати умови для успішного навчання та розвитку кожного учня незалежно від його освітніх потреб і можливостей.

Загалом, викладання педагогічних дисциплін має бути спрямоване на формування гуманістичної професійної позиції, готовності до індивідуалізації освітнього процесу, створення психологічно комфортного середовища та організації навчання, у центрі якого перебуває особистість дитини.

Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу, – саме воно покликане забезпечувати умови для якісного,

доступного, сучасного навчання. У контексті НУШ освітнє середовище розглядається значно ширше, ніж лише матеріально-технічне оснащення закладу освіти чи організація освітнього простору. Воно охоплює сукупність фізичних, психологічних, інформаційних, цифрових, соціальних і педагогічних умов, які сприяють розвитку особистості дитини, формуванню її компетентностей, цінностей та готовності до життя у сучасному суспільстві.

Особливістю сучасного освітнього середовища в НУШ є його відкритість, гнучкість та здатність виходити за межі традиційного класно-урочного простору. Освіта більше не обмежується лише приміщенням школи або часовими рамками уроку. Сучасні технології, цифрові ресурси та інтерактивні платформи створюють можливості для навчання в будь-якому місці та в різних форматах – очному, дистанційному, змішаному, індивідуальному чи груповому. Такий підхід відповідає потребам сучасного суспільства та забезпечує доступність освіти незалежно від обставин, місця перебування чи індивідуальних можливостей учнів [15].

Важливість сучасного освітнього середовища полягає насамперед у створенні умов для реалізації компетентнісного підходу. Навчальний простір має стимулювати активність, самостійність, творчість, дослідницьку діяльність та співпрацю учнів. Саме тому в НУШ особлива увага приділяється створенню гнучких освітніх просторів, зон для групової роботи, досліджень, творчості, відпочинку та комунікації. Освітнє середовище повинно бути мобільним, адаптивним і комфортним для різних видів діяльності дитини.

Сучасне освітнє середовище також передбачає широке використання цифрових технологій. Інформаційно-цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей НУШ, тому школа має забезпечувати доступ до цифрових ресурсів, онлайн-платформ, інтерактивних засобів навчання, електронних освітніх матеріалів та сучасних комунікаційних інструментів. Цифрове середовище розширює можливості навчання, дозволяє

індивідуалізувати освітній процес, забезпечує швидкий доступ до інформації та створює умови для розвитку навичок самоосвіти й навчання впродовж життя.

Особливої актуальності сучасне освітнє середовище набуло в умовах дистанційного та змішаного навчання. Досвід останніх років продемонстрував необхідність забезпечення безперервності освіти незалежно від зовнішніх обставин. У цьому контексті школа має бути готовою організовувати ефективне навчання не лише у класі, а й у цифровому просторі, підтримуючи взаємодію між учителем, учнями та батьками за допомогою сучасних комунікаційних технологій [16].

Важливою характеристикою сучасного освітнього середовища є його безпечність і психологічний комфорт. У НУШ освітній простір має бути дитиноцентричним, інклюзивним безпечним та комфортним для всіх учасників освітнього процесу. Йдеться не лише про фізичну безпеку, а й про створення атмосфери довіри, підтримки, взаємоповаги та емоційного благополуччя. Саме в такому середовищі дитина може вільно висловлювати власні думки, проявляти ініціативу, розвивати творчість і соціальні навички.

Суттєвого значення набуває тут партнерська взаємодія між учителями, учнями та батьками. Сучасне освітнє середовище в НУШ передбачає активне залучення батьків до освітнього процесу, використання електронних засобів комунікації, спільне планування освітньої діяльності, участь у проєктах та освітніх ініціативах. Це сприяє створенню єдиного освітнього простору, у якому школа й сім’я взаємодіють задля розвитку дитини.

Особливе значення сучасне освітнє середовище має для професійного розвитку педагогів. Учитель у НУШ повинен уміти працювати в умовах цифровізації освіти, використовувати сучасні технології навчання, організовувати інтерактивну та дистанційну взаємодію, створювати навчальні матеріали й підтримувати індивідуальні освітні траєкторії учнів. Тому сучасне освітнє середовище повинно забезпечувати можливості для безперервного

професійного розвитку освітян, їх співпраці, самоосвіти та обміну досвідом [11].

Тобто, сучасне освітнє середовище в контексті Нової української школи є багатокомпонентною системою, що забезпечує умови для якісної, доступної, безпечної та компетентнісно орієнтованої освіти. Воно виходить за межі традиційного навчального простору, поєднує фізичні та цифрові ресурси, сприяє розвитку партнерської взаємодії, підтримує індивідуальні потреби учнів і створює умови для формування особистості, здатної успішно діяти в сучасному світі.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення сучасного освітнього середовища є важливим напрямом професійної педагогічної освіти, оскільки саме педагог виступає ключовою фігурою у формуванні простору, сприятливого для розвитку, навчання та виховання дитини відповідно до ідей Нової української школи. У процесі вивчення педагогічних дисциплін необхідно формувати у студентів цілісне розуміння сутності сучасного освітнього середовища, його структури, функцій та можливостей для забезпечення якісного, безпечного, дитиноцентрованого й компетентнісно орієнтованого навчання.

Насамперед важливо забезпечити засвоєння студентами теоретичних основ організації сучасного освітнього середовища. Майбутні вчителі повинні усвідомити, що освітнє середовище охоплює не лише матеріально-технічне забезпечення класу, а й психологічний клімат, систему взаємовідносин, цифрові ресурси, методи навчання, організацію комунікації та умови для розвитку особистості дитини.

Особливого значення набуває формування у здобувачів умінь проєктувати дитиноцентроване освітнє середовище. Майбутній учитель повинен навчитися організовувати простір класу таким чином, щоб він сприяв активності, співпраці, творчості, самостійності та емоційному комфорту молодших школярів. Для цього під час занять із педагогіки доцільно використовувати

практичні завдання з моделювання навчального середовища, створення проєктів сучасного класу НУШ, розроблення варіантів організації осередків для навчання, гри, відпочинку, дослідження та групової роботи.

Суттєву роль відіграє використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки студентів. Робота в групах, педагогічні тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-методи, проєктна діяльність, моделювання педагогічних ситуацій допомагають майбутнім учителям набути досвіду організації співпраці, партнерської взаємодії та створення позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі. Студенти повинні навчитися будувати взаємовідносини на основі довіри, підтримки, поваги до особистості дитини та педагогіки партнерства.

Особливу увагу слід приділяти формуванню готовності до створення інклюзивного та безпечного освітнього середовища. Майбутні вчителі мають оволодіти знаннями про індивідуальні освітні потреби дітей, принципи інклюзивного навчання, способи адаптації освітнього процесу та створення комфортних умов для всіх учнів. Під час вивчення педагогіки важливо розвивати у студентів толерантність, емпатію, навички ненасильницької комунікації та вміння підтримувати емоційне благополуччя дітей.

Важливе значення має педагогічна практика, під час якої студенти мають можливість спостерігати функціонування сучасного освітнього середовища в початковій школі, аналізувати досвід учителів, брати участь в організації навчального процесу, апробувати власні методичні ідеї та форми роботи. Педагогічна практика повинна супроводжуватися рефлексією, обговоренням труднощів і пошуком шляхів удосконалення професійної діяльності.

Не менш важливим є розвиток у майбутніх учителів здатності до професійного саморозвитку та готовності до постійного оновлення власних знань і вмінь. Сучасне освітнє середовище постійно змінюється під впливом технологічного розвитку та суспільних викликів, тому педагог має бути

відкритим до інновацій, здатним до самоосвіти, творчого пошуку та адаптації до нових умов професійної діяльності.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення сучасного освітнього середовища у процесі вивчення педагогіки повинна мати комплексний характер і поєднувати теоретичну, практичну, технологічну та ціннісну складові. Вона має бути спрямована на формування здатності організовувати дитиноцентроване, безпечне, інклюзивне та технологічно сучасне освітнє середовище, яке забезпечуватиме ефективний розвиток, навчання та виховання молодших школярів відповідно до ідей Нової української школи.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Реалізація концептуальних засад Нової української школи зумовлює необхідність оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних освітніх викликів та компетентнісної парадигми освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє вивчення педагогічних дисциплін, які забезпечують формування у здобувачів освіти готовності до впровадження ідей дитиноцентризму, педагогіки партнерства, компетентнісного навчання, створення сучасного освітнього середовища та використання інноваційних технологій у професійній діяльності.

Ефективність такої підготовки значною мірою залежить від поєднання теоретичної та практичної складових навчання, використання інтерактивних методів, моделювання професійних ситуацій, проєктної діяльності та педагогічної практики. Саме комплексний характер професійної підготовки сприяє формуванню компетентного, творчого, мобільного та вмотивованого вчителя, здатного до реалізації ідей Нової української школи в умовах сучасного освітнього простору.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні змістово-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей Нової української школи в умовах дистанційного і

змішаного навчання. Актуальним залишається також вивчення можливостей використання інноваційних, інтерактивних і проєктних технологій у процесі професійної підготовки педагогів, а також подальша розробка ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів до створення дитиноцентрованого, інклюзивного, безпечного та партнерського освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Н.А., Савчук С.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до наскрізної виховної діяльності. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка», (2), 19–25. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.3

2. Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Дьоміна В. І., Таран К. О., Черкашина К. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей НУШ. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Випуск 106. С. 11-17. URL: https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/14493/1/4.pdf

3. Бех І. Особистісно орієнтована модель виховання у просторі Нової української школи. *Освіта України*. 2019. № 12. С. 3–6.

4. Богданова І. Освітнє середовище початкової школи: сучасні підходи до організації. *Початкова школа*. 2020. № 7. С. 18–22.

5. Бойчук П., Борбич Н., Марчук С., Пуш О. Наскрізне виховання молодших школярів в освітньому процесі НУШ. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 3(66). С. 14-21. DOI https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.2

6. Гавлітіна Т. Наскрізне виховання цінностей у Новій українській школі. *Нова педагогічна думка*. 2020. No 2 (102). С. 141-145. DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-141-145 URL: https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/188/164

7. Коваль Л., Петрик К. Педагогіка партнерства в координатах модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *NewInception*, 2022. (1), 7–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995

8. Концепція Нової української школи. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

9. Новий учитель – щасливий учень – успішна Нова українська школа: колективна монографія / [кол. авт.: Калініна Л., Мяновська Т., Папіжук В., Кузьменко О., Григор'єва Т., Щерба Н., Прокопчук Н., Климович Ю. та ін.]; за заг. ред. Л. В. Калініної. Житомир: «Євро-Волинь», 2024. 480 с. https://eprints.zu.edu.ua/38770/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9D%D0%A3%D0%A8%202024%20%28%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB%29.pdf

10. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

11. Кувшинова О.В. Особливості формування освітнього середовища в умовах НУШ. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття: зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької* / [наук. ред.: Г.І. Сотська, М.П. Вовк]. Вип. 3 (15). Київ.: Талком, 2020. С. 67-70.

12. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів»/ URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10

13. Стеценко Н. М., Ткачук Г. В. Основні чинники формування умотивованого майбутнього педагога. *Перспективи та інновації науки*. 2025. №1 (47). С. 1133-1144. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18038

14. Панченко С. М. Дитиноцентризм як ключ до успіху в Новій українській школі : навчальний посібник. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2024. 128 с. URL: http://ir.soippo.edu.ua/handle/123456789/571

15. Починок Є.А., Слинько Н.В. Освітнє середовище НУШ як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 04-05 березня 2020 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2020. С. 21-25. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf#page=22

16. Пуш О.А., Оксенчук О.В. Освітнє середовище НУШ як умова формування компетентного здобувача освіти. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 8. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-27

17. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. *Applied Developmental Science*, 2020. 24(2), 97–140. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2018.1537791?utm_source=chatgpt.com#abstract

18. Fullan M. The New Meaning of Educational Change URL: https://moodletest.ncnu.edu.tw/pluginfile.php/1204694/mod_resource/content/1/The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change%2C%20Fourth%20Edition%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf

19. Reimers, F. M. Educating Students to Improve the World. Cham: Springer. 2020. URL: https://sk.sagepub.com/book/mono/preview/learners-without-borders.pdf

20. Schleicher, A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris: OECD Publishing. 2018. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/05/world-class_g1g8d583/9789264300002-en.pdf

REFERENCES

1. Antoniuk, N. A., & Savchuk, S. V. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly do naskriznoi vykhovnoi diialnosti [Professional training of a future primary school teacher for cross-cutting educational activity]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, (2), 19–25. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.3 [in Ukrainian].

2. Barbashova, I. A., Svyrydenko, H. V., Domina, V. I., Taran, K. O., & Cherkashyna, K. A. (2025). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do realizatsii idei NUSh [Training of future primary school teachers for the implementation of the New Ukrainian School ideas]. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (106), 11–17. https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/14493/1/4.pdf [in Ukrainian].

3. Bekh, I. (2019). Osobystisno oriientovana model vykhovannia u prostori Novoi ukrainskoi shkoly [Personally oriented model of upbringing in the space of the New Ukrainian School]. *Osvita Ukrainy*, (12), 3–6 [in Ukrainian].

4. Bohdanova, I. (2020). Osvitnie seredovyshche pochatkovoi shkoly: suchasni pidkhody do orhanizatsii [Educational environment of primary school: Modern approaches to organization]. *Pochatkova shkola*, (7), 18–22 [in Ukrainian].

5. Boichuk, P., Borbych, N., Marchuk, S., & Push, O. (2025). Naskrizne vykhovannia molodshykh shkoliariv v osvitnomu protsesi NUSh [Cross-cutting upbringing of primary school students in the educational process of the New Ukrainian School]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Pedahohichni nauky*, *3*(66), 14–21. https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.2 [in Ukrainian].

6. Havlitina, T. (2020). Naskrizne vykhovannia tsinnostei u Novii ukrainskii shkoli [Cross-cutting upbringing of values in the New Ukrainian School]. *Nova pedahohichna dumka*, *2*(102), 141–145. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-141-145 [in Ukrainian].

7. Koval, L., & Petryk, K. (2022). Pedahohika partnerstva v koordynatakh modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Pedagogy of partnership in the coordinates of modernizing professional training of future primary school teachers]. *NewInception*, (1), 7–13. https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995 [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly* [Concept of the New Ukrainian School]. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

9. Kalinina, L., Mianovska, T., Papizhuk, V., Kuzmenko, O., Hryhorieva, T., Shcherba, N., Prokopchuk, N., & Klymovych, Yu. (2024). *Novyi uchytel – shchaslyvyi uchen – uspishna Nova ukrainska shkola* [New teacher – happy student – successful New Ukrainian School] (L. V. Kalinina, Ed.). Yevro-Volyn. https://eprints.zu.edu.ua/38770/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%9D%D0%A3%D0%A8%202024%20%28%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB%29.pdf [in Ukrainian].

10. Kravchynska, T. S. (n.d.). *Pedahohika partnerstva – osnovni idei, pryntsypy ta sutnist* [Pedagogy of partnership – basic ideas, principles, and essence]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf [in Ukrainian].

11. Kuvshynova, O. V. (2020). Osoblyvosti formuvannia osvitnoho seredovyshcha v umovakh NUSh [Peculiarities of forming the educational environment in the conditions of the New Ukrainian School]. In H. I. Sotska & M. P. Vovk (Eds.), *Neperervna pedahohichna osvita XXI stolittia: zbirnyk materialiv XVII Mizhnarodnykh pedahohichno-mystetskykh chytan pamiati prof. O. P. Rudnytskoi* (Iss. 3(15), pp. 67–70). Talkom [in Ukrainian].

12. Ministerstvo rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy. (2020, December 23). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»* [On approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary education institution", "Teacher of primary education (with a junior specialist diploma)"] (Nakaz No. 2736). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n10 [in Ukrainian].

13. Stetsenko, N. M., & Tkachuk, H. V. (2025). Osnovni chynnyky formuvannia umotyvovanoho maibutnoho pedahoha [Main factors in forming a motivated future teacher]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, *1*(47), 1133–1144. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18038 [in Ukrainian].

14. Panchenko, S. M. (2024). *Dytynotsentryzm yak kliuch do uspikhu v Novii ukrainskii shkoli* [Child-centeredness as the key to success in the New Ukrainian School]. NVV KZ SOIPPO. http://ir.soippo.edu.ua/handle/123456789/571 [in Ukrainian].

15. Pochynok, Ye. A., & Slynko, N. V. (2020). Osvitnie seredovyshche NUSh yak psykholoho-pedahohichna problema suchasnosti [Educational environment of the New Ukrainian School as a psychological and pedagogical problem of modernity]. In *Innovatsii v pochatkovii*

osviti: problemy, perspektyvy, vidpovidi na vyklyky sohodennia: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 21–25). PNPU imeni V. H. Korolenka. http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf#page=22 [in Ukrainian].

16. Push, O. A., & Oksenchuk, O. V. (2025). Osvitnie seredovyshche NUSh yak umova formuvannia kompetentnoho zdobuvacha osvity [Educational environment of the New Ukrainian School as a condition for forming a competent education seeker]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (8). https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-27 [in Ukrainian].

17. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

18. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press. https://moodletest.ncnu.edu.tw/pluginfile.php/1204694/mod_resource/content/1/The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change%2C%20Fourth%20Edition%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf

19. Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2

20. Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/05/world-class_g1g8d583/9789264300002-en.pdf

TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT THE IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL WHILE STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES

The article updates the problem of training future primary school teachers to implement the ideas of the New Ukrainian School in the process of professional activity. It is substantiated that modern transformations of the educational system of Ukraine, the implementation of the competency approach, the principles of child-centeredness, partnership pedagogy and the creation of a modern educational environment necessitate the updating of the content of professional training of future teachers, in particular primary school teachers. The role of pedagogical disciplines in forming the readiness of education seekers to implement the conceptual principles of the New Ukrainian School in primary school is determined. The main directions of training future teachers during the study of pedagogy are characterized, in particular, the implementation of the ideas of the competency approach, the development of the ability to organize a child-centered educational process, the implementation of the ideas of partnership pedagogy, the creation of a modern educational environment, ensuring a comprehensive process of education, etc. The importance of practice-oriented learning, interactive methods, modeling of pedagogical situations, project activities and pedagogical practice in the formation of professional competencies of future primary school teachers is emphasized. The attention is focused on the need to combine theoretical and practical components of professional training, the development of pedagogical reflection, digital competence, readiness for professional self-development and the implementation of educational innovations.

It is concluded that the implementation of the ideas of the New Ukrainian School during the study of pedagogical disciplines should be carried out on the basis of a holistic and systematic approach, which involves the integration of theoretical and practical components of professional training. Its content should be focused on forming the readiness of future teachers to create a child-centered, safe, innovative educational space capable of providing a competent, partnership approach, effective learning and comprehensive education of younger schoolchildren in accordance with the conceptual principles of the New Ukrainian School.

Key words: *New Ukrainian School, pedagogy, pedagogical disciplines, teacher training, primary school teacher, competence, partnership pedagogy, child-centeredness, educational environment, holistic education, interactive methods, project technologies.*

1.4. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПАРАДИГМІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

У статті розкрито теоретико-методологічні засади формування професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів у контексті сучасної освітньої парадигми, зокрема педагогіки партнерства, що є одним із ключових концептів Нової української школи. Обґрунтовано, що професійна культура мовлення педагога виступає не лише складовою його фахової компетентності, а й системоутворювальним чинником ефективної педагогічної взаємодії, який забезпечує якість освітнього процесу, розвиток комунікативної культури учнів та формування довірливого освітнього середовища.

У роботі наголошено, що в умовах гуманістичної трансформації освіти мовлення вчителя початкових класів набуває багатофункціонального характеру, виконуючи організаційну, мотиваційну, комунікативну, емоційно-підтримувальну, регулятивну та рефлексивну функції. Особливу увагу приділено аналізу мовлення педагога як інструменту партнерської взаємодії, що ґрунтується на принципах рівноправності, поваги до особистості дитини, діалогічності та спільного конструювання знань.

Визначено структурні компоненти професійної культури мовлення майбутнього вчителя, до яких віднесено когнітивний, комунікативний, етичний, креативний, рефлексивний та цифровий компоненти. Показано, що їхня інтеграція забезпечує здатність педагога до гнучкого використання мовленнєвих стратегій у різних педагогічних ситуаціях, побудови конструктивного діалогу з учнями, батьками та колегами, а також ефективного управління освітньою взаємодією.

Окреслено, що педагогіка партнерства як методологічна основа сучасної початкової освіти змінює традиційну модель педагогічного спілкування, трансформуючи її від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У цьому контексті мовлення вчителя розглядається як засіб організації співпраці, стимулювання активності учнів, підтримки їхньої ініціативності та формування навичок критичного мислення. Підкреслено значення використання відкритих запитань, рефлексивних висловлювань, позитивного мовленнєвого моделювання та емпатійних комунікативних стратегій.

У статті також проаналізовано сучасні наукові підходи українських та зарубіжних дослідників до проблеми формування професійної мовленнєвої культури педагога, зокрема в контексті компетентнісного підходу, теорії діалогічного навчання, гуманістичної педагогіки та концепції партнерської взаємодії. Узагальнено, що ефективність формування професійної культури мовлення майбутнього вчителя залежить від інтеграції теоретичної підготовки, практико-орієнтованого навчання, педагогічної практики та рефлексивної діяльності студентів.

Ключові слова: *професійна культура мовлення, майбутній учитель початкових класів, педагогіка партнерства, Нова українська школа, комунікативна компетентність, педагогічне мовлення, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалогічне навчання, освітній процес, гуманістична педагогіка.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переосмисленням ролі вчителя як носія не лише фахових знань і методичних умінь, а й високої професійної культури, важливим складником якої є культура мовлення. В умовах реформування освіти, реалізації

концептуальних засад Нова українська школа та утвердження ідей педагогіки партнерства особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної, етичної, толерантної та педагогічно доцільної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу [7]. Адже саме мовлення педагога визначає характер міжособистісної взаємодії, психологічний клімат у класі, рівень довіри між учителем, учнями та батьками, а також впливає на формування мовної особистості молодшого школяра. У професійній діяльності вчителя початкових класів слово виступає не лише засобом передачі інформації, а й інструментом педагогічного впливу, мотивації, підтримки, фасилітації та партнерської взаємодії [10].

Особливої значущості проблема професійної культури мовлення майбутнього педагога набуває в умовах сучасних суспільних трансформацій, цифровізації освіти, активного розвитку медіакомунікації, змін у системі цінностей та посилення вимог до комунікативної компетентності фахівця. Сьогодні вчитель початкових класів має бути здатним до конструктивного діалогу, ненасильницької комунікації, педагогічної емпатії, мовленнєвої мобільності та культуровідповідної взаємодії в багатовекторному освітньому середовищі [8]. Водночас аналіз практики професійної підготовки здобувачів педагогічної освіти засвідчує наявність суперечностей між потребою суспільства у вчителеві з високим рівнем професійної культури мовлення та недостатньою розробленістю ефективих підходів до її формування в контексті педагогіки партнерства; між зростанням ролі педагогічної комунікації у професійній діяльності вчителя та фрагментарністю її реалізації у змісті фахової підготовки; між потребою в гуманістично орієнтованій мовленнєвій взаємодії та недостатнім рівнем сформованості комунікативно-риторичних умінь у майбутніх педагогів [1, с. 23]. Це актуалізує необхідність ґрунтовного наукового осмислення проблеми професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів перебуває в центрі уваги сучасних українських і зарубіжних науковців, оскільки якість педагогічної комунікації дедалі більше визначає ефективність освітнього процесу, реалізацію ідей педагогіки партнерства та формування безпечного гуманістичного освітнього середовища [28, с. 61].

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, педагогічної майстерності та мовленнєвої культури висвітлено у працях українських учених Н. Бібік, І. Зязюна, Л. Мацько, О. Савченко, М. Пентилюк, С. Караман, А. Богуш, К. Климової, Л. Мамчур, Г. Сагач, О. Семеног, Н. Голуб, Л. Хоружої та інших.

Особливу увагу дослідники приділяють формуванню мовно-комунікативної компетентності майбутнього педагога як інтегральної характеристики його професійної готовності. Зокрема, в сучасних наукових розвідках О. Данилюк акцентовано на необхідності цілеспрямованого формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мовознавчих дисциплін; дослідниця підкреслює значення культури спілкування, нормативності мовлення та професійної комунікації у фаховій підготовці педагога. О. Іваннікова розглядає критерії, показники та рівні сформованості мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів, обґрунтовуючи її як необхідну умову ефективної педагогічної діяльності й успішної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

Питання педагогіки партнерства та професійної взаємодії суб’єктів освітнього процесу розкрито у працях А. Бобро, О. Третяк, Г. Смольникової, А. Бубіна, Є. Дурманенко та інших учених, які наголошують на важливості розвитку партнерської компетентності педагога, здатності до діалогічної комунікації, педагогічної емпатії та співпраці з учнями й батьками. У контексті

сучасних європейських освітніх тенденцій дослідники акцентують увагу на розвитку soft skills, комунікативної мобільності, критичного мислення та міжкультурної взаємодії майбутнього вчителя початкових класів.

Водночас у зарубіжному науковому дискурсі активно досліджуються проблеми трансформації педагогічної комунікації в умовах цифровізації освіти, розвитку штучного інтелекту та нових форм академічної взаємодії, що актуалізує потребу в удосконаленні професійної культури мовлення сучасного педагога, його здатності до етичної, відповідальної та академічно доброчесної комунікації [38, с. 367].

Разом із тим, аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів саме в парадигмі педагогіки партнерства ще не стала предметом цілісного комплексного дослідження, що зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення означеного феномену.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний науковий інтерес до проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої комунікативної компетентності, педагогічної майстерності та культури мовлення, аналіз сучасних наукових праць засвідчує наявність низки недостатньо розроблених аспектів досліджуваної проблеми. Зокрема, у більшості наукових розвідок професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів розглядається переважно крізь призму мовної правильності, риторичної підготовки або розвитку комунікативних умінь, тоді як її потенціал у реалізації ідей педагогіки партнерства висвітлено фрагментарно. Недостатньо дослідженими залишаються питання взаємозв’язку професійної культури мовлення педагога з формуванням партнерської взаємодії між учителем, учнями та батьками, створенням психологічно комфортного освітнього середовища, розвитком педагогічної емпатії та ненасильницької комунікації в початковій школі.

Потребують подальшого наукового осмислення структурні компоненти професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій, цифровізації освітнього процесу та впровадження компетентнісного підходу. Наразі недостатньо обґрунтовано педагогічні умови, методи, форми й технології формування професійної культури мовлення здобувачів педагогічної освіти саме в умовах партнерської педагогічної взаємодії. Окремої уваги потребує проблема підготовки майбутніх учителів до конструктивної комунікації в умовах полікультурного середовища, дистанційного та змішаного навчання, а також до здійснення ефективної мовленнєвої взаємодії в цифровому освітньому просторі.

Крім того, недостатньо розробленими залишаються практико-орієнтовані механізми інтеграції риторичної, мовнокомунікативної та партнерської підготовки у зміст фахової освіти майбутніх учителів початкових класів. Це зумовлює необхідність комплексного дослідження професійної культури мовлення майбутнього педагога у парадигмі педагогіки партнерства з урахуванням сучасних викликів розвитку початкової освіти.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, структури та особливостей формування професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства, а також визначення педагогічних умов, ефективних форм і методів її розвитку в процесі професійної підготовки здобувачів педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань: здійснити аналіз наукових підходів до трактування понять «професійна культура мовлення», «педагогіка партнерства», «мовно-комунікативна компетентність»; схарактеризувати роль професійної культури мовлення у професійній діяльності сучасного вчителя початкових класів; визначити структурні компоненти професійної культури мовлення майбутнього педагога в умовах партнерської взаємодії; обґрунтувати педагогічні умови та практико-орієнтовані механізми формування професійної культури мовлення здобувачів

вищої педагогічної освіти відповідно до сучасних вимог початкової освіти та концептуальних засад «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток системи початкової освіти в Україні супроводжується суттєвими змінами в підходах до професійної підготовки педагогічних кадрів. Концептуальні засади «Нова українська школа» актуалізують потребу у вчителеві нового типу – компетентному, мобільному, творчому, здатному до партнерської взаємодії та ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу [30, с. 76]. У цих умовах професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів постає не лише важливою складовою його фахової компетентності, а й необхідною передумовою успішної педагогічної діяльності, реалізації гуманістичних принципів освіти та формування сприятливого освітнього середовища.

Проблема професійної культури мовлення майбутнього педагога має міждисциплінарний характер і перебуває на перетині педагогіки, психології, лінгвістики, риторики та комунікативістики. У сучасному науковому дискурсі професійну культуру мовлення вчителя розглядають як інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює високий рівень володіння нормами сучасної української літературної мови, здатність до педагогічно доцільної комунікації, уміння будувати продуктивну міжособистісну взаємодію, дотримуватись мовленнєвого етикету, здійснювати емоційно виважений та ціннісно орієнтований педагогічний вплив засобами слова [38, с. 367].

Водночас професійна культура мовлення сучасного вчителя не може обмежуватись лише нормативністю мовлення чи технікою мовленнєвого оформлення думки. У реаліях сучасної початкової освіти вона набуває значення інструмента педагогіки партнерства, засобу створення атмосфери довіри, співпраці, взаєморозуміння та психологічної безпеки.

Педагогіка партнерства, що є однією з ключових засад реформування української освіти, ґрунтується на ідеях дитиноцентризму, поваги до

особистості, діалогічної взаємодії, педагогічної підтримки та співтворчості всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті мовлення вчителя набуває особливої ваги, оскільки саме через комунікацію реалізуються партнерські відносини між педагогом, учнем і батьками. Майбутній учитель початкових класів має володіти не лише мовною грамотністю, а й культурою професійного спілкування, здатністю до емпатійного слухання, конструктивного діалогу, ненасильницької комунікації, толерантного висловлення власної позиції та педагогічно вмотивованого мовленнєвого впливу. Слово педагога в умовах початкової школи стає важливим чинником соціалізації дитини, формування її комунікативної культури, самооцінки, мотивації до навчання та емоційного благополуччя [15, с. 85].

Особливість професійної діяльності вчителя початкових класів полягає в тому, що саме на цьому етапі освіти відбувається інтенсивне формування мовної особистості дитини. Молодші школярі не лише засвоюють навчальний матеріал, а й наслідують мовленнєву поведінку педагога, його інтонацію, лексику, комунікативні моделі та стиль взаємодії. Тому професійна культура мовлення майбутнього вчителя повинна формуватися як цілісна система мовних, риторичних, комунікативних, етичних і ціннісних характеристик особистості [16, с. 235]. Вона передбачає здатність педагога будувати мовленнєву взаємодію на засадах поваги, педагогічного такту, академічної доброчесності та гуманізму.

У структурі професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів доцільно виокремити кілька взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, емоційно-етичний та рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлення значущості професійного мовлення у педагогічній діяльності, позитивну мотивацію до саморозвитку, прагнення до мовленнєвого самовдосконалення та готовність до партнерської взаємодії. Когнітивний компонент охоплює систему знань про норми сучасної української літературної

мови, основи педагогічної риторики, психологію спілкування, мовленнєвий етикет, особливості комунікації в освітньому середовищі. Комунікативно-діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь здійснювати педагогічно доцільну комунікацію, організовувати діалогічну взаємодію, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, вирішувати комунікативні ситуації в умовах освітнього процесу. Емоційно-етичний компонент пов'язаний із розвитком педагогічної емпатії, толерантності, культури емоційного самовираження, умінням створювати позитивний психологічний клімат. Рефлексивний компонент охоплює здатність майбутнього педагога аналізувати власне мовлення, оцінювати ефективність комунікації, коригувати мовленнєву поведінку відповідно до педагогічної ситуації [17, с. 92].

Важливим аспектом формування професійної культури мовлення є риторична підготовка майбутніх учителів початкових класів. У сучасних умовах педагог повинен уміти логічно, доступно, емоційно й переконливо висловлювати думки, мотивувати учнів до навчання, підтримувати їхню пізнавальну активність, організовувати продуктивне освітнє спілкування. Водночас риторична компетентність майбутнього вчителя не зводиться лише до техніки публічного мовлення. Вона передбачає вміння будувати комунікацію на засадах поваги до співрозмовника, дотримання етичних норм, створення атмосфери психологічної підтримки та співпраці [28, с. 61]. Саме тому риторична підготовка має інтегруватися з розвитком емоційного інтелекту, педагогічної емпатії та навичок партнерської взаємодії.

Особливого значення у процесі формування професійної культури мовлення майбутніх педагогів набуває організація освітнього середовища закладу вищої освіти. Ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від того, наскільки комунікативно насиченим, гуманістично орієнтованим і практико-спрямованим є освітній процес. Формування культури професійного мовлення не може бути результатом лише засвоєння теоретичних

знань із мовознавчих дисциплін. Воно потребує систематичного залучення здобувачів до різних видів мовленнєвої діяльності: дискусій, тренінгів, педагогічних кейсів, рольових ігор, моделювання комунікативних ситуацій, публічних виступів, аналізу педагогічних ситуацій, рефлексивних практик [12, с. 56]. Особливу роль відіграє педагогічна практика, під час якої майбутні вчителі отримують можливість застосовувати мовнокомунікативні вміння у реальних умовах професійної діяльності.

Сучасна початкова освіта функціонує в умовах активної цифровізації, що також впливає на зміст професійної культури мовлення педагога. Використання цифрових платформ, дистанційного та змішаного навчання, онлайн-комунікації з учнями й батьками актуалізує потребу в розвитку цифрової комунікативної культури майбутнього вчителя [19, с. 18]. Педагог повинен володіти навичками етичної онлайн-взаємодії, дотримуватись норм академічної доброчесності, грамотно організовувати цифрову комунікацію, адаптувати мовлення до різних форматів освітньої взаємодії. У цьому контексті професійна культура мовлення охоплює не лише традиційне усне та писемне мовлення, а й культуру цифрового педагогічного дискурсу.

Не менш важливою складовою професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів є здатність до ефективної взаємодії з батьками здобувачів освіти. Педагогіка партнерства передбачає активне залучення родини до освітнього процесу, співпрацю на засадах взаємної довіри, поваги та відповідальності [12, с. 56]. Саме тому майбутній учитель повинен бути готовим до конструктивного діалогу з батьками, уміти коректно висловлювати рекомендації, уникати конфліктогенних мовленнєвих моделей, демонструвати педагогічний такт і професійну етику. У сучасних умовах значення таких умінь посилюється через зростання комунікативного навантаження на педагога, необхідність швидкої адаптації до змін та забезпечення психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Формування професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів доцільно здійснювати на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного та аксіологічного підходів [21, с. 97]. Компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість професійної підготовки та орієнтує здобувачів на здатність ефективно діяти у різних комунікативних ситуаціях. Особистісно орієнтований підхід сприяє розвитку індивідуального стилю педагогічного спілкування, мовленнєвої самореалізації та професійної ідентичності майбутнього педагога. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає активне включення здобувачів у процес професійної взаємодії та моделювання реальних ситуацій педагогічного спілкування. Аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісних засадах професійного мовлення, розвитку культури міжособистісної взаємодії, гуманістичних орієнтацій та педагогічної етики.

Професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства є складним інтегративним феноменом, що поєднує мовну грамотність, риторичну компетентність, етичну культуру, комунікативну мобільність, педагогічну емпатію та готовність до гуманістично орієнтованої взаємодії [13, с. 78]. Її формування потребує системного, цілеспрямованого та практико-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до сучасних викликів розвитку початкової освіти.

Важливим напрямом осмислення проблеми професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів є визначення ролі педагогічної комунікації у формуванні безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища. У сучасній початковій школі мовлення педагога виконує не лише інформаційну чи організаційну функцію, а й терапевтичну, мотиваційну, підтримувальну та соціалізувальну [18, с. 112]. Саме через слово вчитель формує атмосферу довіри, стимулює навчальну активність учнів, сприяє розвитку їхньої впевненості у власних можливостях. У контексті

педагогіки партнерства особливої ваги набуває здатність педагога до діалогічної взаємодії, що передбачає не домінування вчителя у процесі комунікації, а рівноправну співпрацю, відкритість до думок учнів, повагу до їхнього емоційного стану та індивідуального досвіду.

Професійна культура мовлення майбутнього педагога тісно пов'язана з розвитком педагогічного такту, який виявляється у здатності добирати мовленнєві засоби відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Учитель початкових класів щоденно взаємодіє з дітьми молодшого шкільного віку, які характеризуються емоційною чутливістю, підвищеною вразливістю та потребою в емоційній підтримці. Тому навіть незначні прояви мовленнєвої агресії, категоричності чи авторитарності можуть негативно впливати на психологічний стан дитини, її навчальну мотивацію та самооцінку. Натомість педагогічно доцільне мовлення, побудоване на принципах доброзичливості, підтримки, толерантності та емпатії, сприяє гармонійному розвитку особистості молодшого школяра й утвердженню партнерських взаємин у класному колективі [2, с. 110].

У сучасному освітньому просторі особливо актуалізується проблема розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя як складової професійної культури мовлення. Ефективна педагогічна комунікація передбачає здатність педагога розпізнавати емоційні стани співрозмовника, керувати власними емоціями, уникати конфліктогенних моделей спілкування та підтримувати позитивний психологічний клімат [33, с. 82]. У процесі професійної підготовки здобувачів педагогічної освіти важливо формувати вміння використовувати мовлення як засіб емоційної підтримки, фасилітації та мотивації. Особливого значення це набуває в умовах сучасних суспільних викликів, пов'язаних із воєнними подіями, соціальною нестабільністю та психологічним навантаженням на учасників освітнього процесу. Учитель початкових класів повинен бути здатним створювати атмосферу психологічної безпеки, використовуючи педагогічно виважене слово як інструмент підтримки дитини.

Окремої уваги потребує проблема мовленнєвого лідерства сучасного вчителя початкових класів. У педагогіці партнерства лідерство педагога не ґрунтується на авторитарному впливі чи домінуванні, а реалізується через здатність мотивувати, надихати, об'єднувати учасників освітнього процесу навколо спільних цінностей і цілей. У цьому контексті професійна культура мовлення виступає важливим засобом формування педагогічного авторитету. Переконливість, логічність, емоційна виразність, комунікативна гнучкість, здатність до відкритого діалогу та конструктивного розв'язання конфліктів визначають ефективність професійної діяльності сучасного педагога [9, с. 98]. Водночас мовленнєве лідерство передбачає високий рівень мовної відповідальності, дотримання норм академічної доброчесності та етичних принципів професійної комунікації.

Суттєвий вплив на формування професійної культури мовлення майбутніх учителів початкових класів має освітнє середовище закладу вищої освіти. Комунікативна культура викладача, стиль педагогічної взаємодії, характер професійного спілкування у студентському середовищі стають важливими чинниками професійного становлення майбутнього педагога. Саме тому особливої значущості набуває проблема створення комунікативно комфортного освітнього простору, в якому здобувачі мають можливість розвивати навички аргументованого висловлення думок, ведення дискусії, публічного виступу, командної взаємодії та рефлексивного аналізу власної мовленнєвої діяльності. Професійна культура мовлення формується не лише під час вивчення фахових дисциплін, а й у процесі загальної культури міжособистісної взаємодії у закладі освіти [16, с. 235].

Ефективним засобом розвитку професійної культури мовлення майбутніх педагогів є використання інтерактивних технологій навчання. У сучасній педагогічній освіті важливо відходити від репродуктивних моделей засвоєння знань і створювати умови для активної комунікативної діяльності здобувачів. Дискусії, дебати, тренінги, мозкові штурми, кейс-методи, ситуативне

моделювання, проєктна діяльність сприяють формуванню навичок професійного спілкування, розвитку критичного мислення, комунікативної мобільності та здатності до партнерської взаємодії [14, с. 150]. Особливу роль у цьому процесі відіграють рефлексивні технології, які допомагають майбутнім учителям аналізувати власне мовлення, усвідомлювати комунікативні труднощі та здійснювати мовленнєве самовдосконалення.

В умовах цифрової трансформації освіти актуальності набуває проблема формування медіакомунікативної культури майбутнього вчителя початкових класів. Сучасний педагог активно використовує цифрові ресурси для організації освітнього процесу, комунікації з учнями, батьками та колегами, створення навчального контенту, проведення онлайн-занять і консультацій. Це вимагає не лише технічної грамотності, а й високого рівня мовленнєвої культури в цифровому середовищі. Майбутній учитель має володіти навичками створення грамотних, доступних і педагогічно доцільних цифрових текстів, дотримуватись норм мережевого етикету, уникати мовленнєвої агресії та інформаційної перевантаженості. Водночас цифрова комунікація потребує особливої уваги до етичних аспектів професійного спілкування, оскільки онлайн-взаємодія нерідко ускладнює процес емоційного контакту між учасниками освітнього процесу [26, с. 47].

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти також актуалізують проблему міжкультурної комунікації та формування толерантності майбутнього педагога. Професійна культура мовлення вчителя повинна ґрунтуватися на повазі до культурного різноманіття, мовної ідентичності, індивідуальних особливостей кожного учасника освітнього процесу [3, с. 45]. Учитель початкових класів має бути готовим до роботи в інклюзивному та полікультурному середовищі, демонструвати мовленнєву коректність, уникати дискримінаційних висловлювань і формувати у здобувачів освіти культуру толерантного спілкування. У цьому контексті професійна культура мовлення

виступає важливим чинником виховання громадянських цінностей, соціальної відповідальності та культури демократичного діалогу [6, с. 15].

Важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування навичок академічного мовлення та академічної доброчесності. У сучасному науково-освітньому просторі педагог має бути здатним до грамотного створення наукових текстів, коректного цитування, аргументованого висловлення власної позиції, дотримання етичних норм професійної та наукової комунікації. Академічна культура мовлення майбутнього педагога є основою його професійного авторитету, інтелектуальної чесності та відповідального ставлення до освітньої діяльності [14, с. 150]. Саме тому в процесі професійної підготовки необхідно приділяти увагу розвитку навичок академічного письма, критичного аналізу інформації, культури наукової дискусії та етичної комунікації.

Подальший розгляд проблеми доцільно спрямувати на визначення педагогічних умов формування професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів у контексті педагогіки партнерства. Саме педагогічні умови виступають системоутворювальним чинником, що забезпечує ефективність процесу професійної підготовки, інтегруючи змістовий, технологічний і ціннісний компоненти освітнього процесу [23, с. 144]. До таких умов передусім належить цілеспрямоване моделювання комунікативно орієнтованого освітнього середовища, в якому мовлення викладача й здобувачів освіти функціонує як зразок професійної педагогічної взаємодії, побудованої на засадах діалогу, поваги та співпраці.

Важливою педагогічною умовою є інтеграція мовленнєвої, риторичної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Така інтеграція дозволяє сформувати цілісне уявлення про професійну культуру мовлення як багатовимірне явище, що охоплює не лише правильність і нормативність мовлення, а й його комунікативну доцільність, емоційно-ціннісне забарвлення, етичну виваженість та педагогічну ефективність [19, с. 18]. У цьом

у контексті особливого значення набуває поєднання мовознавчих дисциплін із курсами педагогіки, психології, методики початкового навчання та практичної підготовки, що забезпечує міждисциплінарний характер формування професійної культури мовлення.

Не менш значущою є умова впровадження інтерактивних та діяльнісно орієнтованих технологій навчання, які забезпечують активну мовленнєву практику здобувачів освіти. Зокрема, використання педагогічних тренінгів, рольових ігор, моделювання ситуацій професійного спілкування, аналізу комунікативних кейсів, дискусій і дебатів сприяє розвитку здатності майбутніх учителів до конструктивного діалогу, аргументованого висловлення думок, ефективного вирішення конфліктних ситуацій та здійснення партнерської взаємодії. Такі технології дозволяють наблизити освітній процес до реальних умов педагогічної діяльності, що є ключовим у формуванні професійної мовленнєвої культури [36, с. 136].

Окремої уваги потребує умова розвитку рефлексивної культури майбутнього педагога. Рефлексія в контексті професійної мовленнєвої діяльності передбачає здатність аналізувати власні комунікативні дії, оцінювати їхню ефективність, виявляти помилки та визначати шляхи вдосконалення мовлення [16, с. 235]. Формування рефлексивних умінь сприяє усвідомленню студентами власного індивідуального стилю педагогічного спілкування, розвитку самоконтролю, критичного мислення та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

У структурі досліджуваної проблеми важливо також акцентувати увагу на ролі педагогічної практики як провідного чинника формування професійної культури мовлення. Саме під час практичної діяльності в закладах загальної середньої освіти здобувачі мають можливість застосовувати набуті знання та вміння у реальних комунікативних ситуаціях, взаємодіяти з учнями, батьками та педагогічним колективом, удосконалювати власні мовленнєві навички. Практика виступає своєрідним «професійним полігоном», де перевіряється

ефективність сформованих компетентностей і відбувається їхня подальша корекція [31, с. 59].

В умовах цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває формування цифрової комунікативної культури майбутнього вчителя. Це передбачає здатність ефективно використовувати електронні освітні платформи, засоби онлайн-комунікації та цифрові ресурси для організації освітнього процесу. Професійна культура мовлення в цифровому середовищі містить уміння створювати зрозумілі, структуровані та естетично оформлені навчальні повідомлення, дотримуватись норм мережевого етикету, забезпечувати емоційно коректну взаємодію та підтримувати академічну доброчесність у цифровому просторі [17, с. 92].

У контексті педагогіки партнерства важливо підкреслити значення розвитку комунікативної рівності між учителем і учнями, а також між учителем і батьками. Це передбачає відмову від авторитарних моделей мовленнєвої поведінки на користь діалогічного, відкритого та довірливого спілкування. Майбутній учитель має бути здатним не лише передавати інформацію, а й слухати, чути, враховувати позицію іншого, вести конструктивний діалог і спільно знаходити рішення педагогічних ситуацій [4, с. 112]. Саме така комунікативна взаємодія є основою реалізації принципів педагогіки партнерства та формування демократичного освітнього середовища.

Важливим аспектом дослідження є також аксіологічний вимір професійної культури мовлення. Він передбачає формування в майбутнього вчителя системи професійних цінностей, серед яких провідне місце займають гуманізм, повага до особистості дитини, відповідальність, доброчесність, толерантність та орієнтація на співпрацю [34, с. 204]. Мовлення педагога в цьому контексті розглядається як носій цінностей, засіб їх трансляції та закріплення в освітньому середовищі. Через слово вчитель не лише навчає, а й виховує, формує світогляд, моральні орієнтири та соціальні установки молодших школярів.

Науковий аналіз проблеми доцільно зосередити на внутрішній динаміці становлення професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів як поетапного процесу професійного розвитку. У межах педагогічної освіти цей процес не є одномоментним результатом засвоєння знань, а передбачає послідовне проходження студентом кількох взаємопов'язаних етапів: мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного, діяльнісно-практичного та рефлексивно-інтеграційного [9, с. 98]. На мотиваційно-орієнтаційному етапі формується усвідомлення значущості професійної мовленнєвої культури для майбутньої педагогічної діяльності, прийняття цінностей педагогіки партнерства та розуміння ролі мовлення як інструмента професійного впливу. Змістово-операційний етап пов'язаний із засвоєнням теоретичних знань про мовленнєві норми, риторичні основи педагогічної комунікації та принципи ефективного професійного спілкування. Діяльнісно-практичний етап передбачає активне формування комунікативних умінь у змодельованих і реальних педагогічних ситуаціях. Рефлексивно-інтеграційний етап забезпечує усвідомлення власного мовленнєвого досвіду, його корекцію та інтеграцію у професійну ідентичність майбутнього педагога.

У контексті педагогіки партнерства особливого значення набуває проблема формування діалогічної культури мовлення майбутнього вчителя. Діалогічність у педагогічній взаємодії виступає не лише формою організації спілкування, а й світоглядною позицією педагога, що передбачає визнання рівноправності всіх учасників освітнього процесу [4, с. 112]. Діалогічна культура мовлення виявляється у здатності педагога ставити відкриті запитання, стимулювати пізнавальну активність учнів, підтримувати їхні ініціативи, коректно реагувати на альтернативні думки та створювати умови для спільного конструювання знань. У цьому сенсі мовлення вчителя виступає не як монологічний інструмент передачі інформації, а як засіб організації співтворчості та взаємного розвитку.

Окремим важливим аспектом дослідження є формування професійної мовленнєвої етики майбутнього педагога. Етичний вимір професійної культури мовлення охоплює систему норм і правил, що регулюють комунікативну поведінку вчителя у взаємодії з учнями, батьками та колегами. До таких норм належать доброзичливість, тактовність, коректність, недопущення мовленнєвої агресії, уникнення приниження гідності дитини, а також здатність до педагогічно виваженого висловлення критичних зауважень [24, с. 112]. У межах педагогіки партнерства мовленнєва етика набуває особливого значення, оскільки вона безпосередньо пов’язана з формуванням довіри та взаємоповаги в освітньому середовищі.

Суттєвим напрямом аналізу є також проблема розвитку мовленнєвої гнучкості майбутнього вчителя початкових класів. Мовленнєва гнучкість розглядається як здатність педагога адаптувати мовлення до різних педагогічних ситуацій, вікових особливостей учнів, рівня їхньої підготовки, емоційного стану та контексту взаємодії. У практичній діяльності це проявляється у варіюванні стилів спілкування, доборі відповідної лексики, регулюванні темпу, інтонації та емоційної насиченості мовлення. Така гнучкість є необхідною умовою ефективної реалізації індивідуального підходу в навчанні та забезпечення партнерського характеру педагогічної взаємодії [18, с. 112].

Важливо також наголосити на значенні формування професійної мовленнєвої саморегуляції. Саморегуляція мовлення передбачає здатність майбутнього вчителя усвідомлено контролювати власну комунікативну поведінку, уникати імпульсивних висловлювань, коригувати мовлення відповідно до педагогічної мети та ситуації. Цей аспект є надзвичайно важливим у початковій школі, де емоційна насиченість освітнього процесу є високою, а комунікативні ситуації часто мають непередбачуваний характер [32, с. 103]. Розвинена мовленнєва саморегуляція дозволяє педагогу зберігати професійну стабільність, підтримувати конструктивний діалог і запобігати виникненню конфліктів.

У структурі професійної культури мовлення майбутнього вчителя значне місце посідає також проблема формування навичок педагогічної аргументації. Аргументативна компетентність забезпечує здатність педагога логічно, послідовно та переконливо обґрунтовувати власні позиції, пояснювати навчальний матеріал, доводити доцільність певних педагогічних рішень, а також організовувати дискусію в класі [19, с. 18]. У контексті педагогіки партнерства аргументація не є інструментом нав'язування думки, а виступає засобом спільного пошуку істини, розвитку критичного мислення та формування у здобувачів освіти навичок обґрунтованого висловлення власної позиції.

Окремо слід підкреслити значення міжособистісної комунікативної культури у взаємодії «вчитель – батьки». Цей аспект професійної діяльності набуває дедалі більшої актуальності в умовах посилення ролі сім'ї в освітньому процесі. Ефективна співпраця з батьками передбачає вміння педагога вести конструктивний діалог, уникати оцінних і конфліктних висловлювань, коректно інформувати про успіхи та труднощі дитини, а також залучати родину до спільного розв'язання педагогічних завдань. У цьому контексті професійна культура мовлення виступає ключовим інструментом формування партнерських відносин між школою і сім'єю [15, с. 85].

У сучасній педагогічній науці все більш виразною є позиція, що мовленнєва культура вчителя не формується шляхом механічного засвоєння мовних норм або риторичних прийомів, а вибудовується як результат складної інтеграції когнітивних, емоційно-ціннісних, поведінкових і рефлексивних процесів [32, с. 103]. Відтак, ключовим механізмом виступає інтеріоризація гуманістичних цінностей педагогіки партнерства, коли принципи поваги до особистості, діалогічності, довіри та співпраці поступово переходять у внутрішні установки майбутнього вчителя й визначають його мовленнєву поведінку в освітніх ситуаціях.

У цьому контексті важливим є розуміння того, що мовлення педагога є не лише засобом комунікації, а й формою педагогічної діяльності, яка одночасно конструює освітню реальність. Кожне висловлювання вчителя початкових класів впливає на емоційний стан дитини, її пізнавальну активність, самооцінку та ставлення до навчання. Саме тому професійна культура мовлення повинна розглядатися як інструмент педагогічного впливу високої етичної відповідальності. У межах партнерської парадигми цей вплив не є директивним, а набуває характеру м'якого фасилітативного супроводу, коли слово вчителя не пригнічує, а підтримує, не нав'язує, а стимулює до самостійного мислення [17, с. 92].

Особливої уваги потребує аналіз комунікативних стратегій, які використовує педагог у процесі взаємодії з молодшими школярами. Серед них доцільно виокремити стратегію підтримки, стратегію співпраці, стратегію пояснення та стратегію емоційного підкріплення [21, с. 97]. Стратегія підтримки передбачає використання мовленнєвих засобів, спрямованих на підсилення впевненості дитини у власних силах, зниження страху помилки та формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Стратегія співпраці реалізується через діалогічні форми мовлення, спільне обговорення завдань і залучення учнів до прийняття рішень. Стратегія пояснення вимагає від учителя високого рівня логічної організації мовлення, доступності викладу та здатності адаптувати складний матеріал до вікових особливостей учнів. Стратегія емоційного підкріплення забезпечує створення позитивного емоційного фону навчання через інтонацію, оцінні судження та мовленнєві засоби заохочення.

Поглиблене осмислення проблеми також передбачає врахування нейропсихологічних і психологічних аспектів сприйняття мовлення молодшими школярами. Дослідження у сфері когнітивної психології свідчать, що емоційно забарвлене мовлення значно ефективніше засвоюється дітьми молодшого шкільного віку, оскільки воно активізує увагу, підсилює запам'ятовування та

сприяє формуванню стійких навчальних мотивів [35, с. 135]. Це означає, що професійна культура мовлення вчителя має враховувати не лише мовні й етичні норми, а й психологічні закономірності сприйняття інформації, зокрема роль інтонації, темпу, паузування та емоційної виразності мовлення.

У структурі досліджуваної проблеми важливим є також феномен мовленнєвої ідентичності педагога. Мовленнєва ідентичність розглядається як інтегративна характеристика, що відображає індивідуальний стиль професійного спілкування, сформовані мовленнєві звички, комунікативні установки та ціннісні орієнтації. У процесі професійної підготовки майбутній учитель поступово переходить від наслідування зовнішніх мовленнєвих моделей до формування власного автентичного педагогічного голосу [32, с. 103]. Саме цей «педагогічний голос» стає виразником його професійної позиції, світогляду та рівня сформованості культури партнерської взаємодії.

Окремим глибоким аспектом є проблема мовленнєвих бар'єрів у професійній діяльності майбутнього вчителя. До таких бар'єрів належать психологічні (страх публічного виступу, невпевненість у власних мовленнєвих можливостях), лінгвістичні (обмежений словниковий запас, порушення мовних норм), комунікативні (невміння слухати, труднощі ведення діалогу) та емоційні (нездатність контролювати емоції у складних педагогічних ситуаціях) [38, с. 367]. Подолання цих бар'єрів є необхідною умовою формування професійної культури мовлення і потребує системної педагогічної підтримки, впровадження спеціальних тренінгових технологій, мовленнєвих практикумів та рефлексивних вправ у процес підготовки майбутніх учителів.

У межах педагогіки партнерства надзвичайно важливим є також переосмислення ролі оцінного мовлення вчителя. Традиційно оцінювання учнів часто супроводжувалося директивними або авторитарними мовленнєвими формами, що створювали бар'єр у спілкуванні. Натомість сучасний підхід передбачає використання формувального, підтримувального та конструктивного оцінного мовлення, яке не лише фіксує результат, а й спрямовує дитину на

подальший розвиток. Таке мовлення повинно бути конкретним, доброзичливим, орієнтованим на прогрес і позбавленим негативної персоналізації [23, с. 144].

Важливим теоретико-практичним аспектом є також розвиток здатності майбутнього вчителя до полікодового мовлення, яке поєднує вербальні, невербальні та паравербальні засоби комунікації. Жести, міміка, інтонація, паузи, темп мовлення відіграють не менш важливу роль, ніж словесний зміст повідомлення [21, с. 97]. У початковій школі ці засоби часто мають навіть більший вплив, ніж вербальна інформація, оскільки вони безпосередньо пов'язані з емоційним сприйняттям дитини. Тому професійна культура мовлення містить також розвиток тілесної виразності та усвідомленого використання невербальної комунікації.

Подальше дослідження проблеми доцільно спрямувати на інтеграцію професійної культури мовлення з процесами становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. У сучасній науковій думці педагогічна майстерність трактується як інтегральна характеристика особистості педагога, що поєднує професійні знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та індивідуальний стиль діяльності. У цьому контексті професійна культура мовлення виступає не лише її складовою, а й своєрідним «індикатором» рівня професійної зрілості вчителя, оскільки саме в мовленні найповніше виявляються педагогічне мислення, комунікативна компетентність та гуманістична спрямованість особистості [23, с. 144].

Особливої уваги потребує взаємозв'язок між мовленням педагога та розвитком його педагогічного мислення. Педагогічне мислення безпосередньо визначає структуру мовленнєвого висловлювання, логіку пояснення навчального матеріалу, характер постановки запитань і спосіб організації навчального діалогу. У контексті педагогіки партнерства важливо, щоб мислення вчителя було не репродуктивним, а рефлексивним і прогностичним, орієнтованим на розвиток особистості дитини. Відповідно, мовлення педагога має відображати відкритість до альтернативних точок зору, здатність до

інтерпретації навчального матеріалу в різних смислових контекстах і готовність до спільного пошуку рішень із учнями [35, с. 135].

У структурі досліджуваної проблеми важливим є також формування професійної мовленнєвої культури як засобу профілактики педагогічних конфліктів. Комунікативні непорозуміння в системі «вчитель – учень – батьки» часто виникають не через зміст повідомлення, а через його мовленнєве оформлення, інтонаційне забарвлення або емоційну некоректність. Професійно сформоване мовлення педагога виконує функцію медіатора конфліктних ситуацій, дозволяючи знижувати емоційну напругу, переводити комунікацію в конструктивне русло та сприяти досягненню взаєморозуміння [24, с. 112]. У цьому аспекті особливо значущими є навички ненасильницького спілкування, що передбачають опис ситуації без оцінювання особистості, вираження власних почуттів, формулювання потреб і чітке визначення запитів.

Важливим напрямом аналізу є також проблема індивідуалізації професійної культури мовлення. Кожен майбутній учитель поступово формує власний комунікативний стиль, який відображає його особистісні риси, темперамент, рівень емоційності та педагогічні переконання. Водночас цей індивідуальний стиль має бути професійно доцільним і відповідати вимогам педагогіки партнерства. Це означає необхідність гармонійного поєднання автентичності мовлення з його нормативністю, емоційної виразності з етичністю, природності з педагогічною виваженістю. Формування такого балансу є одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх учителів [32, с. 103].

Окремої уваги заслуговує розвиток мовленнєвої креативності як складової професійної культури педагога. Мовленнєва креативність передбачає здатність учителя варіювати мовні засоби, використовувати образність, метафоричність, педагогічні аналогії та приклади для підсилення навчального впливу. У початковій школі це має особливе значення, оскільки саме креативне мовлення сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку уяви та емоційного

залучення дітей до освітнього процесу [33, с. 82]. У межах педагогіки партнерства креативне мовлення також виступає інструментом співтворчості, коли вчитель і учні разом конструюють смисли та інтерпретації навчального матеріалу.

Не менш важливим є питання формування професійної мовленнєвої відповідальності. Вона передбачає усвідомлення педагогом наслідків власного слова, його впливу на особистісний розвиток дитини та характер освітньої взаємодії. У сучасних умовах, коли освітній процес супроводжується високим рівнем емоційного навантаження, мовленнєва необережність може призводити до тривалих психологічних наслідків для учнів. Саме тому професійна культура мовлення повинна містити компонент усвідомленої відповідальності за кожне висловлювання, його зміст, форму та інтонаційне оформлення [31, с. 59].

У контексті цифровізації освіти актуалізується ще один важливий аспект – формування цифрового педагогічного дискурсу. Він охоплює специфіку мовленнєвої взаємодії в онлайн-середовищі, включаючи використання чат-комунікації, відеоконференцій, електронних освітніх платформ і соціальних мереж [25, с. 100]. Цифровий педагогічний дискурс вимагає від учителя здатності до лаконічного, структурованого та водночас емоційно коректного викладу інформації, уникнення інформаційного перевантаження, дотримання етичних норм онлайн-спілкування та підтримання партнерського характеру взаємодії навіть у віртуальному середовищі.

Важливо також наголосити на ролі мовленнєвої культури у формуванні професійної ідентичності майбутнього вчителя. Саме через мовлення педагог осмислює себе як фахівця, вибудовує власну професійну позицію та визначає стиль взаємодії з освітнім середовищем [20, с. 76]. Поступове оволодіння професійним мовленням супроводжується трансформацією самоусвідомлення студента, переходом від ролі здобувача освіти до ролі майбутнього професіонала, здатного до самостійної педагогічної діяльності.

Поглиблюючи означену позицію, варто підкреслити, що багатовимірність професійної культури мовлення майбутнього вчителя початкових класів не є механічним поєднанням окремих компонентів, а становить цілісну функціонально взаємопов'язану систему, в якій кожен елемент детермінує інші та водночас зазнає їхнього впливу [34, с. 204]. У межах педагогіки партнерства ця система набуває динамічного характеру, оскільки мовлення педагога постійно модифікується залежно від комунікативної ситуації, емоційного стану учасників освітнього процесу, рівня їхньої взаємодії та освітніх цілей.

Когнітивний компонент у цій системі виступає базовим, оскільки забезпечує інтелектуальне підґрунтя мовленнєвої діяльності педагога [29, с. 119]. Він охоплює не лише знання мовних норм і правил, а й глибоке розуміння закономірностей педагогічної комунікації, психології сприйняття мовлення молодшими школярами, принципів побудови діалогічної взаємодії. У контексті педагогіки партнерства когнітивний компонент трансформується у здатність учителя мислити категоріями взаємодії, співтворчості та спільного конструювання знань, що безпосередньо відображається у структурі його мовлення – відкритого, аргументованого, орієнтованого на діалог.

Комунікативний компонент є ядром професійної культури мовлення, оскільки реалізує її безпосередньо у педагогічній взаємодії. Він включає здатність до побудови ефективного усного та писемного мовлення, володіння різними комунікативними стратегіями, уміння адаптувати мовлення до вікових та індивідуальних особливостей учнів. У парадигмі педагогіки партнерства комунікативний компонент набуває особливого змісту, оскільки передбачає відмову від монологічного стилю спілкування на користь діалогічності, рівноправності та взаємного слухання. Саме тут формується здатність педагога не лише говорити, а й слухати як активну професійну дію, що забезпечує глибше розуміння дитини та її потреб.

Етичний компонент виконує регулятивну функцію і визначає ціннісні межі мовленнєвої поведінки педагога. Він охоплює систему моральних норм і

принципів, які визначають допустимість тих чи інших мовленнєвих форм у педагогічній взаємодії. У контексті партнерської педагогіки етичність мовлення означає безумовну повагу до гідності дитини, відмову від принизливих або авторитарних висловлювань, орієнтацію на підтримку та розвиток особистості. Етичний вимір професійної культури мовлення безпосередньо пов'язаний із формуванням довіри як ключової основи педагогічної взаємодії.

Креативний компонент забезпечує здатність педагога до гнучкого використання мовленнєвих засобів, створення образних, емоційно насичених і педагогічно доцільних висловлювань. У початковій школі креативність мовлення відіграє особливо важливу роль, оскільки сприяє активізації уяви, підтриманню інтересу до навчання та формуванню позитивного емоційного ставлення до освітнього процесу. У межах педагогіки партнерства креативне мовлення також виступає засобом залучення учнів до спільного смислотворення, коли навчальний матеріал стає простором взаємної інтерпретації та відкриття.

Рефлексивний компонент є механізмом внутрішнього контролю та саморозвитку мовленнєвої діяльності педагога. Він передбачає здатність до критичного аналізу власного мовлення, усвідомлення його сильних і слабких сторін, корекції комунікативної поведінки відповідно до педагогічної ситуації. У парадигмі партнерства рефлексія набуває не лише індивідуального, а й соціального виміру, оскільки педагог постійно отримує зворотний зв'язок від учнів і батьків, що дозволяє коригувати стиль спілкування та підвищувати його ефективність.

Цифровий компонент професійної культури мовлення відображає сучасні трансформації освітнього середовища, пов'язані з активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Він охоплює здатність педагога ефективно комунікувати в онлайн-форматі, створювати цифрові освітні повідомлення, забезпечувати зрозумілу та етично коректну взаємодію в електронному середовищі. У цьому контексті важливим є формування

цифрового педагогічного етикету, що передбачає чіткість, лаконічність, структурованість і водночас доброзичливість мовлення у віртуальному просторі.

Взаємодія зазначених компонентів формує інтегративну модель професійної культури мовлення, у якій кожен елемент виконує як самостійну, так і системоутворювальну функцію. Саме ця інтеграція забезпечує перехід від фрагментарного володіння мовленнєвими навичками до цілісної професійної мовленнєвої компетентності, що визначає якість педагогічної діяльності [25, с. 100].

У межах педагогіки партнерства така інтегративна система набуває особливого гуманістичного змісту. Мовлення педагога перестає бути лише інструментом передачі знань і перетворюється на засіб взаємного розвитку, співпраці та підтримки. Воно стає простором формування особистості дитини, її ціннісних орієнтацій, комунікативної культури та соціальної зрілості. Відповідно, професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів виступає не лише умовою ефективності освітнього процесу, а й фундаментом реалізації гуманістичної місії сучасної освіти [17, с. 92].

Розглядаючи професійну культуру мовлення як фундамент реалізації гуманістичної місії сучасної освіти, доцільно акцентувати, що в умовах педагогіки партнерства вона набуває статусу не допоміжного інструмента, а системоутворювального чинника освітнього процесу. Саме через мовлення вчителя у початковій школі реалізуються базові гуманістичні принципи освіти: повага до особистості дитини, визнання її суб’єктності, підтримка індивідуального розвитку та створення простору психологічної безпеки [11, с. 44]. У цьому сенсі слово педагога виступає не лише носієм змісту навчання, а й носієм цінностей, що формують світогляд молодшого школяра.

У парадигмі педагогіки партнерства гуманістична місія освіти передбачає переорієнтацію освітньої взаємодії з моделі «впливу» на модель «взаємодії». Це означає, що професійна культура мовлення майбутнього вчителя має

забезпечувати не домінування авторитету, а створення умов для діалогу рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Мовлення педагога в такій моделі виконує фасилітативну функцію, тобто сприяє розкриттю потенціалу дитини, стимулює її самостійність, ініціативність і відповідальність за власне навчання [13, с. 78]. Відповідно, кожне педагогічне висловлювання має бути спрямоване не на контроль, а на підтримку та розвиток.

Глибинний вимір гуманістичної функції професійної культури мовлення полягає у її здатності формувати ціннісно-смисловий простір освітнього середовища. Через мовлення вчитель транслює базові соціальні й моральні орієнтири: повагу, доброзичливість, толерантність, справедливість, відповідальність. У молодшому шкільному віці діти значною мірою засвоюють ці цінності через наслідування мовленнєвих моделей педагога, його інтонацій, оцінних суджень, способів реагування на успіхи та помилки. Таким чином, професійна культура мовлення стає механізмом не лише навчання, а й виховання, формуючи основу громадянської та моральної зрілості особистості.

Особливо важливо підкреслити, що гуманістична спрямованість мовлення вчителя безпосередньо пов'язана з розвитком педагогічної емпатії. Емпатійне мовлення передбачає здатність педагога «чути» дитину, розуміти її емоційний стан і відповідно коригувати власні мовленнєві реакції. У цьому контексті слово вчителя набуває підтримувального характеру, знижує рівень тривожності, сприяє формуванню позитивної самооцінки учня. Саме емпатійність мовлення є однією з ключових умов реалізації педагогіки партнерства, оскільки забезпечує перехід від формального навчального спілкування до глибокої міжособистісної взаємодії [5, с. 70].

Варто також звернути увагу на те, що професійна культура мовлення виступає механізмом запобігання авторитарним і маніпулятивним формам педагогічного впливу. У традиційних моделях освіти мовлення вчителя часто виконувало функцію контролю та дисциплінування, що обмежувало активність учнів і звужувало простір їхньої суб'єктності. Натомість у сучасній освітній

парадигмі акцент переноситься на конструктивне, підтримувальне та діалогічне мовлення, яке сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та відповідальності [9, с. 98]. Таким чином, культура мовлення стає інструментом демократизації освітнього процесу.

У контексті гуманістичної місії освіти особливого значення набуває також мовленнєва інклюзивність, тобто здатність педагога будувати комунікацію з урахуванням індивідуальних особливостей усіх учнів, включно з дітьми з особливими освітніми потребами. Інклюзивне мовлення характеризується простотою, доступністю, доброзичливістю та відсутністю стигматизуючих висловлювань. Воно забезпечує рівний доступ до освітнього змісту та сприяє формуванню відчуття прийняття кожної дитини в освітньому середовищі [1, с. 122].

Глибший аналіз дозволяє також виокремити роль професійної культури мовлення у формуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка є ядром педагогіки партнерства. У такій взаємодії учень розглядається не як об'єкт навчання, а як активний учасник освітнього процесу. Мовлення педагога в цьому випадку виконує функцію організації співпраці, стимулювання діалогу, підтримки ініціативи та спільного конструювання знань [26, с. 47]. Це передбачає використання відкритих запитань, рефлексивних висловлювань, партнерських формулювань, що підкреслюють рівність і повагу до думки дитини.

Професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства постає як багаторівнева гуманістична система, що забезпечує не лише ефективність навчання, а й формування особистості дитини як суб'єкта власного розвитку. Вона інтегрує комунікативну компетентність, етичну відповідальність, емпатійність, інклюзивність і діалогічність, виступаючи ключовим механізмом реалізації цінностей сучасної освіти.

Слід наголосити, що мовлення педагога як інструмент організації співпраці в умовах педагогіки партнерства набуває чітко вираженого

конструктивно-діяльнісного характеру. Воно перестає бути лише засобом пояснення навчального матеріалу і трансформується у механізм спільного мислення, у межах якого вчитель і учні виступають співучасниками пізнавального процесу. У такій моделі педагогічної взаємодії мовлення вчителя виконує функцію «запуску мислення», коли кожне висловлювання спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності дитини, стимулювання її самостійних суджень і залучення до колективного пошуку рішень [20, с. 76].

Особливої значущості набуває використання відкритих запитань як базового інструмента партнерської комунікації. Відкриті запитання, на відміну від закритих, не передбачають однозначної правильної відповіді, а створюють простір для міркування, аргументації та творчого осмислення навчального матеріалу. У початковій школі це сприяє розвитку критичного мислення, мовленнєвої активності та впевненості учнів у власних висловлюваннях. Водночас відкриті запитання виконують важливу діагностичну функцію, дозволяючи вчителю краще розуміти рівень засвоєння матеріалу, особливості мислення дітей та їхні індивідуальні освітні потреби.

Не менш важливим елементом професійної культури мовлення є рефлексивні висловлювання педагога, які спрямовані на організацію осмислення учнями власної навчальної діяльності. Такі висловлювання стимулюють дитину до аналізу власних дій, усвідомлення труднощів і досягнень, формування навичок самооцінювання. У контексті педагогіки партнерства рефлексія набуває спільного характеру, коли вчитель не лише оцінює результат, а й разом з учнями обговорює процес його досягнення, підкреслюючи значущість зусиль, а не лише кінцевого результату [22, с. 116]. Це формує в дітей установку на розвиток, а не на фіксовану оцінку здібностей.

Партнерські формулювання в мовленні педагога виступають ще одним важливим інструментом реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Вони передбачають використання мовленнєвих конструкцій, що підкреслюють спільність дій, рівність позицій і взаємну відповідальність учасників освітнього

процесу. Замість директивних форм («зроби», «вивчи», «повтори») у партнерському мовленні переважають конструкції на кшталт «давай спробуємо», «як ти вважаєш», «я пропоную разом обговорити», «які у тебе є ідеї». Такі мовленнєві моделі змінюють саму природу педагогічної взаємодії, переводячи її в площину співпраці та взаємної поваги [18, с. 112].

У цьому контексті важливо підкреслити, що мовлення педагога виконує також функцію моделювання комунікативної поведінки учнів [16, с. 235]. Молодші школярі значною мірою засвоюють способи спілкування через наслідування мовленнєвих зразків учителя. Відтак, використання відкритих запитань, рефлексивних і партнерських висловлювань формує у дітей відповідні моделі поведінки: уміння слухати співрозмовника, аргументувати власну думку, поважати іншу позицію, брати участь у діалозі. Таким чином, мовлення педагога виступає не лише засобом організації навчання, а й інструментом соціалізації дитини.

Глибший аналіз дозволяє також розглядати мовлення вчителя як механізм формування навчальної автономії учнів. Поступове збільшення частки відкритих запитань і рефлексивних завдань сприяє тому, що діти переходять від залежності від учителя до здатності самостійно ставити навчальні цілі, планувати діяльність і оцінювати результати. У цьому процесі педагогічне мовлення виконує функцію «м’якого супроводу», коли вчитель не дає готових відповідей, а спрямовує мислення учнів через уточнення, підтримку та проблематизацію навчального матеріалу.

Важливим є також аспект емоційно-ціннісного наповнення мовлення педагога. Партнерська взаємодія неможлива без позитивного емоційного фону, який створюється через інтонацію, доброзичливі оцінні висловлювання, підтримувальні репліки та визнання зусиль дитини [14, с. 150]. Емоційно забарвлене мовлення підсилює мотивацію до навчання, формує відчуття прийняття та безпеки, що є ключовими умовами ефективного освітнього процесу в початковій школі.

Мовлення педагога в парадигмі педагогіки партнерства виступає складною багатофункціональною системою, яка одночасно організовує навчальну діяльність, стимулює діалог, підтримує ініціативу учнів і забезпечує спільне конструювання знань. Його ефективність визначається не лише мовною правильністю, а й здатністю створювати простір співпраці, взаємної поваги та інтелектуального розвитку, що безпосередньо відображає гуманістичну сутність сучасної початкової освіти.

Подальше осмислення зазначеної проблеми дозволяє конкретизувати, що багатофункціональність мовлення педагога в умовах педагогіки партнерства проявляється не лише в різноманітності його комунікативних завдань, а й у здатності одночасно інтегрувати кілька педагогічних функцій у межах одного висловлювання або комунікативної ситуації. У практиці початкової школи це означає, що кожна репліка вчителя потенційно виконує організаційну, мотиваційну, навчальну, виховну та рефлексивну функції, формуючи цілісний вплив на когнітивний і емоційний розвиток дитини.

Організаційна функція мовлення полягає в структуруванні навчальної діяльності, чіткому визначенні завдань, послідовності дій та правил взаємодії. Водночас у парадигмі партнерства ця функція реалізується не у формі директивного регулювання, а через спільне планування освітнього процесу [12, с. 56]. Учитель не лише повідомляє, що потрібно зробити, а залучає учнів до обговорення шляхів виконання завдання, що формує в них відчуття залученості та відповідальності за результат.

Мотиваційна функція мовлення педагога виявляється в здатності стимулювати внутрішню пізнавальну активність учнів. У цьому контексті важливого значення набуває використання підтримувальних висловлювань, позитивного підкріплення, емоційно насичених коментарів, які формують у дітей відчуття успіху та віру у власні можливості. У партнерській моделі мотивація не нав’язується ззовні, а формується через діалог, взаємне визнання та створення ситуацій успіху.

Навчальна функція мовлення полягає в передачі знань, поясненні навчального матеріалу та формуванні понять. Однак у сучасному освітньому підході вона суттєво трансформується: замість монологічного викладу домінує пояснення через діалог, проблемні запитання, евристичні бесіди та спільне обговорення. Це забезпечує не лише засвоєння інформації, а й її глибше осмислення через активну участь учнів у побудові знань.

Виховна функція мовлення педагога виявляється у формуванні ціннісних орієнтацій, норм поведінки та соціальних установок. У парадигмі педагогіки партнерства ця функція реалізується опосередковано – через приклад мовленнєвої культури самого вчителя, його етичність, толерантність, повагу до думки дитини [6, с. 15]. Таким чином, виховання здійснюється не через прямі настанови, а через моделювання гуманістичних форм спілкування.

Рефлексивна функція мовлення є однією з ключових у сучасній педагогічній практиці, оскільки вона спрямована на усвідомлення учнями власної навчальної діяльності. Учитель через спеціально організовані мовленнєві ситуації стимулює дітей до аналізу того, що вони зробили, як вони це зробили і чому саме таким чином. Це сприяє формуванню метапізнавальних умінь і розвитку здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Глибший аналіз дозволяє виокремити ще одну важливу характеристику мовлення педагога – його інтерактивність. Інтерактивне мовлення передбачає постійний зворотний зв’язок між учителем і учнями, коли комунікація набуває характеру взаємного впливу. У такій моделі педагог не лише транслює інформацію, а й адаптує своє мовлення відповідно до реакцій дітей, їхніх запитань, труднощів і пропозицій [2, с. 78]. Це забезпечує гнучкість освітнього процесу та його орієнтацію на реальні потреби учнів.

У контексті педагогіки партнерства особливого значення набуває також конструктивна функція мовлення, яка передбачає спільне створення знань учителем і учнями. Мовлення в цьому випадку стає інструментом колективного мислення, коли істина не подається як готовий результат, а вибудовується у

процесі діалогу, обговорення та взаємного уточнення позицій. Це формує в дітей відчуття власної причетності до процесу пізнання та підвищує їхню навчальну мотивацію.

Важливо підкреслити, що ефективність багатофункціонального мовлення педагога значною мірою залежить від його здатності до комунікативної гнучкості. Комунікативна гнучкість передбачає вміння швидко змінювати стиль мовлення, добирати відповідні мовні засоби, адаптувати рівень складності пояснення та емоційне забарвлення висловлювань залежно від ситуації. У початковій школі це є критично важливою якістю, оскільки учні різняться за темпом сприйняття інформації, рівнем підготовки та емоційною чутливістю [4, с. 112].

Таким чином, мовлення педагога в парадигмі педагогіки партнерства постає як складна, динамічна та поліфункціональна система, що одночасно забезпечує організацію освітнього процесу, мотивацію, навчання, виховання, рефлексію та спільне конструювання знань. Його багатовимірність є ключовою умовою реалізації гуманістичної, особистісно орієнтованої моделі освіти, в якій дитина виступає активним суб’єктом пізнавальної діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У результаті здійсненого теоретичного аналізу встановлено, що професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства є складним, багатовимірним і динамічним феноменом, який інтегрує когнітивний, комунікативний, етичний, креативний, рефлексивний та цифровий компоненти. Її сутність полягає не лише у володінні нормами сучасної української літературної мови та риторичними засобами педагогічного впливу, а передусім у здатності педагога будувати суб’єкт-суб’єктну взаємодію, засновану на діалозі, довірі, повазі та співпраці.

Доведено, що в умовах реалізації концептуальних засад «Нова українська школа» професійна культура мовлення виступає ключовим механізмом реалізації гуманістичної місії сучасної освіти, оскільки саме через мовлення

педагога формуються ціннісні орієнтації молодших школярів, їхня навчальна мотивація, комунікативна культура та здатність до співпраці. Особливого значення набуває діалогічність мовлення вчителя, яка забезпечує перехід від авторитарної моделі педагогічної взаємодії до партнерської, де учень виступає активним суб'єктом освітнього процесу.

Узагальнення теоретичних положень дозволяє констатувати, що професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів виконує багатофункціональну роль: організаційну, мотиваційну, навчальну, виховну, рефлексивну та конструктивну. Вона забезпечує не лише ефективність засвоєння навчального матеріалу, а й створення психологічно безпечного освітнього середовища, розвиток емоційного інтелекту учнів, формування їхньої здатності до критичного мислення та продуктивної взаємодії.

Встановлено, що ефективне формування професійної культури мовлення майбутнього педагога потребує цілеспрямованої інтеграції мовної, риторичної, психолого-педагогічної та цифрової підготовки, а також активного використання інтерактивних технологій навчання, які моделюють реальні ситуації педагогічного спілкування. Важливою умовою є також розвиток рефлексивної культури здобувачів освіти, що забезпечує усвідомлення та корекцію власної мовленнєвої поведінки.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в поглибленому дослідженні технологічних аспектів формування професійної культури мовлення майбутніх учителів початкових класів, зокрема розробленні інтегрованих методичних систем, тренінгових програм і цифрових інструментів розвитку педагогічної комунікації. Окремого вивчення потребує проблема оцінювання рівня сформованості професійної культури мовлення в умовах компетентнісної моделі освіти, а також дослідження впливу цифрового освітнього середовища на трансформацію мовленнєвої поведінки сучасного вчителя. Подальшого наукового осмислення потребує й питання міжкультурної

та інклюзивної складової професійної комунікації педагога в умовах сучасного освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанська Н.Д. Комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів: теорія і практика. Київ : Видавництво «Освіта», 2017. 150 с.
2. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Васильєва Н.С. Формування комунікативної компетентності учителів початкових класів в умовах сучасної освітньої парадигми. *Педагогічна освіта в Україні*. 2015. № 2. С. 45–52.
4. Гавриш Н.А. Комунікативні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки ІППО ім. М.П. Драгоманова*. 2018. № 30. С. 112–120.
5. Головань Л.В. Специфіка підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2019. № 50. С. 70–77.
6. Денисенко Л.І. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта*. 2019. № 4. С. 15–24.
7. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF (дата звернення: 15.05.2026).
8. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 15.05.2026).
9. Калініна Л.М., Лісова Н.І. Соціальне партнерство як предмет розгляду в змісті підручника для керівника освіти. *Педагогічна думка*. 2021. С. 98–102.
10. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 15.05.2026).
11. Кравченко І.Г. Інтеграція ІКТ у формування комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 59 (1). С. 44–57.
12. Кудіна Л.П. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності. *Психологія та педагогіка*. 2016. № 4 (61). С. 56–63.
13. Лисенко І.В. Формування комунікативної компетентності учителів початкових класів. *Наукові записки ІППО ім. М.П. Драгоманова*. 2018. № 32. С. 78–87.
14. Мартіна О.В., Третяк Н.В., Гордійчук М.С. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в освітньому просторі вищої школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 31 (2–2021)*. Київ : Міленіум, 2021. С. 150-158.
15. Мартіна О.В., Третяк Н.В., Гордійчук М.С. Основні чинники організації партнерської взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 34 (1−2023).* Київ : Міленіум, 2023. . С. 85-97.
16. Мартіна О.В., Третяк Н.В., Гордійчук М.С. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 36 (1−2024).* Київ: Міленіум, 2024. С. 235-248.
17. Мельник О.В. Комунікативні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Вісник післядипломної освіти*. 2017. № 3 (26). С. 92–99.

18. Носкова О.С. Формування комунікативної компетентності учителів початкових класів. *Збірник наукових праць КНТУ*. 2015. № 25. С. 112–118.

19. Онищенко В.І. Компетентнісний підхід у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 1–2. С. 18–27.

20. Орлова І.Г. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Шляхи вдосконалення вищої педагогічної освіти*. 2016. № 18. С. 76–85.

21. Петренко Л.М. Комунікативна компетентність майбутніх учителів початкових класів. *Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка.* 2018. № 32 (4). С. 97–105.

22. Погорєла Н.С. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної компетентності. *Педагогічний альманах*. 2018. № 36. С. 116–123.

23. Радченко Т.В. Сучасні тенденції розвитку комунікативної компетентності. *Інноваційні технології в освіті*. 2019. № 7. С. 144–153.

24. Савченко Л.П. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Вісник УДПУ ім. П. Тичини*. 2017. № 2 (14). С. 112–120.

25. Ткаченко С.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2019. № 87 (3). С. 100–109.

26. Ушакова І.О. Формування комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 2. С. 47–54.

27. Федірчик Т.Д. Педагогіка партнерства як чинник взаємодії учасників освітнього процесу. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50–54.

28. Федоренко Г.П. Комунікативні здібності майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1 (99). С. 61–67.

29. Ходаківська О.М. Формування комунікативної компетентності вчителів. *Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського*. 2017. №5 (1). С. 119–128.

30. Чередниченко О.А. Інтерактивні технології у формуванні комунікативної компетентності. *Науковий вісник ХНУ*. 2019. № 3 (1). С. 76–83.

31. Черниш О. Л. Методичні підходи до формування комунікативної компетентності. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка*. 2017. № 1 (28). С. 59–66.

32. Швайко О.В. Інноваційні технології у підготовці вчителів. *Науковий вісник МДПУ*. 2016. № 10 (1). С. 103–109.

33. Шевченко Т.П. Комунікативні аспекти підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. 2016. №53(1). С. 82–88.

34. Шевчук О.Л. Педагогічні технології у формуванні комунікативної компетентності. *Вісник ОНУ*. 2017. № 22 (1). С. 204–212.

35. Шульга В.М. Теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності. *Науковий вісник ПУЕТ*. 2018. № 5 (91). С. 135–142.

36. Яковлєва І.В. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності. *Вісник ЧНУ*. 2015. № 171. С. 136–141.

37. Яланська С.П. Психологічні аспекти педагогіки партнерства НУШ. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua (дата звернення: 15.05.2026).

38. Natala, STRATULAT, Olesia, MARTINA, Nataliia, TRETIAK, Mariana, HORDIICHUK, Evelina, BOIEVA, Iryna, SHVETSOVA. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings.* 2021. 12 (2). P. 367–386.

REFERENCES

1. Babanska, N. D. (2017). *Komunikatyvna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka* [Communicative competence of future primary school teachers: Theory and practice]. Osvita [in Ukrainian].

2. Bibik, N. M. (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: A guide for teachers]. Litera LTD [in Ukrainian].

3. Vasylieva, N. S. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh suchasnoi osvitnoi paradyhmy [Formation of communicative competence of primary school teachers in the context of the modern educational paradigm]. *Pedahohichna osvita v Ukraini*, (2), 45–52 [in Ukrainian].

4. Havrysh, N. A. (2018). Komunikatyvni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Communicative aspects of training future primary school teachers]. *Naukovi zapysky IPPO im. M. P. Drahomanova*, (30), 112–120 [in Ukrainian].

5. Holovan, L. V. (2019). Spetsyfika pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Specifics of training future primary school teachers to form communicative competence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, (50), 70–77 [in Ukrainian].

6. Denysenko, L. I. (2019). Suchasni pidkhody do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv [Modern approaches to forming communicative competence of primary school teachers]. *Pedahohichna nauka i osvita*, (4), 15–24 [in Ukrainian].

7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, February 21). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education] (Postanova No. 87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF [in Ukrainian].

8. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). *Pro osvitu* [On Education] (Zakon Ukrainy No. 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

9. Kalinina, L. M., & Lisova, N. I. (2021). Sotsialne partnerstvo yak predmet rozghliadu v zmisti pidruchnyka dlia kerivnyka osvity [Social partnership as a subject of consideration in the content of a textbook for an educational manager]. *Pedahohichna dumka*, 98–102 [in Ukrainian].

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform]. https://mon.gov.ua [in Ukrainian].

11. Kravchenko, I. H. (2017). Intehratsiia IKT u formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Integration of ICT in the formation of communicative competence]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *59*(1), 44–57 [in Ukrainian].

12. Kudina, L. P. (2016). Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Psychological and pedagogical aspects of forming communicative competence]. *Psykholohiia ta pedahohika*, *4*(61), 56–63 [in Ukrainian].

13. Lysenko, I. V. (2018). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of communicative competence of primary school teachers]. *Naukovi zapysky IPPO im. M. P. Drahomanova*, (32), 78–87 [in Ukrainian].

14. Martina, O. V., Tretiak, N. V., & Hordiichuk, M. S. (2021). Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho pedahoha v osvitnomu prostori vyshchoi shkoly [Formation of professional and pedagogical culture of a future teacher in the educational space of higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *31*(2), 150–158 [in Ukrainian].

15. Martina, O. V., Tretiak, N. V., & Hordiichuk, M. S. (2023). Osnovni chynnyky orhanizatsii partnerskoi vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Main factors in organizing partnership interaction of educational process participants in the New Ukrainian School]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *34*(1), 85–97 [in Ukrainian].

16. Martina, O. V., Tretiak, N. V., & Hordiichuk, M. S. (2024). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Modern trends in professional training of future teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *36*(1), 235–248 [in Ukrainian].

17. Melnyk, O. V. (2017). Komunikatyvni aspekty profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Communicative aspects of professional training of future primary school teachers]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, *3*(26), 92–99 [in Ukrainian].

18. Noskova, O. S. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of communicative competence of primary school teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats KNTU*, (25), 112–118 [in Ukrainian].

19. Onyshchenko, V. I. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii osviti [Competence-based approach in professional education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, (1–2), 18–27 [in Ukrainian].

20. Orlova, I. H. (2016). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Development of communicative competence of future primary school teachers]. *Shliakhy vdoskonalennia vyshchoi pedahohichnoi osvity*, (18), 76–85 [in Ukrainian].

21. Petrenko, L. M. (2018). Komunikatyvna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Communicative competence of future primary school teachers]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka*, *32*(4), 97–105 [in Ukrainian].

22. Pohoriela, N. S. (2018). Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Psychological and pedagogical aspects of forming communicative competence]. *Pedahohichnyi almanakh*, (36), 116–123 [in Ukrainian].

23. Radchenko, T. V. (2019). Suchasni tendentsii rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti [Modern trends in the development of communicative competence]. *Innovatsiini tekhnolohii v osviti*, (7), 144–153 [in Ukrainian].

24. Savchenko, L. P. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of communicative competence of future teachers]. *Visnyk UDPU im. P. Tychyny*, *2*(14), 112–120 [in Ukrainian].

25. Tkachenko, S. M. (2019). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of communicative competence of future teachers]. *Pedahohichni nauky*, *87*(3), 100–109 [in Ukrainian].

26. Ushakova, I. O. (2016). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti na zaniattiakh z inozemnoi movy [Formation of communicative competence in foreign language classes]. *Pedahohika ta psykholohiia*, (2), 47–54 [in Ukrainian].

27. Fedirchyk, T. D. (2019). Pedahohika partnerstva yak chynnyk vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu [Pedagogy of partnership as a factor of interaction among participants in the educational process]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, (21), 50–54 [in Ukrainian].

28. Fedorenko, H. P. (2018). Komunikatyvni zdibnosti maibutnikh uchyteliv [Communicative abilities of future teachers]. *Pedahohika i psykholohiia*, *1*(99), 61–67 [in Ukrainian].

29. Khodakivska, O. M. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti vchyteliv [Formation of communicative competence of teachers]. *Naukovyi visnyk MDU im. V. O. Sukhomlynskoho*, *5*(1), 119–128 [in Ukrainian].

30. Cherednychenko, O. A. (2019). Interaktyvni tekhnolohii u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti [Interactive technologies in the formation of communicative competence]. *Naukovyi visnyk KhNU*, *3*(1), 76–83 [in Ukrainian].

31. Chernysh, O. L. (2017). Metodychni pidkhody do formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Methodological approaches to the formation of communicative competence]. *Naukovyi visnyk DDPU im. I. Franka*, *1*(28), 59–66 [in Ukrainian].

32. Shvaiko, O. V. (2016). Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv [Innovative technologies in teacher training]. *Naukovyi visnyk MDPU*, *10*(1), 103–109 [in Ukrainian].

33. Shevchenko, T. P. (2016). Komunikatyvni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Communicative aspects of training future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. Drahomanova*, *53*(1), 82–88 [in Ukrainian].

34. Shevchuk, O. L. (2017). Pedahohichni tekhnolohii u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti [Pedagogical technologies in the formation of communicative competence]. *Visnyk ONU*, *22*(1), 204–212 [in Ukrainian].

35. Shulha, V. M. (2018). Teoretychni aspekty formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Theoretical aspects of forming communicative competence]. *Naukovyi visnyk PUET*, *5*(91), 135–142 [in Ukrainian].

36. Yakovlieva, I. V. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti [Pedagogical conditions for forming communicative competence]. *Visnyk ChNU*, (171), 136–141 [in Ukrainian].

37. Yalanska, S. P. (n.d.). *Psykholohichni aspekty pedahohiky partnerstva NUS* [Psychological aspects of the pedagogy of partnership in the New Ukrainian School]. http://dspace.pnpu.edu.ua [in Ukrainian].

38. Stratulat, N., Martina, O., Tretiak, N., Hordiichuk, M., Boieva, E., & Shvetsova, I. (2021). Speech culture: Postmodern dimensions of the professional standard. *Postmodern Openings*, *12*(2), 367–386. https://doi.org/10.18662/po/12.2/313

PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PARADIGM OF PARTNERSHIP PEDAGOGY

The article examines the theoretical and methodological foundations for developing the professional speech culture of future primary school teachers within the context of the modern educational paradigm, particularly the pedagogy of partnership, which is one of the key concepts of the New Ukrainian School. It is substantiated that the professional speech culture of a teacher is not only a component of their professional competence but also a system-forming factor of effective pedagogical interaction, ensuring the quality of the educational process, the development of students' communicative culture, and the formation of a trusting educational environment.

The study emphasizes that, under conditions of humanistic transformation of education, the speech of a primary school teacher acquires a multifunctional character, performing organizational, motivational, communicative, emotionally supportive, regulatory, and reflective functions. Special attention is paid to the analysis of the teacher's speech as a tool of partnership interaction, based on the principles of equality, respect for the child's personality, dialogicity, and joint knowledge construction.

The structural components of the professional speech culture of future teachers are defined, including cognitive, communicative, ethical, creative, reflective, and digital components. It is shown that their integration ensures the teacher's ability to flexibly apply speech strategies in various pedagogical situations, build constructive dialogue with students, parents, and colleagues, as well as effectively manage educational interaction.

It is outlined that the pedagogy of partnership as a methodological basis of modern primary education transforms the traditional model of pedagogical communication, shifting it from a subject–object to a subject–subject interaction. In this context, teacher speech is viewed as a means of organizing cooperation, stimulating students' activity, supporting their initiative, and developing critical thinking skills. The importance of using open-ended questions, reflective statements, positive speech modeling, and empathetic communication strategies is emphasized.

The article also analyzes contemporary scientific approaches of Ukrainian and international researchers to the issue of developing teachers' professional speech culture, particularly in the context of the competence-based approach, the theory of dialogic teaching, humanistic pedagogy, and the concept of partnership interaction. It is generalized that the effectiveness of forming the professional speech culture of future primary school teachers depends on the integration of theoretical training, practice-oriented learning, teaching practicum, and students' reflective activity.

Key words: *professional speech culture, future primary school teacher, pedagogy of partnership, New Ukrainian School, communicative competence, pedagogical speech, subject–subject interaction, dialogic learning, educational process, humanistic pedagogy.*

1.5. РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито особливості розвитку стресостійкості майбутніх вчителів початкових класів під час їх професійної підготовки у закладі вищої освіти. Стресостійкість є однією з важливих умов успішної професійної діяльності, адже вона дає змогу особистості витримувати значні розумові, емоційні та вольові навантаження в стресових обставинах. Розвинена стресостійкість сприяє підтриманню психофізичної рівноваги, збереженню працездатності та мінімізації негативного впливу стресогенних чинників на здоров'я людини й результати її професійної діяльності.

У системі професійної компетентності педагога стресостійкість посідає важливе місце, особливо в умовах невизначеності та підвищеного емоційного напруження. Стресостійкість майбутнього вчителя початкових класів доцільно розглядати як інтегральну характеристику особистості, що виявляється в її здатності пристосовуватися до складних обставин, мобілізувати власні психологічні ресурси та професійні знання для подолання стресових ситуацій і забезпечення належної ефективності педагогічної діяльності.

Професійна стресостійкість належить до провідних професійно значущих якостей педагога та визначається поєднанням його вроджених і набутих індивідуальних особливостей. Вона характеризує здатність фахівця протистояти несприятливому впливу стресогенних факторів, зберігати продуктивність праці, успішно виконувати професійні завдання та реалізовувати власний творчий потенціал. Структура цієї якості охоплює чотири взаємопов'язані складові: психофізіологічну, емоційну, особистісну та поведінкову. Їхня взаємодія визначає індивідуальні особливості реагування педагога на стресові ситуації та його здатність ефективно діяти за складних професійних обставин.

Формування стресостійкості майбутніх педагогів передбачає розвиток внутрішньої мотивації, усвідомлення змісту й значущості професійних завдань, опанування способів їх конструктивного розв'язання та постійне вдосконалення необхідних професійних навичок. Визначальною психологічною передумовою цього процесу є становлення позитивного ставлення до власної особистості, майбутньої професії та всіх учасників освітнього процесу.

У дослідженні описано, що важливе значення у розвитку стресостійкості студентів педагогічних спеціальностей мають психологічні тренінги, спрямовані на формування навичок саморегуляції, планування діяльності, моделювання поведінки, аналізу складних ситуацій і здійснення рефлексії. Важливо розвивати соціально-психологічні, особистісні, інформаційні й інструментальні ресурси, які сприяють адаптації до професійних викликів, підтриманню психологічного благополуччя та підвищенню ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: *стресостійкість, професійний стрес, майбутній вчитель початкових класів, саморегуляція, професійна підготовка, педагогічна діяльність, професійна стресостійкість, тренінг.*

Постановка проблеми. Сучасні суспільні реалії України висувають підвищені вимоги до всіх складових освітнього процесу, особливо до особистості педагога. Вчитель початкових класів виконує професійну діяльність, що характеризуються значним інтелектуальним та емоційним

навантаженням. У процесі професійної діяльності педагог стикається з численними чинниками, які можуть негативно позначатися на його психологічному стані та спричиняти професійні деформації особистості. Одним із таких чинників є професійний стрес, який знижує ефективність виконання професійних обов'язків. Саме тому стресостійкість є важливою професійно значущою якістю вчителя початкових класів, що допомагає йому долати складні ситуації, зберігати емоційну рівновагу та забезпечувати належну якість освітнього процесу.

В умовах воєнного стану в Україні проблема професійного стресу педагогічних працівників набула особливої актуальності. Попри постійні переживання за власну безпеку та життя близьких, учителі змушені продовжувати професійну діяльність, працювати в різних форматах навчання, підтримувати мотивацію учнів, надавати їм психологічну підтримку та взаємодіяти з батьками. Повітряні тривоги, постійний потік тривожних новин і надзвичайні події створюють додаткове навантаження на психіку педагогів. За таких обставин учитель має не лише виконувати свої професійні обов'язки, а й підтримувати власний психологічний добробут, запобігати емоційному вигоранню та зберігати професійну конкурентоспроможність.

Особливого значення в сучасних умовах набуває роль учителя у формуванні особистості підростаючого покоління. Від його професійної компетентності, емоційної врівноваженості, здатності враховувати індивідуальні особливості кожного учня та знаходити ефективні підходи до взаємодії з ним значною мірою залежить особистісний розвиток здобувачів освіти, формування їхніх цінностей і світогляду. Таким чином, педагог повинен бути здатним не лише передавати знання, а й створювати сприятливе освітнє середовище навіть у складних соціальних і психологічних обставинах.

Професія педагога належить до видів діяльності, які мають значне інтелектуальне і емоційне навантаження. Педагог у професійній діяльності зустрічається з чинниками, що негативно впливають на його психологічний

стан та спричиняє професійні деформації особистості. Одним із таких чинників є професійний стрес, що знижує ефективність виконання професійних обов'язків. Саме тому стресостійкість є важливою професійно значущою якістю педагога, яка сприяє подоланню складних ситуацій, зберігає емоційну рівновагу і забезпечує належну якість освітнього процесу.

З огляду на посилення стресогенного характеру педагогічної діяльності зростає зацікавленість науковців у дослідженні проблеми стресостійкості вчителів початкових класів. Актуальності набуває вивчення чинників, що сприяють розвитку цієї якості, а також пошук ефективних способів подолання професійного стресу та профілактики емоційного вигорання. Водночас важливим залишається врахування трансформацій суспільних цінностей, зміни соціальних очікувань щодо навчання й виховання молоді та сучасних напрямів суспільного розвитку. Усе це зумовлює необхідність формування в педагогів високого рівня стресостійкості як передумови їхньої професійної ефективності та особистісного благополуччя.

Отже, розвиток стресостійкості майбутніх педагогів має значення не лише для успішного пристосування до освітнього процесу, а й для формування їхньої професійної готовності, забезпечення ефективного виконання педагогічних завдань і збереження власного психоемоційного благополуччя. Актуальність цієї проблеми зумовлена посиленням вимог до педагогічної професії, складністю міжособистісних взаємин і необхідністю адаптації до постійних змін у сучасному освітньому середовищі. Тому формування стресостійкості доцільно розглядати як один із важливих напрямів професійної підготовки майбутніх учителів, що сприятиме їхній здатності конструктивно реагувати на труднощі та зберігати продуктивність діяльності в несприятливих умовах [29, с. 943].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному суспільстві професійна діяльність працівників проходить в екстремальних умовах. За словами С. Максименка, ефективність педагогічної діяльності залежить не

лише від професійних знань, вмінь і навичок, але й від професійно важливих якостей педагога, до яких належить стресостійкість [14].

Стресостійкість як професійно значущу якість досліджували: М. Авраменко [1], Н. Дідик [6-7], Г. Дубчак [9], В. Корольчук [1], М. Корольчук [1], Т. Палько [23], Л. Романовська [26], О. Прийма [26] та ін.

Проблема стресостійкості як однієї з професійно важливих характеристик особистості педагога знайшла відображення в наукових дослідженнях З. Адамської [35], С. Банах [2], А. Бондарчук [33], С. Добровольської [2], Л. Кулакової [36], Г. Мешко [14-16; 37], О. Мешко [14-16], С. Тітаренко [31], Н. Сосновенко [31], О. Нагули [35], Н. Цибуляк [33], Т. Цюман [35], М. Шоцької [36] та ін. У працях розглядаються різні аспекти розвитку стресостійкості, її значення для професійного становлення педагога і вплив на ефективність його педагогічної діяльності.

Водночас, питання стресостійкості майбутніх педагогів досліджували: О. Бацилєва [3], О. Башкір [4], М. Бочарова [4], Н. Дідик [8], С.-М.Зенинець [4], І. Кузава [22], Н. Павлишина [22], Л. Потапюк [24], Н. Сидоренко [4], О. Стахова [28], О. Тарасенко [4], В. Шмаргун [25] та інші вчені. Науковці розглядають особливості переживання стресу майбутніми педагогами, чинники психологічної стійкості та можливості розвитку навичок подолання складних ситуацій у процесі навчання.

Специфіку професійної стресостійкості майбутніх спеціальних педагогів висвітлено у працях М. Бондарчук, Н. Павлишеної, І. Кузави, Н. Цибуляк та інших дослідників [22; 33]. Актуальність цього питання обумовлена особливостями професійної діяльності спеціальних педагогів, що вимагає високого рівня емоційної саморегуляції, психологічної витривалості, терпіння і здатності конструктивно взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами.

Стрес є невід'ємною складовою життя людини, особливо в періоди соціально-економічних потрясінь, політичної нестабільності та значних

суспільних трансформацій. Повністю уникнути стресових ситуацій неможливо, тому важливого значення набуває здатність людини адаптуватися до несприятливих обставин і долати їхні наслідки.

У сучасних умовах професійна діяльність педагогів нерідко супроводжується підвищеним напруженням і необхідністю виконувати робочі завдання в складних, а подекуди й екстремальних обставинах. Результативність професійної діяльності педагога визначається не тільки рівнем сформованості знань, умінь і навичок фахівця, а й наявністю професійно значущих особистісних характеристик, серед яких важливе місце посідає стресостійкість.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стресостійкість учителя початкових класів і її вплив на ефективність педагогічної діяльності недостатньо була предметом наукових досліджень. Тому не вистачає наукових розробок щодо моделювання цілісного процесу з розвитку стресостійкості з метою підвищення ефективності професійної діяльності, що підвищує успішність педагогічної діяльності.

Не дивлячись на те, що науковці присвятили свої дослідження проблемі стресостійкості особистості, низка важливих питань, що стосуються вивчення особливостей стресостійкості майбутніх фахівців педагогічного профілю в сучасних реаліях, зокрема, у часи невизначеності, залишаються недостатньо вивченими.

Формулювання мети дослідження – провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вивчення особливостей розвитку стресостійкості майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки та експериментально визначити психологічні особливості розвитку стресостійкості як професійно важливої якості особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим чинником, що дає змогу людині ефективно долати стресові ситуації та зменшувати їхній негативний вплив, є стресостійкість. Вона характеризує здатність особистості

витримувати значні навантаження, пристосовуватися до складних обставин і зберігати психологічну рівновагу без надмірного фізичного та емоційного виснаження. В. Корольчук трактує стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну й інтегративну властивість особистості, що формується в процесі взаємодії людини зі стресогенними чинниками. Ця властивість охоплює механізми саморегуляції, особливості когнітивного сприйняття ситуації, об'єктивні характеристики обставин і вимоги, які вони висувають до особистості [11].

У психологічній та педагогічній літературі, крім поняття «стресостійкість», використовуються ще поняття: «емоційна стійкість», «психічна стійкість», «життєстійкість», «стрес-резистентність», «резильєнтність». Проте, ці поняття не є тотожними та взаємозамінними.

О. Когут визначає стресостійкість як системно-інтегративну властивість, яка дає змогу прогнозувати психобіологічні реакції людини на стрес, удосконалювати стратегії поведінки в складних і надзвичайних обставинах, організовувати психологічну допомогу постраждалим, а також переосмислювати досвід пережитих подій і знаходити внутрішні ресурси для подолання небезпеки [10, с. 33].

А. Псатій стресостійкість визначає як сукупність особистісних характеристик, завдяки яким працівник може витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, зумовлені специфікою професійної діяльності, без істотної шкоди для власного здоров'я, результативності роботи та взаємодії з оточенням [25, с. 29]. Стресостійкість – важливий показник психічного здоров'я особистості, що відображає її здатність зберігати внутрішню рівновагу при несприятливих обставинах.

У наукових дослідженнях стресостійкість розглядають як властивість, яка розвивається завдяки цілеспрямованій роботі не тільки від тренування відповідних навичок, але і від індивідуальних психологічних особливостей і фізіологічних характеристик людини. Особистісними якостями, пов'язаними зі

стресостійкістю, є: сила й урівноваженість нервової системи, рухливість нервових процесів, адекватна самооцінка, низький або помірний рівень тривожності, мотивація досягнення результатів, внутрішній локус контролю, розвинені навички самоорганізації, відповідальність, самостійність, цілеспрямованість та впевненість у своїх силах.

Поняття стресостійкості у психологічній науці пояснюють як одну зі значимих властивостей особистості, яка сприяє успішності подолання професійного стресу.

Стресостійкість як професійно важливу якість вивчали такі науковці: М. Авраменко, Л. Березовська, Г. Дубчак, В. Корольчук, В. Корольчук, Л. Романовська, О. Прийма [1; 9; 11; 26] та ін.

Стресостійкість, на думку Г. Мешко, «допомагає професіоналу захищати власну особистість від дезінтеграції, різних розладів, сприяє створенню основи для внутрішньої гармонії, високого рівня працездатності, визначенню стану його професійного здоров'я» [14, с. 105].

В. Корольчук зауважує, що стресостійкість характеризують як сукупність особистісних якостей, що дають можливість особистості переносити досить таки великі розумові, вольові та емоційні навантаження і перевантаження, які зумовлюються в залежності від особливостей професійної діяльності, але без певних шкідливих наслідків для цієї діяльності, для оточуючих людей та власного здоров'я [1].

М. Корольчук розглядає стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, описує стресостійкість як «результат трансактного процесу зіткнення особистості зі стресогенним чинником, що включає саморегуляцію, вимоги до особистості, пізнавальну репрезентацію та об'єктивну характеристику конкретної ситуації» [11, с. 74]. Показниками стресостійкості є: емоційна стійкість, саморегуляція, самоконтроль, психологічна стійкість.

Отже, стресостійкість підвищує здатність успішного виконання професійної діяльності, протистояти інтелектуальним, вольовим і емоційним навантаженням у стресогенних умовах, зберігати стан психофізичної рівноваги і уникати наслідки негативного впливу на професійну діяльність і здоров'я.

Стресостійкість є особливо важливою особистісною характеристикою для педагога, оскільки він працює в особливо важких стресових умовах, коли потрібно нести відповідальність і за себе, і за учнів.

Стресостійкість – це основний чинник, який впливає на психологічну готовність людини до професійної діяльності і підвищують її ефективність.

На думку Н. Цибуляк та А. Бондарчук, професійна стресостійкість має такі складові компоненти: психофізіологічний, особистісний, емоційний та поведінковий [33, с. 154].

Психофізіологічний компонент характеризується індивідуальними, зокрема генетично зумовленими, особливостями організму, які впливають на здатність протистояти стресовим навантаженням.

Емоційний компонент відображає особливості емоційного реагування на професійні труднощі та визначає здатність педагога зберігати самовладання, контролювати власні переживання й виявляти витримку.

Особистісний компонент охоплює мотивацію, самооцінку, професійну Я-концепцію, локус контролю та навички саморегуляції, які впливають на сприйняття стресових ситуацій і вибір способів реагування на них.

Поведінковий компонент виявляється у конкретних діях і стратегіях подолання стресу, спрямованих на зменшення його негативного впливу та підтримання рівноваги між професійними вимогами й особистісними ресурсами [33, с. 154-155].

Компоненти професійної стресостійкості є взаємопов'язаними. Сукупність зазначених компонентів забезпечує цілісність стресостійкості та визначає особливості її прояву в педагогічній діяльності.

Стресостійкість розглядається як здатність особистості протидіяти негативному впливу стресогенних чинників, зберігаючи при цьому результативність, продуктивність та ефективність професійної діяльності навіть у складних обставинах. Для педагога ця якість має особливе значення, оскільки безпосередньо впливає на його професійне становлення, характер взаємодії з учасниками освітнього процесу та здатність долати труднощі, що виникають у роботі. Як зазначає Г. Дубчак, стресостійкість формується під впливом індивідуального поєднання вроджених і набутих властивостей особистості [9, с. 154].

Розкриваючи сутність поняття «стресостійкість», Г. Дубчак акцентує увагу на необхідності врахування вікових характеристик людини, особливостей її нервової системи та типу темпераменту. На думку дослідниці, саме ці індивідуально-психологічні особливості значною мірою визначають специфіку прояву та функціонування стресостійкості [9].

Н. Стеценко звертає увагу на те, що психологічний стан студентської молоді зазнає значного впливу сучасних суспільних викликів, зокрема пандемії, російської агресії, економічної нестабільності, енергетичних криз та спричинених ними труднощів. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх педагогів, адже їхня професійна діяльність передбачає постійну взаємодію з дітьми, що вимагає вміння долати стресові ситуації, контролювати емоційні реакції та зберігати психологічну рівновагу в умовах невизначеності. Додатковими чинниками емоційного напруження студентів є загрози безпеці, необхідність пристосування до різних форматів навчання — очного, дистанційного та змішаного, а також інтенсивне опанування професійних знань і компетентностей. За таких обставин розвиток стресостійкості стає важливою складовою професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. У подальшій педагогічній діяльності він має не лише самостійно справлятися з емоційними труднощами, а й демонструвати учням приклад урівноваженої поведінки, виявляти емпатію та створювати сприятливий психологічний клімат.

Водночас сучасні вимоги до професії передбачають готовність працювати в інклюзивному освітньому середовищі, здійснювати міжкультурну комунікацію, застосовувати цифрові технології та конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що також потребує належного рівня стресостійкості [29, с. 942–943].

Науковці зосереджують увагу на визначенні умов і чинників розвитку здатності майбутніх педагогів протистояти стресовим навантаженням у процесі професійної підготовки та подальшої роботи.

Н. Стеценко зауважує, що формування та розвиток стресостійкості залежить від сукупності внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. До внутрішніх ресурсів належать мотивація до подолання труднощів, внутрішній локус контролю, упевненість у собі, позитивне й раціональне мислення, усвідомлення власних цілей, розвинені емоційно-вольові якості та емоційний інтелект. Важливу роль також відіграють досвід подолання стресових ситуацій, психологічна компетентність, навички саморегуляції, уміння звертатися по допомогу й приймати її, ефективне планування часу, використання конструктивних копінг-стратегій і асертивна поведінка. До цієї групи ресурсів належать і чинники, пов'язані зі способом життя: задовільний стан здоров'я, турбота про його збереження, відсутність шкідливих звичок, повноцінний сон, збалансоване харчування та можливість регулярно відпочивати. Зовнішні ресурси представлені матеріальною забезпеченістю, підтримкою з боку родини, друзів, колег та інших соціальних груп [29, с. 944].

Важливими напрямами підвищення стресостійкості, на нашу думку, є також розвиток соціально-психологічних, особистісних, інформаційних, інструментальних і матеріальних ресурсів.

Соціально-психологічні ресурси охоплюють позитивне соціальне оточення, емоційну підтримку та конструктивну взаємодію з іншими.

Особистісні ресурси включають мотивацію до подолання труднощів, сформованість позитивної Я-концепції, самоповагу, емоційно-вольові якості, раціональне мислення та відповідальне ставлення до власного здоров'я.

Інформаційні й інструментальні ресурси передбачають уміння аналізувати ситуацію, контролювати доступні обставини, адаптуватися до змін і використовувати ефективні стратегії саморегуляції та розв'язання проблем.

Матеріальні ресурси пов'язані з фінансовою стабільністю, належним рівнем матеріального забезпечення та безпекою життя. Водночас важливе значення мають індивідуальні особливості реагування на стрес і способи подолання складних життєвих та професійних ситуацій.

М. Шоцька та Л. Кулакова розглядають різноманітні способи подолання професійного стресу педагогів, серед яких соціальна підтримка, психологічні тренінги, психотехнічні методики, спеціальні вправи, ігрові практики та інші засоби психологічного впливу. Водночас значна частина цих методів спрямована переважно на усунення або послаблення негативних наслідків стресу, що виникають після впливу стресогенних чинників. Тому пріоритетним завданням має бути не лише подолання вже наявного напруження, а й цілеспрямований розвиток стресостійкості педагогічних працівників, що дасть змогу попереджати негативні наслідки стресових ситуацій та зберігати ефективність професійної діяльності [36, с. 66-67].

На думку багатьох дослідників, однією з основних психологічних умов формування стресостійкості педагога є розвиток позитивного ставлення до себе, обраної професії та інших учасників освітнього процесу. Важливу роль у цьому відіграє адекватна самооцінка, яка допомагає вчителеві об'єктивно оцінювати власні можливості, усвідомлювати особистісні ресурси й конструктивно реагувати на труднощі професійної діяльності. Педагоги, які позитивно сприймають себе та впевнені у власних здібностях, зазвичай виявляють більшу готовність до саморозвитку, професійного вдосконалення й самореалізації. Це сприяє зміцненню їхньої психологічної стійкості та підвищенню результативності роботи.

Натомість занижена самооцінка може ускладнювати сприйняття професійних проблем і посилювати емоційне напруження. У складних

ситуаціях такі педагоги можуть надмірно зосереджуватися на власних переживаннях, тривогах і сумнівах, що перешкоджає об'єктивному оцінюванню обставин та пошуку ефективних способів розв'язання проблем. Унаслідок цього знижується здатність конструктивно взаємодіяти з учнями, їхніми батьками й колегами, а також погіршується ефективність професійної діяльності. Отже, формування адекватної самооцінки та позитивного самосприйняття є важливими передумовами розвитку стресостійкості педагога, підтримання його психологічного благополуччя й забезпечення успішної професійної самореалізації.

В. Корольчук наголошує, що важливими внутрішніми передумовами розвитку стресостійкості є: сформованість Я-концепції, інтернальний локус контролю, рівень когнітивного розвитку, розвиненість комунікативних здібностей і особливості структурних компонентів стресостійкості особистості [1]. Отже, здатність протистояти стресу формується під впливом як індивідуальних характеристик людини, так і її досвіду, способів мислення та особливостей взаємодії із соціальним середовищем.

У дослідженнях Л. Березовської, В. Корольчук, М. Корольчук, установлено, що особистості з високим рівнем стресостійкості зазвичай характеризуються емоційною врівноваженістю, упевненістю в собі, активністю та розвиненим емоційно-вольовим самоконтролем. Для них властиві низька чутливість до стресу, невисокий рівень особистісної й ситуативної тривожності, виражена мотивація до діяльності, внутрішній контроль над власними діями та готовність до виконання поставлених завдань. Також важливими характеристиками цієї групи є високі функціональні можливості нервової системи, асертивність, просоціальна спрямованість, активність у встановленні соціальних контактів і здатність використовувати соціальну підтримку [11].

На думку Н. Стеценко, стресостійкість особистості розвивається під впливом сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників, а тому не є незмінною характеристикою. Її рівень залежить від особистісного становлення людини,

набутого соціального досвіду та сформованості навичок саморегуляції. Дослідниця виокремлює шість основних груп чинників, які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів: особистісні, соціальні, професійні, психофізіологічні, культурні та освітні [29, с. 943–952].

До особистісних чинників належать емоційна врівноваженість, мотивація до педагогічної діяльності, рівень самооцінки та здатність до емпатії. Ці характеристики визначають особливості реагування майбутнього фахівця на стресові обставини, його ставлення до професійних труднощів і спроможність регулювати власний емоційний стан.

Соціальні чинники відіграють важливу роль у становленні стресостійкості, оскільки забезпечують необхідні умови для отримання емоційної підтримки, обміну досвідом, розвитку професійних умінь і зниження тривожності. До цієї групи належать підтримка з боку викладачів, колег і наставників, характер взаємодії в навчальному колективі та особливості сімейного оточення. Наявність сприятливих соціальних зв'язків допомагає майбутнім педагогам долати труднощі й упевненіше адаптуватися до нових обставин.

Професійні чинники визначають готовність майбутнього вчителя початкових класів до подолання труднощів, які виникають у процесі педагогічної діяльності, а також його можливості для професійного розвитку та самореалізації. До них належать якість професійної підготовки, досвід проходження педагогічної практики та сформованість умінь конструктивно розв'язувати конфлікти. Розвиток цих складових сприяє підвищенню впевненості майбутнього фахівця у власних силах і формуванню здатності ефективно діяти в складних професійних ситуаціях.

Психофізіологічні чинники пов'язані з особливостями фізичного стану та функціонування організму, які впливають на здатність особистості витримувати стресові навантаження. До цієї групи належать рівень фізичного здоров'я, володіння техніками релаксації та індивідуальні біологічні особливості.

Урахування цих характеристик дає змогу краще зрозуміти індивідуальні відмінності в реакціях на стрес і визначити способи підтримання фізичного та психологічного благополуччя.

Культурні чинники охоплюють традиції, суспільні цінності та норми, які впливають на світогляд особистості, особливості її поведінки й способи взаємодії з іншими людьми. Вони визначають, зокрема, ставлення майбутнього педагога до професійних обов'язків, особливості сприйняття складних ситуацій і готовність до взаємодії з представниками різних соціокультурних груп.

Освітні чинники пов'язані з можливостями здобуття якісної освіти, характеристиками освітнього середовища та рівнем сформованості професійної культури. Вони сприяють розвитку компетентностей майбутнього вчителя, його адаптації до вимог професії та здатності використовувати освітні ресурси для подальшого самовдосконалення [29, с. 943–952].

Особливе місце серед зазначених чинників посідає освітнє середовище, яке охоплює сукупність фізичних, соціальних і психологічних умов, у яких здійснюється професійна підготовка студентів. Його значущими характеристиками є якість взаємодії між викладачами та здобувачами освіти, рівень довіри й взаємопідтримки, а також дотримання принципів інклюзивності та толерантності. Сприятлива атмосфера в закладі вищої освіти створює передумови для формування конструктивних моделей поведінки, розвитку емоційної врівноваженості та зміцнення стресостійкості майбутніх педагогів. Психологічно безпечне середовище допомагає зменшувати тривожність, підвищувати впевненість у власних можливостях і підтримувати позитивне ставлення до навчання. Крім того, спільна освітня діяльність сприяє розвитку навичок співпраці, командної взаємодії та взаємної підтримки, які є необхідними для майбутньої професійної діяльності вчителя [29, с. 943–952].

Таким чином, стресостійкість майбутнього педагога формується в результаті взаємодії особистісних характеристик, соціального оточення, професійного досвіду, психофізіологічних особливостей, культурних впливів та

умов освітнього середовища. Її розвиток потребує комплексного підходу, який передбачає не лише вдосконалення індивідуальних навичок саморегуляції, а й створення сприятливих умов для навчання, професійного становлення та психологічної підтримки студентів. Урахування зазначених чинників є важливою передумовою підготовки компетентного, емоційно врівноваженого та здатного ефективно діяти в умовах невизначеності майбутнього вчителя початкових класів.

Г. Мешко, О. Мешко важливими аспектами розвитку стресостійкості майбутніх педагогів називають: формування навичок конструктивної взаємодії та асертивної поведінки; розвиток здібності адаптувати життєві та професійні плани і стратегії досягнення до нових умов життя; опанування техніками керівництва емоційним станом та складними емоціями; пошук особистісних ресурсів стресостійкості; розвиток саногенного мислення та потенціалу; оволодіння технологіями лайф-менеджменту, розвиток самоефективності [16, с. 33].

На думку Г. Мешко, О. Мешко, значиму роль відіграє курс «Педагогіка», «Вступ до педагогічної професії», «Вікова і педагогічна психологія», коли ми звертаємо увагу на проблему професійного здоров'я, стресостійкості, профілактику та подолання професійних стресів, вивчаємо прийоми саморегуляції емоційного стану, корекцію тривожності та розвиваємоС асертивність [16, с. 33].

Стресостійкість учителя початкових класів є провідною професійно важливою якістю, від якої залежить успішність опанування педагогічної професії, підвищення ефективності освітнього процесу та можливість особистісної самореалізації фахівця. Особливе значення має адаптація, важливим є механізм подолання стресових ситуацій у діяльності педагогів. Саме здатність пристосовуватися до змінних умов професійного середовища сприяє конструктивному розв'язанню педагогічних проблем і виконанню складних завдань. Відповідно, стресостійкість учителя початкових класів

виявляється у вмінні контролювати емоційне напруження, регулювати власну поведінку, долати негативні реакції, зберігати витримку, урівноваженість і тактовність у взаємодії з іншими.

М. Марусинець та Р. Шевченко розглядають професійний стрес педагога як сукупність фізіологічних і психологічних реакцій особистості, що виникають у відповідь на складні та напружені обставини професійної діяльності. Науковці підкреслюють, що виникнення стресу зумовлюється не лише організаційними й структурними особливостями закладу освіти, а й специфікою педагогічної праці, характером міжособистісних відносин та особливостями взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [13].

Досліджуючи особливості прояву професійного стресу вчителів, О. Стахова звертає увагу на різноманітність його форм і наслідків. Одним із характерних проявів дослідниця визначає фрустрацію, яка супроводжується незадоволенням, розчаруванням і роздратуванням, а також невпевненістю у власних силах, підвищеною тривожністю, нервозністю та постійним емоційним напруженням. Тривале перебування в такому стані може сприяти виникненню ознак професійної деформації особистості педагога. Зокрема, учителі з високим рівнем особистісної тривожності нерідко характеризуються зниженою самооцінкою та схильністю до використання авторитарного стилю викладання. Намагаючись захиститися від несприятливих зовнішніх впливів, вони можуть виявляти роздратування, озлобленість і агресивність, що проявляється як у вербальній, так і у фізичній поведінці [28].

О. Сидоренко визначає низку психологічних чинників, які сприяють формуванню стресостійкості студентської молоді в процесі професійної підготовки. Дослідниця розподіляє їх на дві основні групи. До внутрішніх чинників належать: здатність до саморегуляції, адекватна самооцінка, самоефективність, когнітивна гнучкість, сформованість копінг-стратегій та рівень тривожності. Зовнішні чинники охоплюють: соціальну підтримку й

особливості освітнього середовища, у якому відбувається професійне становлення особистості [27, с. 25-26].

Більш ґрунтовне визначення поняття «професійна стресостійкість» пропонує Г. Дубчак, яка трактує його як здатність людини протистояти несприятливому впливу стресогенних чинників, пов'язаних із виконанням професійних обов'язків. Така здатність ґрунтується на сукупності вроджених і набутих властивостей та психологічних процесів, що забезпечують досягнення професійних цілей навіть за умов значного емоційного навантаження. Дослідниця наголошує, що професійна стресостійкість є індивідуально зумовленою характеристикою особистості та може розглядатися як специфічний прояв загальної психічної стійкості. Її особливості визначаються характером і змістом конкретної професійної діяльності, а також специфікою стресових ситуацій, з якими стикається фахівець [9].

М. Корольчук серед основних проявів професійного стресу педагогів виокремлює депресивні стани, порушення сну, погіршення стану здоров'я та хронічну втому. За тривалого впливу стресогенних чинників ці прояви можуть призвести до емоційного вигорання, що характеризується фізичним, емоційним і розумовим виснаженням працівника. Такі стани негативно позначаються не лише на здоров'ї педагога та якості виконання ним професійних обов'язків, а й на загальній результативності освітнього процесу. Крім того, емоційно виснажений учитель може мимоволі демонструвати учням небажані моделі поведінки, що негативно впливають на характер їхньої взаємодії та особистісного розвитку [11].

За визначенням Л. Наугольник, професійний стрес є складним багатокомпонентним явищем, яке охоплює психологічні та фізіологічні реакції людини на напружені ситуації, що виникають у процесі виконання професійних завдань [18]. Дослідниця виокремлює низку чинників, які можуть спричиняти виникнення професійного стресу. До них належать:

- надмірний обсяг професійних обов'язків і перевантаження роботою;

- нечітке визначення повноважень, функцій та посадових обов’язків;

- конфліктні або напружені взаємини з колегами й керівництвом;

- труднощі транспортного та побутового характеру;

- нераціональне планування й розподіл робочого часу;

- одноманітність виконуваної діяльності;

- недостатня фінансова та матеріальна мотивація;

- відсутність чітких перспектив професійного й кар’єрного розвитку;

- розбіжності між очікуваними та фактичними результатами роботи;

- невідповідність професійних вимог рольовим характеристикам працівника;

- суперечність між особистісними можливостями фахівця та вимогами інших учасників професійної взаємодії;

- неналежна організація робочого місця [18].

Окрім зазначених причин, професійний стрес може виявлятися через збільшення робочого навантаження, зниження концентрації уваги, постійний дефіцит часу та зменшення продуктивності праці. Сукупний вплив цих чинників ускладнює виконання професійних завдань, знижує ефективність діяльності та може негативно позначатися на психологічному благополуччі працівника [18].

Сучасні суспільні трансформації та особливості пізнання навколишнього світу висувають до особистості нові вимоги. Серед них – здатність усвідомлювати актуальні суспільні процеси, розуміти значення знань для самореалізації, опановувати сучасні методи наукового пізнання та формувати цілісне бачення світу. Важливими характеристиками особистості також стають креативність, готовність до впровадження інновацій, прагнення до саморозвитку, узгодженість світоглядних, моральних, духовних і соціальних переконань, а також психологічна гнучкість, мобільність і адаптивність.

З огляду на зазначені вимоги, особливої актуальності набуває розвиток у педагогічних працівників здатності усвідомлювати й регулювати власні

емоційні стани. Це необхідно не лише для підтримання особистого психологічного благополуччя, а й для створення та збереження безпечного психологічного клімату в освітньому середовищі. Як зазначають О. Башкір та М. Бочарова, важливим засобом досягнення цієї мети є емоційна саморегуляція, яка допомагає педагогові контролювати емоційні реакції, підтримувати внутрішню рівновагу та конструктивно реагувати на складні професійні обставини [4, с. 117-118].

М. Кудінова зазначає, що основними показниками емоційного компонента стресостійкості особистості є емоційна стабільність і низький рівень тривожності. Емоційна стійкість охоплює такі характеристики, як сталість емоційних реакцій, урівноваженість, стабільність і здатність протистояти негативним впливам. Завдяки цим властивостям людина може досягати визначених цілей навіть за умов значного емоційного напруження, зберігаючи контроль над власними переживаннями та поведінкою. Водночас важливим чинником стресостійкості є рівень тривожності. Зокрема, високий рівень стресостійкості пов’язаний із низькою особистісною та ситуативною тривожністю, тоді як її зниження супроводжується підвищеною тривожністю, замкнутістю, ворожістю та негативним сприйняттям професійних обставин [12].

О. Башкір та М. Бочарова наголошують на важливості розвитку емоційної саморегуляції в педагогічній діяльності. На їхню думку, здатність учителя керувати власними емоціями сприяє формуванню доброзичливого стилю спілкування, дає змогу контролювати емоційні реакції, стримувати їх або змінювати відповідно до ситуації. Це допомагає педагогові конструктивно спрямовувати діяльність учнів, підтримувати спокійну та сприятливу атмосферу під час уроків. У результаті створюються належні психологічні умови для навчання, виховання та гармонійного розвитку молодого покоління [4, с. 118].

Важливе місце у професійному становленні педагога посідає саморефлексія, яка забезпечує можливість усвідомлення й аналізу власних

думок, емоцій і поведінки. Завдяки рефлексивним процесам особистість розвиває здатність контролювати мислення, спрямовувати його на розв'язання актуальних завдань і позбавлятися деструктивних думок. Саморефлексія також сприяє формуванню критичного ставлення до себе, даючи змогу об'єктивно оцінювати власні сильні та слабкі сторони, аналізувати допущені помилки й визначати напрями подальшого самовдосконалення. Для педагога ці вміння мають особливу цінність, оскільки сприяють особистісному зростанню та підвищенню ефективності професійної діяльності [21].

Відповідальність за якість та ефективність освітнього процесу значною мірою покладається на вчителя й не обмежується лише передаванням учням академічних знань. Особливої ваги професійні компетентності педагога набувають у кризових і стресових обставинах, коли важливими чинниками успішної взаємодії стають психологічний клімат у класі та характер міжособистісних відносин. Підтримання доброзичливої атмосфери в учнівському колективі потребує від учителя наявності внутрішніх психологічних ресурсів, одним із яких є життєстійкість.

Життєстійкість педагога проявляється через різні аспекти його професійної діяльності. Зокрема, залученість характеризується відчуттям приналежності до освітнього закладу, усвідомленням власної значущості в колективі та готовністю піклуватися про учнів. Розвинена життєстійкість сприяє вдосконаленню комунікативної компетентності вчителя, допомагає створювати позитивне психологічне середовище та підтримувати конструктивні взаємини між учасниками освітнього процесу. Крім того, вона сприяє розвитку лідерських якостей і організаторських здібностей педагога. Учителі з високим рівнем життєстійкості частіше використовують відкриті форми комунікації, які дають змогу скорочувати фізичну й емоційну дистанцію між педагогом та учнями, формуючи атмосферу довіри й взаєморозуміння [19, с. 71].

Поняття «життєстійкість» і «стресостійкість» тісно взаємопов'язані та мають особливе значення для здійснення педагогічної діяльності. Обидві

характеристики сприяють адаптації особистості до складних обставин, збереженню психологічної рівноваги й здатності ефективно виконувати професійні обов'язки за умов підвищеного навантаження.

У сучасних суспільних реаліях життєстійкість набуває особливого значення, оскільки стає необхідною умовою подолання життєвих труднощів і збереження психологічного благополуччя. Повномасштабна війна тією чи іншою мірою вплинула на життя практично кожної людини: одні втратили домівки, інші переживають через перебування близьких на фронті або їхню загибель. Такі обставини позначаються й на психологічному стані учасників освітнього процесу, спричиняючи посилення емоційного напруження в учнівських колективах. За цих умов важливим завданням педагога є зниження рівня напруженості, підтримання емоційної стабільності учнів і сприяння формуванню безпечного освітнього середовища. Водночас необхідно не уникати обговорення складних подій, а забезпечувати можливість говорити про них із повагою до почуттів кожної дитини, проявляючи чуйність, розуміння та індивідуальний підхід [4, с. 119].

Стрес є одним із поширених явищ у професійній діяльності педагога, а його виникнення часто пов'язане з надмірним емоційним і нервовим напруженням. У сучасних умовах учителі стикаються зі значним потоком інформації, що надходить із засобів масової інформації, від учнів та їхніх батьків. Її обсяг і емоційний зміст можуть посилювати психологічне навантаження та призводити до виснаження. Водночас педагогічна діяльність передбачає значні інтелектуальні зусилля, необхідні для пояснення навчального матеріалу, організації роботи класу, формування позитивної мотивації учнів до навчання, засвоєння знань і саморозвитку. Додаткового напруження потребує й постійна робота вчителя над власним професійним удосконаленням, розвитком критичного мислення та вмінням оцінювати достовірність інформації. Усе це ускладнюється необхідністю працювати в умовах кризових ситуацій і воєнних загроз. Сукупність зазначених чинників зумовлює потребу цілеспрямованого

розвитку стресостійкості педагогічних працівників як важливої передумови збереження їхнього психологічного здоров'я та професійної ефективності [4, с. 119].

Н. Цибуляк та А. Бондарчук підкреслюють, що формування стресостійкості як професійно значущої характеристики педагога є складним і мінливим процесом, який постійно розвивається під впливом різноманітних чинників та змін професійного середовища [33, с. 155]. Л. Романовська та О. Прийма звертають увагу на важливість динамічного вивчення діяльності для розуміння закономірностей розвитку емоційної стійкості. Такий підхід передбачає врахування можливих змін у цілях, мотивах, способах і змістових характеристиках діяльності особистості [26, с. 54].

Отже, стресостійкість є однією з ключових професійно важливих якостей педагога, оскільки вона впливає на результативність виконання професійних завдань, продуктивність праці, успішність взаємодії з учнями та можливості професійної самореалізації. Її значення особливо зростає в умовах підвищеного емоційного навантаження, невизначеності та кризових ситуацій. Розвинена стресостійкість допомагає майбутньому фахівцеві зберігати психологічну рівновагу, регулювати власні емоційні реакції, адаптуватися до складних обставин і підтримувати належний рівень професійної активності. Таким чином, формування цієї якості є важливою умовою забезпечення ефективності педагогічної діяльності та збереження психологічного благополуччя вчителя.

В умовах війни суттєво зростає кількість стресогенних чинників, що негативно позначаються на фізичному та психологічному здоров'ї здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних способів збереження й відновлення психічного благополуччя студентської молоді, забезпечення її психологічної та емоційної підтримки. Л. Потапюк підкреслює, що важливим завданням закладів вищої освіти є впровадження відповідних форм, методів і прийомів навчання, спрямованих на

розвиток стресостійкості та підтримання психологічного здоров'я учасників освітнього процесу [24].

Н. Дідик звертає увагу на те, що одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти є формування особистості майбутнього фахівця, здатного ефективно реалізовувати себе в професійній діяльності. Важливими передумовами такого становлення є сформованість необхідних професійних компетентностей, розвиток професійно значущих особистісних характеристик і досягнення належного рівня особистісної зрілості [6; 7].

Серед важливих складових професійної компетентності майбутнього педагога Н. Цибуляк та А. Бондарчук виокремлюють здатність долати емоційне напруження, конструктивно реагувати на стресові обставини та ефективно діяти в складних умовах. Науковці наголошують, що готовність протистояти стресогенним впливам і вміння долати їхні наслідки є необхідними передумовами формування професійної стресостійкості майбутнього фахівця [33, с. 154].

М. Бутиріна та А. Новолаєв зазначають, що педагогічна діяльність характеризується значною кількістю стресогенних чинників, серед яких фрустрація, дратівливість, підвищена тривожність і фізичне та психічне виснаження. Тривалий вплив цих чинників може спричинити розвиток синдрому професійного вигорання, що проявляється у вичерпанні психологічних і фізичних ресурсів особистості. Такі зміни негативно впливають на продуктивність професійної діяльності вчителя, його психологічне самопочуття та характер взаємин з іншими учасниками освітнього процесу [5].

Інтенсивний ритм сучасного життя та постійні зміни суспільного середовища нерідко стають причиною виникнення негативних емоційних переживань. Якщо такі переживання накопичуються та залишаються невирішеними, вони можуть сприяти формуванню тривалого стресового стану. Педагогічна діяльність також супроводжується регулярним впливом стресогенних ситуацій, пов'язаних зі специфікою професійних обов'язків і

взаємодією з учнями, їхніми батьками та колегами. Тому для запобігання негативним наслідкам професійного напруження важливим є цілеспрямований розвиток стресостійкості вчителя, яка допомагає зберігати емоційну рівновагу та ефективно виконувати професійні завдання.

Н. Павлишина та І. Кузава розглядають стресостійкість як важливий компонент професійної компетентності педагога, що забезпечує можливість результативного виконання професійних функцій в умовах стресових впливів, зумовлених війною. Науковці визначають стресостійкість майбутнього вчителя як інтегровану особистісну характеристику, що охоплює здатність адаптуватися до негативних наслідків воєнного стану, наявність професійно орієнтованих компетентностей і відповідних особистісних якостей. Сукупність цих характеристик сприяє подоланню стресових ситуацій, що виникають у процесі педагогічної діяльності, та підтриманню її ефективності за складних суспільних обставин [22].

С. Максименко пропонує розглядати стресостійкість учителя як суб'єкта професійної діяльності у двох взаємопов'язаних аспектах. Перший охоплює загальну стресостійкість особистості, яка виявляється в її здатності протистояти стресовим впливам у різних життєвих ситуаціях. Другий стосується професійної стресостійкості, специфіка якої визначається особливостями здійснення педагогічної діяльності з погляду її процесуальних і функціональних характеристик [14].

Умови для виникнення професійного стресу є характерними для багатьох закладів загальної середньої освіти. Це зумовлено специфікою роботи вчителя, яка передбачає тривале перебування на робочому місці, постійну взаємодію з учнями, які можуть переживати емоційні труднощі, необхідність налагодження комунікації з невдоволеними батьками, а також виконання професійних завдань за обмеженості матеріальних, часових та інших ресурсів.

Тривалий професійний стрес може створювати суттєві перешкоди для ефективної діяльності вчителя. Зокрема, він здатний знижувати комунікативну

активність, ускладнювати взаємодію з учасниками освітнього процесу та негативно позначатися на фізичному й психічному здоров'ї педагога. Унаслідок цього погіршується здатність фахівця виконувати професійні обов'язки та підтримувати конструктивні взаємини в освітньому середовищі.

М. Марусинець та Р. Шевченко особливе значення в процесі формування стресостійкості педагога відводять розвитку навичок релаксації, які передбачають зниження психічного напруження та досягнення стану розслаблення. Опанування таких навичок дає змогу вчителеві дистанціюватися від власних емоційних переживань, критично переосмислювати особистісні цінності й ціннісні орієнтації, аналізувати попередній досвід, самостійно ухвалювати рішення та оцінювати результати власних дій. Водночас важливим механізмом розвитку стресостійкості дослідники вважають саморегуляцію, яку можна розглядати як здатність особистості підтримувати або відновлювати рівновагу між власним внутрішнім станом і мінливими умовами навколишнього середовища [13].

М. Кудінова підкреслює, що рівень стресостійкості значною мірою залежить від особливостей Я-концепції особистості, зокрема від сформованості її професійного компонента. Якщо професійна Я-концепція недостатньо розвинена, це може супроводжуватися неузгодженістю уявлень людини про себе як фахівця, заниженою самооцінкою та емоційною нестабільністю, що послаблює її здатність протистояти стресовим ситуаціям. Натомість позитивне сприйняття власного професійного «Я», усвідомлення своїх можливостей і впевненості у власній компетентності сприяють підвищенню стресостійкості. Отже, чим гармонійнішою є професійна Я-концепція педагога, тим більше можливостей він має для конструктивного подолання труднощів і збереження ефективності своєї діяльності [12].

Таким чином, високий рівень стресостійкості є важливою передумовою збереження та зміцнення здоров'я педагога, підтримання його психологічного благополуччя й забезпечення професійного довголіття. Психічне здоров'я

особистості тісно пов’язане з її здатністю до самопізнання, усвідомлення власних переживань, подолання внутрішніх суперечностей і формування впевненості у власних силах. Розуміння індивідуальних психологічних особливостей дає змогу не лише підтримувати здоров’я, а й удосконалювати особистісні якості, підвищувати ефективність взаємодії з навколишнім світом і розвивати професійну компетентність. Водночас стресостійкість формується під впливом комплексу психологічних чинників, серед яких важливе місце посідають вік, індивідуально-особистісні характеристики, попередній життєвий досвід, а також обрані стратегії та способи подолання стресу. Урахування цих чинників є необхідною умовою розвитку здатності педагога адаптуватися до складних обставин, зберігати емоційну рівновагу й ефективно здійснювати професійну діяльність.

Отже, стресостійкість є важливим компонентом професійної компетентності педагогів, яка підвищує ефективність виконання педагогічної діяльності у стресогенних умовах, що спричинені війною. Стресостійкість майбутнього педагога – це властивість особистості, що визначається високою адаптивністю до негативних наслідків в умовах воєнного стану, професійно орієнтованими компетенціями і особистісними якостями, спрямованими на подолання наслідків стресових ситуацій під час виконання педагогічної діяльності.

Для експериментального дослідження стресостійкості у майбутніх педагогів під час професійної підготовки ми застосували такий діагностичний інструментарій: тест для визначення рівня стресостійкості і методику «Діагностика стану стресу».

Мета експериментального дослідження – визначити рівень стресостійкості майбутніх педагогів; визначити індивідуальні особливості реагування досліджуваних на стресори, виявити рівень самоконтролю, дослідити наявний рівень емоційної стабільності.

Експериментальне дослідження ми проводили на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [8].

Результати за методикою «Діагностика стану стресу» подано на рисунку 1.



Рис. 1 Показники рівня стресостійкості майбутніх педагогів за методикою «Діагностика стану стресу»

За даними, представленими на рисунку 1, найбільша частка досліджуваних майбутніх педагогів (61,5%) характеризується середнім рівнем стресостійкості. Подібні результати отримала О. Стахова у своєму дослідженні, присвяченому вивченню стресостійкості здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які здобувають педагогічну спеціальність. Зокрема, середній рівень цієї якості було виявлено у 53% опитаних. На думку дослідниці, такі майбутні фахівці загалом здатні долати стресові ситуації, що виникають під час навчання в закладі вищої освіти, хоча за певних обставин можуть потребувати додаткових ресурсів для збереження емоційної рівноваги [28].

Високий рівень стресостійкості встановлено у 33,3% учасників нашого дослідження. Отриманий результат зіставляється із даними О. Стахової, відповідно до яких високі показники стресостійкості продемонстрували 32% майбутніх педагогів [28]. Дослідниця зазначає, що такі студенти мають

достатній внутрішній ресурс для протидії як зовнішнім, так і внутрішнім стресогенним чинникам, що виникають у процесі професійної підготовки та можуть супроводжувати їхню подальшу педагогічну діяльність. Завдяки здатності ефективно долати стресові ситуації вони можуть спрямовувати власні сили на виконання навчальних і професійних завдань, а не на подолання негативних емоційних переживань. Це створює передумови для підвищення продуктивності навчання, успішного професійного становлення та ефективного здійснення педагогічної діяльності в майбутньому [28].

Натомість низький рівень стресостійкості в нашому дослідженні виявлено у 5,2% респондентів, тоді як за результатами дослідження О. Стахової цей показник становив 15% [28]. Отже, у досліджуваній нами групі частка майбутніх педагогів із низькою стресостійкістю є меншою порівняно з результатами, отриманими зазначеною дослідницею. Низький рівень цієї якості може свідчити про підвищену вразливість до стресогенних впливів, труднощі в регулюванні емоційних реакцій і недостатню здатність зберігати психологічну рівновагу в складних обставинах. Як зауважує О. Стахова, такі майбутні фахівці можуть втрачати емоційну стабільність навіть під впливом незначних несприятливих чинників. Унаслідок цього негативні переживання здатні знижувати ефективність виконання професійних завдань, спричиняти перевтому та емоційне виснаження як самого педагога, так і учнів [28].

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчують, що переважна більшість майбутніх педагогів має середній або високий рівень стресостійкості. Зіставлення отриманих результатів свідчить про тенденцію щодо переважання середнього рівня і близькі показники високої стресостійкості у нашому дослідженні та дослідженні О. Стахової [28]. Водночас, виявлення респондентів із низьким рівнем цієї якості підкреслює необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційної саморегуляції, конструктивного подолання стресу та адаптації до складних умов професійної діяльності ще на етапі фахової підготовки.

За результатами досліджень М. Шоцької та Л. Кулакової, найбільша частка опитаних педагогів (54%) характеризується середнім рівнем схильності до стресу [36, с. 67]. Такі вчителі переважно здатні долати стресові ситуації, що виникають у процесі освітньої діяльності, без значних негативних наслідків для свого психологічного стану. Однак у разі виникнення серйозних непередбачуваних обставин їхня здатність зберігати емоційну рівновагу може знижуватися, що іноді призводить до нервового виснаження та тимчасової втрати орієнтації в ситуації. Відповідно, зі збільшенням кількості стресогенних подій у повсякденному житті й професійній діяльності ризик негативних емоційних реакцій у представників цієї групи зростає.

Низький рівень схильності до розвитку стресу виявлено у 31% респондентів. Це свідчить про їхню здатність ефективно протистояти внутрішнім і зовнішнім стресогенним чинникам, зберігаючи психологічну рівновагу в складних професійних обставинах. Завдяки цьому значна частина їхніх особистісних ресурсів спрямовується безпосередньо на виконання професійних завдань, а не на подолання негативних емоційних станів. Така особливість сприяє підвищенню продуктивності праці, підтриманню належного рівня професійної ефективності та конструктивній взаємодії з учасниками освітнього процесу [36, с. 67].

Водночас, у 15% досліджуваних педагогів зафіксовано високий рівень схильності до стресу. Представники цієї групи можуть гостро реагувати навіть на незначні несприятливі обставини, що порушують їхню емоційну стабільність. Перебування в напруженому психологічному стані ускладнює виконання професійних обов’язків, знижує ефективність педагогічної діяльності та може призводити до незадовільних результатів роботи. Крім того, постійне емоційне напруження підвищує ризик перевтоми й виснаження не лише самого вчителя, а й негативно позначається на самопочутті та навчальній діяльності здобувачів освіти [36, с. 67].

Показники рівня стресостійкості майбутніх педагогів за тестом для визначення рівня стресостійкості подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники рівня стресостійкості майбутніх педагогів за тестом для визначення рівня стресостійкості

№з/п	Рівень стресостійкості	Показник (%)
1	Високий	4,3
2	Середній	50,2
3	Занижений	39,8
4	Дуже низький	5,7

За результатами таблиці 2, у більшої частини (50,2%) досліджуваних присутній середній рівень стресостійкості.

У 39,8% осіб є занижений рівень стресостійкості. 5,7% досліджуваних володіють низьким рівнем стресостійкості. Це свідчить про те, що вони не готові до подолання стресових ситуацій у житті.

Високий рівень стресостійкості виявлено лише у 4,3% майбутніх педагогів.

Отже, за загальними результатами дослідження, стресостійкість майбутніх педагогів не сформована на достатньому рівні, багато з них не готові протистояти стресовим ситуаціям. Це потребує пошуку методологічного інструментарію для подальшого формування стресостійкості майбутніх педагогів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Стресостійкість є важливою передумовою ефективного здійснення професійної діяльності, оскільки забезпечує здатність особистості витримувати значні інтелектуальні, емоційні та вольові навантаження в умовах стресу. Вона сприяє збереженню психофізичної рівноваги, підтриманню працездатності та запобіганню негативним наслідкам стресогенних впливів для професійної діяльності й здоров’я людини.

Стресостійкість виступає невід'ємною складовою професійної компетентності педагога, особливо в умовах невизначеності, коли від фахівця вимагається здатність ефективно працювати за підвищеного емоційного напруження. Стресостійкість майбутнього вчителя початкових класів можна розглядати як інтегровану властивість особистості, що виявляється в умінні адаптуватися до несприятливих обставин, використовувати професійні компетентності й особистісні ресурси для подолання стресових ситуацій та забезпечення результативності педагогічної діяльності.

Професійна стресостійкість є професійно значущою характеристикою вчителя початкової школи, яка формується під впливом індивідуального поєднання вроджених і набутих властивостей. Її сутність полягає у здатності протидіяти негативному впливу стресогенних чинників, зберігати ефективність виконання професійних обов'язків і створювати умови для успішної педагогічної діяльності та творчої самореалізації. Структура професійної стресостійкості охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: психофізіологічний, емоційний, особистісний і поведінковий. Сукупність зазначених компонентів забезпечує цілісність стресостійкості та визначає особливості її прояву в педагогічній діяльності вчителя початкової школи.

Результати експериментальних досліджень стресостійкості майбутніх педагогів засвідчили переважання середніх показників цієї характеристики. Такі педагоги зазвичай спроможні справлятися зі стресовими ситуаціями, що виникають у процесі професійної діяльності, без істотного негативного впливу на власний психологічний стан. Водночас за умов виникнення складних і непередбачуваних обставин їхня здатність підтримувати емоційну стабільність може послаблюватися, що іноді спричиняє нервове виснаження та тимчасові труднощі з адекватним сприйняттям ситуації. Отже, зі збільшенням кількості стресогенних чинників у повсякденному житті та професійній сфері підвищується ймовірність виникнення негативних емоційних реакцій у представників цієї групи.

Розвиток стресостійкості майбутніх педагогів передбачає формування позитивної мотивації, усвідомлення професійних завдань, розуміння способів їх виконання та систематичне вдосконалення відповідних умінь і навичок. Однією з основних психологічних умов цього процесу є формування позитивного ставлення до себе, обраної професії та інших учасників освітнього процесу.

Засобами формування стресостійкості майбутніх педагогів є: психологічні тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, планування, моделювання поведінки, аналізу проблемних ситуацій і рефлексії. Застосування цих методів створює додаткові можливості для усвідомлення власних емоцій, зниження психологічного напруження й пошуку конструктивних способів подолання стресу. Важливими напрямами підвищення стресостійкості є розвиток соціально-психологічних, особистісних, інформаційних, інструментальних ресурсів.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й апробація комплексної програми розвитку стресостійкості майбутніх педагогів у процесі їх професійного становлення. Така програма може передбачати систематичне використання зазначених психологічних методів і практичних інструментів з урахуванням індивідуальних потреб студентів, специфіки педагогічної діяльності та сучасних викликів освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко М., Корольчук М., Корольчук В. Психологічні стратегії подолання професійного стресу у фахівців. *Вісник Національного університету оборони України*, 2021. 62 (4). С. 5–16.
2. Банах С.В., Добровольська С.Я. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості педагога. *The 1st International scientific and practical conference "Topical issues of modern science, society and education*" (August 8-10, 2021) SPC -Sci. conf.com.ua, Kharkiv, Ukraine. 2021. Pp. 394-398.
3. Бацилєва О. В. Дослідження стресостійкості як передумови професійного здоров'я майбутніх педагогів. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я*: матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 16 листоп. 2023 р. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [та ін. ; за заг. ред. О. В. Бацилєвої]. Київ, 2023. С. 18–22.
4. Башкір О. І., Бочарова М. П., Сидоренко Н. В., Тарасенко О. М. Місце soft- skills майбутніх учителів у забезпеченні ефективності навчання в умовах надзвичайних ситуацій. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2023. Вип. 1. С. 116-121.

5. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 2016. Вип. 15. С. 265-270.

6. Дідик Н. М. Стресостійкість як важлива професійна якість майбутніх фахівців соціономічних професій. *Сучасні світові тенденції розвитку науки, освіти і технологій:* збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Біла Церква, 20 березня 2024 р.): у 2 ч. Біла Церква: ЦФЕНД, 2024. Ч. 1. С. 50-51.

7. Дідик Н.М. Формування стресостійкості у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна. Вип. 37. / за ред. Л.П. Мельник, Т.Л. Опалюк. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2023. С. 67-75.

8. Дідик Н. М., Зенинець С.-М. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент фахової компетентності майбутніх педагогів. *Березневий науковий дискурс 2025* на тему: «Синергія освіти, науки та бізнесу в епоху глобальних трансформацій»: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 27 лютого 2025 р.). Чернігів: ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2025. С. 47-50.

9. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.

10. *Когут* О. О. *Психологія стресостійкості особистості :* монографія. Кривий Ріг : ДЮІ МВС України, 2021. 435 с.

11. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.

12. Кудінова М.С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Молодий вчений*. 2019. № 3 (67). С. 137-143.

13. Марусинець М.М., Шевченко Р.М. Методи формування стресостійкості жінки-управлінця. *Психологічний часопис*. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України. К.: № 10 (20). 2018. С. 143-157.

14. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім.В. Гнатюка, 2018. 438 с.

15. Мешко О.І., Мешко Г.М. Резильєнтність як чинник професійного благополуччя педагога. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2025. № 2(48). С. 1627–1637. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1627-1637

16. Мешко Г., Мешко О. Розвиток резильєнтності майбутніх педагогів як способу подолання життєвих і професійних труднощів в умовах воєнного стану. V Міжнародна наукова конференція «*Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки*», Тернопіль, 15-16 квітня 2025 року. 2025. С. 32–34.

17. Мешко Г., Мешко О. Формування професійної стресостійкості майбутніх менеджерів як умови їх конкурентоспроможності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2024. Вип.1 (54). С.124–128. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.124-128

18. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

19. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція) : практичний посібник. / авт. кол.: В.Г. Панок, І.В. Марухина, В.В. Рибалка, В.М. Горленко, Д.Д. Романовська, В.В. Предко, С.К. Шандрук, М.В. Саврасов, Н.В. Сосновенко; за наук. ред. В. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. 192 с.

20. Новак М. Деякі аспекти розвитку стресостійкості майбутніх соціальних працівників. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року) / Ред.колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький: ХНУ, 2022. С. 41-44.

21. Носовець Н., Пискун О., Рекун О. Теоретичне дослідження поняття «soft-skills» учителя. *Тенденції розвитку вищої освіти та педагогічної науки:* Серія: Педагогічні науки. 2021. Вісник №14-15 (170-171).

22. Павлишина Н.Б., Кузава І.Б. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. *Інклюзія і суспільство,* 2024. №2. С. 43-47.

23. Палько Т.В. Професійний стрес: причини та наслідки. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Ужгород. 2020. Вип. 13. С. 278-284.

24. Потапюк Л. М. Особливості формування стресостійкості студентів в умовах російсько-української війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 2023. Вип. 2. С. 34-38. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6

25. Псатій А. Стресостійкість. Київ : Шкільний світ, 2021. 104 с.

26. Романовська Л., Прийма О. Професійний стрес як складова емоційної та психологічної стійкості особистості. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року) /Ред.колегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. Хмельницький: ХНУ, 2022. С. 53-57.

27. Сидоренко О. Психолого-педагогічні умови формування стресостійкості студентської молоді у процесі професійної підготовки. *International Scientific Journal of Education and Linguistics.* 2026. 5 (4). С. 22-31.

28. Стахова О. О. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості майбутнього педагога. *Наукове думка сучасності і майбутнього*. Збірник матеріалів Вісімнадцятої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. URL: https://surl.li/qxhfrw (дата звернення: 20.10.2026).

29. Стеценко Н.М. Фактори впливу на рівень стресостійкості майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації наук,* 2025. №4 (50). С. 941-953.

30. Стрес. Формування стресостійкості особистості: корекційно-розвиткова програма / уклад. О. І. Михайлова. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 55 с.

31. Тітаренко С.А., Сосновенко Н.В. Розвиток резильєнтності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах військового стану. *Актуальні проблеми дошкільної освіти:* виклики та пріоритети: зб. наукових праць Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Глухів, 19- 20 жовтня 2023 р.). Глухів: Глухівський НПУ ім. О.Довженка, 2023. С. 142–146.

32. Хамініч О. М. Резільєнтність: життєстійкість, життєздатність або резільєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : психологічні науки, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 160-165.

33. Цибуляк Н. Ю., Бондарчук А. Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. *Теорія і практика сучасної психології,* 2019. № 6. Т. 2. С. 154-158. https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.27

34. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка,* 2022. 38 (2). С. 83–89. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813

35. Шоцька М.П., Кулакова Л. М. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості педагога. *Наука, освіта, суспільство очима молодих:* Матеріали XVII Міжнародної Н-34 науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених. Рівне: РВВ РДГУ. 2024. С. 66-67.

36. Meshko H. Psycho-pedagogical training as means of personality harmonization of the future teacher. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro).* Suceava (Romania), 2016. Volume 3, Issue 5. S. 85-92.

REFERENCES

1. Avramenko, M., Korolchuk, M., & Korolchuk, V. (2021). Psykholohichni stratehii podolannia profesiinoho stresu u fakhivtsiv [Psychological strategies for overcoming professional stress in specialists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, *62*(4), 5–16 [in Ukrainian].

2. Banakh, S. V., & Dobrovolska, S. Ia. (2021). Stresostiikist yak profesiino znachushcha rysa osobystosti pedahoha [Stress resistance as a professionally significant personality trait of a teacher]. In *Topical issues of modern science, society and education: Proceedings of the 1st International scientific and practical conference* (pp. 394–398). SPC "Sci-conf.com.ua" [in Ukrainian].

3. Batsylieva, O. V. (2023). Doslidzhennia stresostiikosti yak peredumovy profesiinoho zdorovia maibutnikh pedahohiv [Research on stress resistance as a prerequisite for professional health of future teachers]. In O. V. Batsylieva (Ed.), *Osobystisni ta sytuatyvni determinanty zdorovia: materialy VIII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 18–22). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Bashkir, O. I., Bocharova, M. P., Sydorenko, N. V., & Tarasenko, O. M. (2023). Mistse soft-skills maibutnikh uchyteliv u zabezpechenni efektyvnosti navchannia v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [The place of soft skills of future teachers in ensuring learning effectiveness in emergency conditions]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, (1), 116–121 [in Ukrainian].

5. Butyrina, M., & Novolaiev, A. (2016). Shliakhy poperedzhennia «profesiinoho vyhorannia» pedahohiv [Ways to prevent "professional burnout" of teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (15), 265–270 [in Ukrainian].

6. Didyk, N. M. (2024). Stresostiikist yak vazhlyva profesiina yakist maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Stress resistance as an important professional quality of future specialists in socionomic professions]. In *Suchasni svitovi tendentsii rozvytku nauky, osvity i tekhnolohii: zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Pt. 1, pp. 50–51). TsFEND [in Ukrainian].

7. Didyk, N. M. (2023). Formuvannia stresostiikosti u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Formation of stress resistance in future specialists of the social sphere]. In L. P. Melnyk & T. L. Opaliuk (Eds.), *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia: sotsialno-pedahohichna* (Vol. 37, pp. 67–75). Vydavets Kovalchuk O. V. [in Ukrainian].

8. Didyk, N. M., & Zenynets, S.-M. (2025). Stresostiikist v umovakh voiennoho stanu yak komponent fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [Stress resistance under martial law as a component of professional competence of future teachers]. In *Bereznevyi naukovyi dyskurs 2025 na temu: «Synerhiia osvity, nauky ta biznesu v epokhu hlobalnykh transformatsii»: zbirnyk materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 47–50). HO «Naukovo-osvitnii innovatsiinyi tsentr suspilnykh transformatsii» [in Ukrainian].

9. Dubchak, H. M. (2017). *Psykholohichni osnovy profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv* [Psychological foundations of professional stress resistance of future specialists]. Talkom [in Ukrainian].

10. Kohut, O. O. (2021). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti* [Psychology of personality stress resistance]. DIuI MVS Ukrainy [in Ukrainian].

11. Korolchuk, M. S., Korolchuk, V. M., & Berezovska, L. I. (2017). *Profesiine vyhoriannia pratsivnykiv osvity* [Professional burnout of education workers]. Kyivskyi natsionalnyi torhovelno-ekonomichnyi universytet [in Ukrainian].

12. Kudinova, M. S. (2019). Teoretychni pidkhody do vyznachennia sutnosti poniattia «stresostiikist» [Theoretical approaches to defining the essence of the concept "stress resistance"]. *Molodyi vchenyi*, *3*(67), 137–143 [in Ukrainian].

13. Marusynets, M. M., & Shevchenko, R. M. (2018). Metody formuvannia stresostiikosti zhinky-upravlintsia [Methods of forming stress resistance of a female manager]. *Psykholohichnyi chasopys*, *10*(20), 143–157 [in Ukrainian].

14. Meshko, H. M. (2018). *Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia* [Theory and practice of preparing future teachers for preserving and strengthening professional health]. TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

15. Meshko, O. I., & Meshko, H. M. (2025). Rezylientnist yak chynnyk profesiinoho blahopoluchchia pedahoha [Resilience as a factor of a teacher's professional well-being]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Psykholohiia»*, *2*(48), 1627–1637. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1627-1637 [in Ukrainian].

16. Meshko, H., & Meshko, O. (2025). Rozvytok rezylientnosti maibutnikh pedahohiv yak sposobu podolannia zhyttievykh i profesiinykh trudnoshchiv v umovakh voiennoho stanu [Development of resilience of future teachers as a way to overcome life and professional difficulties under martial law]. In *Voienni konflikty ta tekhnohenni katastrofy: istorychni ta psykholohichni naslidky: materialy V Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* (pp. 32–34) [in Ukrainian].

17. Meshko, H., & Meshko, O. (2024). Formuvannia profesiinoi stresostiikosti maibutnikh menedzheriv yak umovy yikh konkurentospromozhnosti [Formation of professional stress resistance of future managers as a condition of their competitiveness]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, *1*(54), 124–128. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.124-128 [in Ukrainian].

18. Nauholnyk, L. B. (2015). *Psykholohiia stresu* [Psychology of stress]. Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

19. Panok, V. H., Marukhyna, I. V., Rybalka, V. V., Horlenko, V. M., Romanovska, D. D., Predko, V. V., Shandruk, S. K., Savrasov, M. V., & Sosnovenko, N. V. (2022). *Naukovo-metodychni osnovy psykholohichnoho suprovodu diialnosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity (diahnostyka i korektsiia)* [Scientific and methodological foundations of psychological support of teacher's activity in the context of educational reform (diagnostics and correction)] (V. H. Panok, Ed.). UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

20. Novak, M. (2022). Deiaki aspekty rozvytku stresostiikosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Some aspects of developing stress resistance of future social workers]. In Yu. Bryndikov et al. (Eds.), *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery: nadbannia, problemy, perspektyvy: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii* (pp. 41–44). KhNU [in Ukrainian].

21. Nosovets, N., Pyskun, O., & Rekun, O. (2021). Teoretychne doslidzhennia poniattia «soft-skills» uchytelia [Theoretical study of the concept of teacher's "soft skills"]. *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity ta pedahohichnoi nauky. Seriia: Pedahohichni nauky*, *14–15*(170–171) [in Ukrainian].

22. Pavlyshyna, N. B., & Kuzava, I. B. (2024). Stresostiikist v umovakh voiennoho stanu yak komponent profesiinoi kompetentnosti maibutnikh spetsialnykh pedahohiv [Stress resistance under martial law as a component of professional competence of future special educators]. *Inkliuziia i suspilstvo*, (2), 43–47 [in Ukrainian].

23. Palko, T. V. (2020). Profesiinyi stres: prychyny ta naslidky [Professional stress: Causes and consequences]. *Aktualni problemy psykholohii*, (13), 278–284 [in Ukrainian].

24. Potapiuk, L. M. (2023). Osoblyvosti formuvannia stresostiikosti studentiv v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Peculiarities of forming students' stress resistance in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia*, (2), 34–38. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.6 [in Ukrainian].

25. Psatii, A. (2021). *Stresostiikist* [Stress resistance]. Shkilnyi svit [in Ukrainian].

26. Romanovska, L., & Pryima, O. (2022). Profesiinyi stres yak skladova emotsiinoi ta psykholohichnoi stiikosti osobystosti [Professional stress as a component of emotional and psychological resilience of a personality]. In Yu. Bryndikov et al. (Eds.), *Profesiina pidhotovka*

fakhivtsiv sotsialnoi sfery: nadbannia, problemy, perspektyvy: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii (pp. 53–57). KhNU [in Ukrainian].

27. Sydorenko, O. (2026). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia stresostiikosti studentskoi molodi u protsesi profesiinoi pidhotovky [Psychological and pedagogical conditions for forming stress resistance of student youth in the process of professional training]. *International Scientific Journal of Education and Linguistics*, *5*(4), 22–31 [in Ukrainian].

28. Stakhova, O. O. (n.d.). Stresostiikist yak profesiino znachushcha rysa osobystosti maibutnoho pedahoha [Stress resistance as a professionally significant personality trait of a future teacher]. In *Naukova dumka suchasnosti i maibutnoho: zbirnyk materialiv XVIII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*. https://surl.li/qxhfrw [in Ukrainian].

29. Stetsenko, N. M. (2025). Faktory vplyvu na riven stresostiikosti maibutnikh pedahohiv [Factors influencing the level of stress resistance of future teachers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, *4*(50), 941–953 [in Ukrainian].

30. Mykhailova, O. I. (Comp.). (2022). *Stres. Formuvannia stresostiikosti osobystosti: korektsiino-rozvytkova prohrama* [Stress. Formation of personality stress resistance: Correctional and developmental program]. NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

31. Titarenko, S. A., & Sosnovenko, N. V. (2023). Rozvytok rezylientnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh viiskovoho stanu [Development of resilience of future preschool educators under martial law]. In *Aktualni problemy doshkilnoi osvity: vyklyky ta priorytety: zbirnyk naukovykh prats Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (pp. 142–146). Hlukhivskyi NPU im. O. Dovzhenka [in Ukrainian].

32. Khaminich, O. M. (2016). Rezylientnist: zhyttiestiikist, zhyttiezdatnist abo rezilientnist? [Resilience: Hardiness, vitality or resilience?]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: psykholohichni nauky*, *6*(2), 160–165 [in Ukrainian].

33. Tsybuliak, N. Yu., & Bondarchuk, A. Ye. (2019). Struktura profesiinoi stresostiikosti spetsialnoho pedahoha [Structure of professional stress resistance of a special educator]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, *6*(2), 154–158. https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.27 [in Ukrainian].

34. Tsiuman, T., Nahula, O., & Adamska, Z. (2022). Psykholohichni umovy rezylientnosti pedahoha v period voiennoho stanu [Psychological conditions of teacher's resilience during martial law]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, *38*(2), 83–89. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813 [in Ukrainian].

35. Shotska, M. P., & Kulakova, L. M. (2024). Stresostiikist yak profesiino znachushcha rysa osobystosti pedahoha [Stress resistance as a professionally significant personality trait of a teacher]. In *Nauka, osvita, suspilstvo ochyma molodykh: materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh uchenykh* (pp. 66–67). RVV RDHU [in Ukrainian].

36. Meshko, H. (2016). Psycho-pedagogical training as means of personality harmonization of the future teacher. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, *3*(5), 85–92.

DEVELOPMENT OF STRESS RESILIENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING

This article explores the development of stress resilience in future primary school teachers during their professional training at a higher education institution. Stress resilience is a crucial prerequisite for successful professional practice, as it enables an individual to withstand significant mental, emotional, and volitional strain under stressful conditions. A well-developed capacity for stress resilience helps maintain psychophysical balance, preserves work capacity, and minimizes the negative impact of stressors on both an individual's health and their professional performance.

Within the framework of an educator's professional competence, stress resilience holds a significant place—particularly in environments characterized by uncertainty and heightened emotional tension. For future primary school teachers, stress resilience should be viewed as an integral personality trait, manifested in the ability to adapt to challenging circumstances, mobilize one's own psychological resources and professional knowledge to overcome stressful situations, and ensure the effective execution of pedagogical duties.

Professional stress resilience is a key, professionally significant quality for an educator, shaped by a combination of innate and acquired individual characteristics. It defines a professional's capacity to withstand the adverse effects of stressors, maintain productivity, successfully carry out professional tasks, and realize their own creative potential. The structure of this quality encompasses four interrelated components: psychophysiological, emotional, personal, and behavioral. Their interaction determines the specific ways in which an educator responds to stressful situations, as well as their capacity to function effectively under challenging professional circumstances.

Developing stress resilience in future educators entails fostering intrinsic motivation, cultivating an awareness of the content and significance of professional tasks, mastering constructive problem-solving strategies, and continuously refining essential professional skills. A crucial psychological prerequisite for this process is the development of a positive attitude toward oneself, one's future profession, and all participants in the educational process.

The study highlights the significant role of psychological training in developing stress resilience among students in pedagogical fields. Such training focuses on building skills in self-regulation, activity planning, behavioral modeling, the analysis of complex situations, and reflection. It is essential to cultivate socio-psychological, personal, informational, and instrumental resources that facilitate adaptation to professional challenges, support psychological well-being, and enhance the effectiveness of pedagogical practice.

Key words: *stress resilience, professional stress, future primary school teacher, self-regulation, professional training, pedagogical activity, professional stress resilience, training.*

1.6. РОЗВИТОК ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПАРТНЕРСТВА ІЗ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті теоретично обґрунтовано та практично верифіковано структурно-функціональну архітектуру наскрізної програми практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах модернізації вищої педагогічної освіти. На основі системного, концентричного та діяльнісного підходів здійснено деконструкцію пропедевтичного, навчально-педагогічного та виробничого етапів практичної підготовки, що реалізуються кафедрою теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Визначено концептуальні засади функціонального розмежування навчальної пропедевтичної (описово-інтерпретаційний рівень) та навчальної педагогічної (аналітико-рефлексивний рівень) практик. Обґрунтовано імплементацію змістового модуля «Науково-дослідна робота» на засадах концепції «дослідження дією» (Action Research), що забезпечує трансформацію здобувача вищої освіти у вчителя-дослідника.

Хронологічно-кредитна структуризація практичної підготовки (39 кредитів ECTS) відображає послідовне бюджетування часу від другого до випускного курсів відповідно до завдань етапів адаптації та квазіпрофесійної діяльності. Проаналізовано систему дидактичних завдань, спрямованих на формування інтегральної компетентності здобувача, здатного реалізовувати проєктувальну, процесуально-дидактичну та виховну функції в інваріантному полі початкової ланки освіти. Висвітлено еволюцію механізмів партнерства в інтегрованій екосистемі «ЗВО – ЗЗСО», серед яких виокремлено дидактичний коучинг, клінічне наставництво та соціально-педагогічне інкубаторство.

Ефективність та життєздатність наскрізної системи практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (К-ПНУ) детерміновано не лише локальною взаємодією кафедри з базовими закладами загальної середньої освіти, а й розвиненою архітектонікою внутрішнього та міжнародного мережевого партнерства. Функціонування наскрізної програми практик інтегровано у ширший науково-освітній простір завдяки розгалуженій системі двосторонніх договорів із провідними закладами вищої освіти, науковими установами, органами державного управління та зарубіжними партнерами.

Визначено прогностичні перспективи подальших розвідок, пов'язаних із цифровою трансформацією партнерства та розвитком резильєнтності освітнього середовища.

Ключові слова: *наскрізна програма практик, партнерська взаємодія, екосистема «ЗВО – ЗЗСО», вчитель початкових класів, професійна підготовка, навчальна практика, виробнича практика, науково-дослідна робота, Action Research, концентричний підхід, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.*

Постановка проблеми. Кардинальні трансформації, що відбуваються в системі вищої педагогічної освіти України, зумовлені необхідністю її адаптації до європейських стандартів забезпечення якості освіти, вимог динамічного ринку праці та концептуальних засад реформи «Нова українська школа» (НУШ). Уведення в дію та систематичне оновлення Професійного стандарту за

професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» суттєво підвищили планку вимог до інтегральної компетентності випускників закладів вищої освіти (ЗВО). Сучасний учитель початкової ланки має виступати не просто транслятором готових знань, а наставником, порадником, організатором успішної діяльності учнів, здатним проектувати інклюзивне, безпекове, цифровізоване та розвивальне освітнє середовище, здійснювати формувальне оцінювання та ефективно долати освітні втрати здобувачів.

У структурі професійного становлення майбутніх фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 «Початкова освіта» системоутворювальна роль належить практичній підготовці. Вона є праксіологічним ядром освітнього процесу, де відбувається перетин, взаємопроникнення та верифікація теоретичних знань із педагогіки, психології та часткових методик із реальними умовами шкільної дійсності. Водночас традиційна, ізольована модель функціонування ЗВО, де школа розглядається суто як пасивний та тимчасовий майданчик для проведення студентами визначеної кількості уроків, виявила свою неефективність.

Сучасні виклики актуалізують розбудову якісно нової архітектоніки взаємин – стратегічного, тривалого та паритетного соціально-педагогічного партнерства між університетом та закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО). Таке партнерство передбачає формування спільного науково-методичного простору, розвиток інституту шкільного менторства, залучення практиків до проєктування освітньо-професійних програм (ОПП) та безпосередньої участі в оцінюванні результатів навчання. Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (К-ПНУ) як один із провідних осередків розвитку вищої педагогічної освіти Подільського регіону накопичив вагомий емпіричний та науково-методичний досвід у цьому напрямі, який потребує системного теоретичного узагальнення та осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації праксіологічного складника навчання майбутніх фахівців початкової ланки

освіти перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників, які презентують провідні університетські школи України. Зокрема, специфіка та досвід побудови педагогічної практики у Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича висвітлені у наукових розвідках О. Гордійчук; у стінах Уманського державного педагогічного університету зазначена проблематика вивчалася Н. Безлюдною та Н. Дудник. Компаративний аналіз практичних моделей, що реалізуються на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, здійснила К. Діхнич. Регіональні виміри практичного становлення майбутніх учителів на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії розкрили Н. Казакова та Л. Машкіна, тоді як праксіологічний досвід Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди став об'єктом наукового інтересу О. Сергійчук та Ю. Багно.

Утім, попри наявне дидактичне підґрунтя, сучасні моніторингові зрізи, проведені групою науковців (М. Вовк, Ю. Грищенко, Л. Лук’янова, Н. Ничкало, С. Соломаха), констатують, що система практичного навчання все ще потребує комплексного переосмислення. Дослідники наголошують на необхідності «оновлення змісту педагогічної освіти з метою підготовки вчителя нової генерації, здатного діяти в умовах невизначеності та криз, … забезпечення практичної спрямованості підготовки і професійного розвитку вчителя, прагматичності педагогічної практики на основі освітнього партнерства з закладами освіти» [1; 2].

У **2025–2026 роках** науковий дискурс навколо практичної підготовки майбутніх педагогів суттєво трансформувався під впливом безпекових викликів в Україні, цифровізації та поглиблення реформи НУШ. Дослідники змістили фокус із загальних питань практики на конкретні гібридні технології, симулятивне навчання, менторство та психологічну стійкість.

Важливим кроком на шляху теоретичного осмислення сучасних тенденцій модернізації вищої школи є компаративний контент-аналіз освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня, що реалізуються у провідних вітчизняних університетах. Зокрема, вивчення Н. Філіпчук досвіду Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника засвідчує наявність чітко вираженого вектора на цілеспрямовану трансформацію психолого-педагогічного складника навчання студентів. Зазначені заклади вищої освіти демонструють здатність гнучко реагувати на актуальні освітні стандарти, ключові імперативи реформи «Нова українська школа» та складні реалії воєнного часу. При цьому кожному з аналізованих університетських центрів удалося зберегти фундаментальні академічні традиції, забезпечивши водночас високу праксіологічну спрямованість освітнього процесу, інноваційність, системну цифрову інтеграцію та інституційну стійкість до сучасних кризових викликів [9].

Наукова рецепція змістових характеристик сучасної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів дозволяє виокремити такі її ключові домінанти та специфічні особливості:

– гнучка адаптивність: системне підлаштування змісту навчання під актуальні виклики та запити сучасності;

– дидактичний синкретизм: гармонійне поєднання класичної вітчизняної педагогічної спадщини, новітніх технологій, безпекових нормативів воєнного часу та аксіологічних засад реформованої шкільної освіти;

– компетентнісно-орієнтована архітектоніка: проектування навчального матеріалу через призму результатів навчання та Професійного стандарту;

– гуманістична спрямованість: чітке фокусування на філософії педагогіки партнерства, розвитку емоційного інтелекту (EQ) та формуванні навичок глибокої рефлексії;

– системна диджиталізація: інституційно підтримуване впровадження цифрових інструментів в освітній простір ЗВО та школи;

– предметно-методична відповідність: посилена увага до технологій викладання профільних дисциплін у чіткій відповідності до базових освітніх галузей НУШ;

– змістове оновлення варіативного та інваріантного складників: оперативне введення до навчальних планів нових модулів і тем, присвячених цивільній безпеці, інклюзивній практиці та наданню домедичної допомоги.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Узагальнення передового досвіду та екстраполяція його на праксіологічне поле нашого дослідження дозволяють обґрунтувати систему стратегічних рекомендацій, спрямованих на подальшу модернізацію психолого-педагогічного та практичного складників підготовки майбутніх педагогів:

1. Забезпечення виразного україноцентричного спрямування змістового наповнення всіх освітніх компонентів.
2. Імплементація травмоінформованого підходу та технологій надання первинної психологічної підтримки безпосередньо у структуру підготовки студента.
3. Інтенсифікація розвитку цифрової компетентності майбутнього вчителя та формування його високої готовності до ефективного моделювання дистанційного та гібридного навчання.
4. Праксіологізація та посилення практичної спрямованості методичних курсів в умовах тривалих кризових явищ.
5. Максимізація використання інноваційного інструментарію, інтерактивних форм та активних методів навчання студентів.
6. Активація дослідницького потенціалу та формування розвиненої дослідницької компетентності майбутніх фахівців початкової ланки.

7. Глибоке структурування змісту дисциплін із суворим урахуванням логіки освітніх галузей НУШ та перспектив розвитку профільної старшої школи.

8. Ревіталізація та актуалізація класичної освітньо-наукової спадщини видатних українських педагогів у сучасному дидактичному контексті.

Розвиваючи та узагальнюючи зміст наших попередніх наукових розвідок, виконаних безпосередньо на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, ми прагнемо здійснити цілісний аналіз цієї проблеми. Нагадаємо, що у наших попередніх працях нами вже було обґрунтовано системний характер практичної діяльності студентів (зокрема, у статті «Педагогічна практика як система професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів»), а також окреслено стратегічні вектори модернізації цього процесу в сучасних умовах вищої школи (у статті «Пріоритетні напрями підвищення якості практичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи»). У цій науковій розвідці зазначена проблематика дістає свого подальшого теоретичного поглиблення з урахуванням нових викликів сьогодення.

Формулювання мети статті. Метою статті є науково-методичне обґрунтування та системний аналіз розвитку наскрізної практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на засадах паритетного партнерства із закладами загальної середньої освіти у праксіологічному вимірі досвіду Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів у процесі університетської підготовки є багатовимірним і цілісним процесом розвитку його особистості, що супроводжується якісними змінами у структурі його свідомості, діяльності та поведінки. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що

практична підготовка є фундаментальним базисом, на якому вибудовується вся архітектоніка професійної готовності бакалавра початкової освіти.

Відповідно до чинного Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта», інтегральна компетентність випускника передбачає його здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності у сфері початкової освіти або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується невизначеністю та складністю умов [7]. Зазначене актуалізує необхідність переосмислення сутності практичної підготовки з позицій компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів.

Організація та розвиток системи практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» у вищій школі спирається на розгалужену, чітко структуровану нормативно-правову базу України. У сучасному науково-педагогічному дискурсі вивчення законодавчих засад розглядається як обов’язкова умова забезпечення якості вищої педагогічної освіти, її відповідності міжнародним стандартам та внутрішнім запитам вітчизняного ринку праці. Нормативний простір практичної підготовки визначає межі відповідальності закладу вищої освіти та базових закладів загальної середньої освіти, а також фіксує перелік професійних вимог до майбутнього вчителя.

Базовим рівнем цієї нормативної архітектури є Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Ці фундаментальні акти визначають практичну підготовку як обов'язковий та невід’ємний складник кожної освітньо-професійної програми. Закон «Про вищу освіту» чітко регламентує, що зміст практичного навчання має забезпечувати набуття студентами професійних умінь і навичок для їхньої подальшої самостійної діяльності [4]. Важливим вектором законодавства є надання закладам вищої освіти автономії у розробці наскрізних програм практик, що дозволяє Кам’янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка гнучко враховувати

особливості Подільського регіону та залучати до співпраці кращі ліцеї та гімназії краю.

Наступним рівнем нормативного регулювання є Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня. Цей документ визначає вимоги до обсягу практичної підготовки, вираженого в кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), а також фіксує перелік загальних та фахових компетентностей, якими має володіти випускник [7]. У контексті нашого дослідження Стандарт виступає цільовим орієнтиром, оскільки кожна педагогічна практика (від пропедевтичної на другому курсі до виробничої на випускному) проектується кафедрою таким чином, щоб забезпечити послідовне вимірювання та оцінювання результатів навчання, визначених державою.

Особливе місце у сучасному нормативному дискурсі посідає Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Цей документ докорінно змінив філософію практичної підготовки, перевівши її на рейки безпосереднього оцінювання трудових функцій педагога. Якщо раніше оцінюванню підлягали переважно теоретичні знання студента з методик викладання предметів, то сьогодні Професійний стандарт вимагає перевірки його реальної здатності діяти в освітньому середовищі:

– організовувати безпечний простір кабінету Нової української школи;

– здійснювати психоемоційну підтримку учнів молодшого віку;

– проектувати траєкторії розвитку обдарованих дітей та учнів з особливими освітніми потребами [6].

Окремим, надзвичайно актуальним вектором нормативно-правового регулювання став Порядок організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану та кризових ситуацій, затверджений відповідними постановами Кабінету Міністрів України та наказами Міністерства освіти і науки України. Ця нормативна база суттєво розширила права університетів щодо забезпечення гнучкості та безпеки практичної

підготовки студентів. Зокрема, законодавчо дозволено використання гібридних та змішаних форм проходження практик, впровадження імітаційних та віртуальних занять у випадках неможливості безпосереднього доступу до шкільних кабінетів через безпекові загрози. Нормативно закріплено вимогу щодо пріоритетності збереження життя і здоров'я учасників освітнього процесу, що зобов'язує керівників практик забезпечувати безумовне дотримання правил цивільного захисту під час перебування студентів на базах практик [5].

Важливим чинником нормативного забезпечення якості практичної підготовки на рівні взаємодії «ЗВО – ЗЗСО» є Положення про педагогічну інтернатуру. Цей нормативний акт заклав міцні правові засади для розвитку інституту наставництва (менторства). Він чітко визначає статус досвідченого вчителя школи як офіційного порадника та консультанта, який супроводжує професійну адаптацію молодого фахівця [3]. У межах нашого дослідження досвід реалізації положень про інтернатуру та наставництво екстраполюється на процес організації виробничої практики на четвертому курсі К-ПНУ, де вчитель початкових класів виступає повноправним юридичним та педагогічним партнером університету у вихованні майбутнього вчителя.

Узагальнюючи нормативно-правовий огляд, можна стверджувати, що сучасне українське законодавство у сфері вищої педагогічної освіти створює всі необхідні умови для розвитку гнучкої, безпечної, високотехнологічної та прагматичної системи практичної підготовки. Воно стимулює університети відмовлятися від застарілих формальних підходів на користь розбудови живого, дієвого та паритетного партнерства із закладами загальної середньої освіти задля забезпечення високої якості підготовки вчителів нового покоління для Нової української школи.

У межах нашого дослідження практичну підготовку здобувачів вищої освіти у К-ПНУ імені Івана Огієнка ми розглядаємо як цілеспрямовану, планомірну систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу (професорсько-викладацького складу, студентів та педагогів-практиків базових закладів

освіти), спрямовану на трансформацію теоретичних знань у професійні вміння, навички та стійкі професійні якості особистості.

Ефективність цієї системи базується на дотриманні низки методологічних принципів:

– принцип наскрізності та наступності: забезпечує логічну послідовність етапів практичної підготовки від ознайомчо-спостережних видів діяльності на молодших курсах до самостійної кваліфікаційної педагогічної діяльності на випускному курсі.

– принцип інтегративності: передбачає взаємопроникнення змісту теоретичних дисциплін (педагогіки, психології, методик навчання освітніх галузей НУШ) та практичної діяльності здобувачів безпосередньо в освітньому просторі школи.

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії (партнерства): орієнтує на паритетні, довірчі стосунки між студентом-практикантом, керівником практики від університету та вчителем-ментором закладу загальної середньої освіти.

– принцип рефлексивності: стимулює розвиток здатності майбутнього вчителя до самоаналізу, критичного оцінювання власних професійних дій, прогнозування результатів навчання та проектування траєкторії саморозвитку.

Важливим вектором теоретичного обґрунтування проблеми є орієнтація на вимоги Професійного стандарту вчителя початкових класів. Практична підготовка у ЗВО має бути спроектована таким чином, щоб забезпечити поетапне розгортання та закріплення ключових трудових функцій педагога. Зокрема, йдеться про формування таких компетентностей, як: емоційно-етична (здатність створювати атмосферу довіри та психологічного комфорту), фасилітативна (уміння підтримувати пізнавальну активність учнів), інклюзивна (готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами) та цифрова (здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі).

Таким чином, теоретико-методологічні засади практичної підготовки бакалаврів спеціальності А3 «Початкова освіта» визначають її як наскрізне праксіологічне середовище, у якому відбувається поступовий перехід студента від ролі пасивного спостерігача до ролі активного суб'єкта професійної діяльності, агента змін Нової української школи.

У контексті модернізації вищої педагогічної освіти та орієнтації на вимоги Професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти, особливого наукового інтересу набуває досвід кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кафедрою розроблено та імплементовано цілісну наскрізну систему практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, яка функціонально нівелює деструктивний розрив між теоретико-методологічним базисом університетської освіти та емпіричною реальністю сучасного освітнього простору Нової української школи (НУШ).

Системоутворювальним фактором цієї моделі є концентричний принцип побудови освітньої траєкторії практикантів, що забезпечується послідовною диверсифікацією видів, завдань та рівнів автономності студентів у процесі виконання програм практик. Структурна архітектура наскрізної практичної підготовки дидактично диференційована на два макро-блокові рівні: навчальний (пропедевтико-ознайомчий та первинно-дидактичний) і виробничий (функціонально-автономний), кожен з яких корелює з конкретними віковими періодами та дидактичними циклами початкової ланки освіти.

Компонентна архітектура наскрізної системи практик представлена такими взаємопов'язаними складниками:

1. Навчальна пропедевтична практика в початковій школі. Виступає первинним адаптаційним та сенситивним етапом, спрямованим на формування у здобувачів цілісного науково-педагогічного уявлення про специфіку освітнього процесу в початковій школі. Пріоритетними функціями цього етапу є

пасивно-аналітичне спостереження, деконструкція уроку як цілісної дидактичної системи, вивчення психолого-педагогічних особливостей молодших школярів та первинне занурення в професійне середовище без безпосереднього автономного викладання.

2. Навчальна педагогічна практика в початковій школі (1–2 класи). Орієнтована на дидактико-методичні особливості адаптаційно-ігрового циклу навчання (1–2 класи НУШ). На цьому етапі актуалізуються механізми мікровикладання та бінарного навчання, де здобувачі залучаються до конструювання та реалізації окремих фрагментів уроків, організації інтегрованих днів, ранкових зустрічей та ранньої діагностики готовності дитини до навчання.

3. Навчальна педагогічна практика в початковій школі (3–4 класи). Відображає перехід практикантів на рівень взаємодії із суб'єктами освітнього процесу в межах циклу основного загального навчання (3–4 класи). Змістове наповнення практики ускладнюється у зв'язку зі зміною психофізіологічних особливостей учнів та підвищенням рівня абстрактності навчального матеріалу, що вимагає від майбутнього вчителя опанування методик критичного мислення, формування ключових компетентностей та інструментарію формувального оцінювання.

4. Виробнича педагогічна практика в початковій школі (1–2 класи). Означає перехід здобувача від репродуктивно-методичного рівня до квазіпрофесійної діяльності в умовах першого циклу початкової освіти. Студент починає виконувати повний функціонал класовода (проєктувальний, організаційний, фасилітаційний, прогностичний) в умовах контрольованої автономії під кураторством шкільного вчителя-наставника.

5. Виробнича педагогічна практика в початковій школі (3–4 класи). Є апогеєм бакалаврської практичної підготовки, що передбачає повну професійну автономію та реалізацію системного менеджменту освітнього процесу в випускних класах початкової школи. Здобувач самостійно розробляє

довготривалі навчальні проєкти, здійснює комплексну діагностику результатів навчання та моделює індивідуальні освітні траєкторії для учнів, що демонструє рівень його сформованості як зрілого фахівця.

Цілісність освітньої траєкторії та концентричний характер формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів у К-ПНУ імені Івана Огієнка нормативно легітимізуються через чітку хронологічну диференціацію та збалансоване бюджетування часу навчального навантаження за кредитно-модульною системою ECTS.

– Первинний адаптаційно-сенситивний етап практичної підготовки забезпечується імплементацією навчальної пропедевтичної практики в початковій школі, яка реалізується у 2 семестрі 2 курсу протягом 3 тижнів (обсягом 4,5 кредити ECTS), закладаючи підґрунтя аналітико-дослідницького мислення здобувачів.

– Наступний, квазіпрофесійний рівень підготовки розгортається на 3 курсі, де здобувачі проходять навчальну педагогічну практику в початковій школі паралельно в 1 та 2 семестрах (тривалістю по 4 тижні та обсягом по 6 кредитів ECTS на кожен семестр відповідно). Це забезпечує безперервність дидактичного моделювання в умовах першого (адаптаційно-ігрового) та другого (основного загального) циклів навчання Нової української школи.

– Праксеологічним апогеєм бакалаврської програми виступає виробнича педагогічна практика в початковій школі, яка переноситься на випускний 4 курс і триває в 1 та 2 семестрах відповідно (репрезентуючи найвищу інтенсифікацію праці тривалістю по 6 тижнів та обсягом по 9 кредитів ECTS за кожен семестр).

Такий розгалужений хронологічно-кредитний розподіл (загальним обсягом 39 кредитів ECTS) гарантує системність виходу здобувача у професійний простір, де кожному етапу наростання автономії студента відповідає еквівалентне збільшення бюджету часу та нормативної ваги практичної діяльності в структурі освітньо-професійної програми.

Узагальнюючи, зазначена наскрізна програма практик, що забезпечується кафедрою теорії та методик початкової освіти КПНУ імені Івана Огієнка, постає як відкрита, динамічна, цілісна система. Вона послідовно трансформує позицію здобувача освіти від «зовнішнього спостерігача» (навчально-пропедевтичний етап) через «співвиконавця дидактичного процесу» (навчально-педагогічний етап) до «автономного суб'єкта педагогічної діяльності» (виробничий етап), що повністю відповідає філософії підготовки сучасного вчителя для Нової української школи.

Детальний аналіз внутрішньої структури навчальної пропедевтичної практики, що забезпечується кафедрою теорії та методик початкової освіти КПНУ імені Івана Огієнка, дозволяє констатувати її високу дидактичну щільність та збалансованість. Програма розгортається паралельно протягом першого-третього тижнів через два взаємодоповнювальні змістові модулі, які репрезентують ключові вектори професійної діяльності вчителя: навчально-методичний та виховний.

Перший змістовий модуль орієнтований на формування у здобувачів аналітико-дослідницької та предметно-методичної компетентностей шляхом занурення у нормативно-правове та безпосередньо дидактичне середовище базового закладу освіти.

Траєкторія студента розпочинається з нормативно-документального кодування – зіставлення вимог Професійного стандарту «Вчитель початкових класів» із реальними локальними документами школи (річним планом, робочими програмами). Центральним ядром модуля є масштабне педагогічне спостереження (орієнтовно 60 занять), диференційоване за освітніми галузями НУШ. Кількісний розподіл занять (навчання грамоти/мова – 28, математика – 12, «Я досліджую світ» – 9, фізична культура – 9, мистецтво – 6, дизайн і технології – 3) чітко корелює з питомою вагою предметів у Типових освітніх програмах. Апогеєм модуля виступає перехід від пасивного спостереження до квазіпрофесійної дії – підготовки та проведення пробного уроку з математики.

На цьому етапі актуалізується механізм ко-фасилітації. ЗВО (кафедра) надає методологічний інструментарій – уніфіковані шаблони педагогічного спостереження, які виступають матрицею для наукового аналізу. Школа (класовод) виступає в ролі модератора дидактичного контенту, забезпечуючи демонстрацію передових освітніх технологій (інтеграція, гейміфікація, діяльнісний підхід). Проведення пробного уроку з математики є точкою найвищої синергії: студент проектує конспект під наставництвом керівника практики від кафедри теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка, а його практичну апробацію та безпосередню дидактичну безпеку в класі забезпечує шкільний учитель-наставник.

Другий змістовий модуль зміщує фокус дослідницької уваги здобувачів на виховний потенціал освітнього процесу, соціокультурне середовище класу та систему взаємодії з мікросоціумом (батьківською спільнотою).

Модуль структурує діяльність практиканта навколо трьох рефлексивних площин: аналіз наскрізного виховання на уроках та позакласних заходах; самостійне моделювання та проведення інноваційних форм виховної роботи (ранкова зустріч як есенція філософії НУШ, виховна година); моніторинг специфіки та психологічних аспектів взаємодії класовода з батьками учнів.

У межах цього модуля домінує механізм соціально-педагогічного інкубаторства. Шкільний учитель ревелює перед студентом латентні (приховані) механізми управління дитячим колективом, способи вирішення міжособистісних конфліктів та стратегії побудови партнерства з батьками («педагогіка партнерства»). Довіряючи студенту проведення ранкової зустрічі, вчитель делегує частину своїх функцій, створюючи для майбутнього фахівця ситуацію успіху та реального професійного випробування.

Наступним логічним етапом наскрізної практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта є навчальна педагогічна практика в початковій школі, яка дидактично розгалужується на два автономні, але генетично пов'язані блоки: практика в 1–2

класах та практика в 3–4 класах. Аналіз цільових орієнтирів цих складників дозволяє констатувати перехід здобувачів від репродуктивно-ознайомчої позиції (пропедевтичний етап) до активного дидактичного моделювання та парціального виконання функцій класовода.

Цільове ядро обох практик спрямоване на деконструювання теоретичного масиву психолого-педагогічних та предметно-методичних знань і їх конвертацію у стійкі професійні вміння (конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаторські, розвивально-виховні та дослідницькі). Водночас, ідентичність цільових формувань на папері приховує глибоку дидактичну диференціацію на практиці, зумовлену віковою періодизацією молодших школярів:

– У 1–2 класах діяльність практиканта підпорядкована логіці адаптаційно-ігрового циклу НУШ. На перший план виступають уміння гейміфікації навчання, організації інтегрованих уроків та фасилітації переходу дитини від дошкільної провідної діяльності (гри) до навчальної.

– У 3–4 класах вектор діяльності зміщується в площину циклу основного загального навчання. Тут здобувачі опановують технології розвивального навчання, критичного мислення, диференційованого підходу до дітей з різними когнітивними потребами та інструменти критеріального і формувального оцінювання складних міжпредметних комплексів.

Змістове наповнення практик суттєво ускладнюється порівняно з пропедевтичним етапом і передбачає виконання здобувачами таких операційних завдань:

– Проектувально-конструктивне моделювання: самостійне укладання розгорнутих планів-конспектів уроків з предметів початкового курсу всіх освітніх галузей (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, соціальної та здоров’язбережної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної).

– Діяльнісно-праксеологічна реалізація: проведення пробних уроків та виховних годин різної типології. На відміну від пропедевтичного етапу, де проводився лише один пробний урок з математики, тут студент занурюється у викладання всього спектра дисциплін інваріантної та варіативної складових.

– Дослідницько-аналітичний вектор: здійснення поглибленого психолого-педагогічного аналізу уроків однокурсників та класоводів базових шкіл, а також проведення мікродосліджень (диференційована робота з обдарованими дітьми чи учнями, які потребують додаткової педагогічної підтримки).

На цьому етапі взаємодія між університетом та базовими школами набуває характеру активного дидактичного тріумвірату, де шкільний учитель трансформується з об'єкта спостереження на безпосереднього співавтора професійної траєкторії студента. Механізм партнерства реалізується через такі технологічні ланки:

– Механізм «Координаційного консалтингу» (ЗВО): кафедра теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка здійснює випереджальний науково-методичний супровід. Університетські керівники практик забезпечують здобувачів інноваційними методичними матрицями, координують процес створення конспектів уроків, стежать за дотриманням вимог Державного стандарту початкової освіти та здійснюють фінальну теоретичну експертизу розробок.

– Механізм «Клінічного наставництва (Clinical Mentorship)» (Школа): шкільні класоводи 1–2 та 3–4 класів виступають у ролі «клінічних професорів». Вони здійснюють щоденний тайм-менеджмент практики, інтегрують студента в реальний ритм життєдіяльності класу, здійснюють експрес-експертизу планів-конспектів перед допуском до уроку, аналізують допущені студентом дидактичні чи дисциплінарні помилки «по гарячих слідах».

– Механізм «Професійного трансферу технологій»: програма практик створює простір для взаємообміну. Студенти К-ПНУ привносять у практику сучасних шкіл новітній цифровий інструментарій (інтерактивні презентації,

використання платформ Canva, LearningApps, Kahoot тощо), який вони опанували в університеті. Школа натомість збагачує арсенал здобувачів реальними дієвими прийомами утримання уваги, дисципліни та реалізації інклюзивного навчання.

Оцінювання результатів навчально-педагогічної практики базується на принципах об’єктивності та колегіальності:

– Класовод початкових класів оцінює практико-орієнтовані параметри: сформованість soft skills здобувача, його здатність адаптувати дидактичний матеріал під психологічний стан класу, якість проведення пробних уроків, рівень володіння голосом, мімікою, пантомімікою та вміння реагувати на непередбачувані ситуації на уроці.

– Керівник практики від кафедри теорії та методик початкової освіти кафедри К-ПНУ імені Івана Огієнка оцінює науково-методичну зрілість звітної документації: системність самоаналізу уроків, глибину дидактичного обґрунтування обраних методів навчання та здатність здобувача до рефлексії власної професійної діяльності.

Таким чином, розгалуження навчально-педагогічної практики на два взаємопов'язані цикли (1–2 та 3–4 класи) у програмах кафедри теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка дозволяє реалізувати фундаментальний принцип безперервності та послідовності професійної підготовки. Партнерська взаємодія «ЗВО – Школа» на цьому етапі переходить на рівень спільного дидактичного проектування, де студент стає повноправним суб’єктом освітнього середовища Нової української школи.

У контексті модернізації вищої педагогічної освіти та орієнтації на вимоги оновленого Професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти (2024 р.), особливого наукового інтересу набуває змістовно-модульна архітектоніка навчальної педагогічної практики, розроблена кафедрою теорії та методик початкової освіти КПНУ імені Івана Огієнка.

Аналіз структурно-функціональних компонентів цієї програми дозволяє констатувати її високу дидактичну щільність та чітку тривекторну спрямованість. На відміну від первинного (пропедевтичного) етапу, де панували пасивно-ознайомчі форми діяльності, на рівні навчальної педагогічної практики в 1–2 та 3–4 класах програма розгортається через три автономні, але генетично пов'язані змістові модулі. Вони системно охоплюють ключові іпостасі професіогенезу майбутнього фахівця: вчителя-дидакта, вчителя-вихователя та вчителя-дослідника.

Системоутворювальною методологічною новацією цієї програми є те, що в структурі навчальної практики вже з'являється та інституціоналізується самостійний змістовий модуль «Науково-дослідна робота». Його імплементація знаменує зміну освітньої парадигми – перехід від репродуктивно-виконавської моделі підготовки до концепції дослідницько-орієнтованого навчання (Research-based Learning). Це перетворює практику з суто лінійного адміністрування на науково-виробничий синергізм.

Перший змістовий модуль «Навчально-методична робота» спрямований на формування у здобувачів стійких предметно-методичних, функціональних та проектно-конструкторських компетентностей в інваріантному полі Нової української школи.

Модуль відзначається аналітико-діагностичним навантаженням. Здобувач здійснює поглиблене спостереження та комплексний аналіз орієнтовно 80 занять (включаючи уроки досвідчених класоводів та пробні уроки колег-однокурсників). Цей масштабний моніторинг пропорційно охоплює всі освітні галузі НУШ: мовно-літературну (28 уроків), математичну (16), природничу/громадянську («Я досліджую світ» – 12), здоров'язбережну та фізкультурну (12), мистецьку й технологічну (разом 12). Праксеологічний прорив забезпечується самостійним виготовленням авторських дидактичних матеріалів та проведенням 4 розгорнутих пробних уроків із фундаментальних дисциплін. Паралельно здійснюється фундаментально-нормативне кодування:

вивчення законодавчих актів та оновленого Професійного стандарту вчителя (2024 р.).

На цьому етапі діє механізм дидактичного коучингу та спільного експертного контролю «ЗВО – Школа». Створення плану-конспекту кожного з 4 уроків – це результат крос-функціональної взаємодії. ЗВО (керівник практики від кафедри теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка) забезпечує науково-теоретичний скринінг конспекту на відповідність Держстандарту, а ЗЗСО (вчитель-класовод) виступає експертом-практиком, який адаптує теоретичні моделі під психофізіологічний профіль конкретного класу та здійснює безпосередню модерацію процесу викладання студента «на місці».

Другий змістовий модуль зміщує фокус дослідницької та практичної уваги здобувачів на виховний потенціал освітнього середовища, соціокультурний простір класу та систему взаємодії з мікросоціумом.

Діяльність практиканта структурується навколо двох векторів: аналітичного (моніторинг реалізації наскрізного виховання класоводами) та діяльнісного. Самостійна діяльність вимагає від студента підготовки та проведення повноформатної виховної години з обов’язковим комплексним самоаналізом за всіма значущими параметрами (дидактичними, психологічними, етичними). Виховна траєкторія модуля охоплює 8 фундаментальних аспектів (від формування національної свідомості, любові до рідної землі й готовності її захищати – до екологічної культури, естетичної освіченості та охорони і зміцнення здоров'я молодших школярів).

Також актуалізується механізм соціально-педагогічного інкубаторства та ціннісної ко-фасилітації «ЗВО – ЗЗСО». Базова школа делегує практиканту функції координатора мікросоціуму класу. Класовод виступає ментором, який ревелює перед студентом латентні (приховані) психологічні процеси в групі, демонструє прийоми медіації конфліктів та допомагає здійснити об’єктивний самоаналіз проведеного заходу, аналізуючи не лише форму виховної години, а й реальний емоційний відгук дітей.

Поява та деталізація модуля «Науково-дослідна робота» безпосередньо у структурі навчальної педагогічної практики в початковій школі є інноваційним маркером наскрізної програми практики підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта К-ПНУ імені Івана Огієнка. Вона доводить, що дослідницька компетентність формується не ізольовано, а як наскрізний елемент практичної підготовки.

Структура модуля вимагає від здобувача розгортання повного евристичного циклу:

1. Емпіричний скринінг: вивчення, узагальнення та науковий опис передового педагогічного досвіду класоводів базової школи.

2. Академічна апробація: підготовка доповіді з актуальних проблем початкової освіти для участі в науково-методичних семінарах і конференціях педагогічного факультету К-ПНУ імені Івана Огієнка.

3. Наукова верифікація: підготовка та подання до друку наукових тез або статті у збірнику наукових праць студентів і магістрантів університету чи інших фахових виданнях України.

4. Інституційна рефлексія: участь у настановній та підсумковій конференціях із захистом розгорнутого звіту.

Науково-дослідний модуль реалізує найвищий щабель взаємодії К-ПНУ імені Івана Огієнка – механізм двостороннього трансферу знань та створення спільного науково-освітнього простору «ЗВО – ЗЗСО». Школа перестає бути просто пасивною базою для проведення уроків і трансформується в експериментальну освітню лабораторію. Вчителі-практики відкривають студенту доступ до емпіричного матеріалу (динаміка успішності, соціометрія класу, поведінкові акти учнів). ЗВО (кафедра) забезпечує методологічне кодування: озброює студента науковим інструментарієм для обробки цих даних.

Ефект синергії виявляється в безперервному колообігу: результати студентських мікродосліджень, апробовані на університетських конференціях

та опубліковані в статтях, повертаються до базових шкіл у вигляді науково обґрунтованих методичних розробок та рекомендацій для вчителів.

Отже, тримодульна архітектура навчальної педагогічної практики в КПНУ імені Івана Огієнка забезпечує цілісне формування всіх складових професійної культури майбутнього вчителя. Завдяки свідомому введенню науково-дослідницького модуля в структуру навчальної практики, взаємодія «ЗВО – ЗЗСО» остаточно позбавляється ознак формалізму й піднімається на рівень інтегрованої екосистеми. У цій системі університет і школа виступають паритетними суб'єктами, які спільно проектують, досліджують та реалізують стандарти підготовки нової генерації вчителів-дослідників для Нової української школи.

Кульмінаційним сегментом у системі наскрізної практичної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у К-ПНУ імені Івана Огієнка є виробнича педагогічна практика в початковій школі, яка дидактично диференціюється відповідно до архітектоніки ступенів початкової ланки освіти: виробнича практика в 1–2 класах (перший цикл початкової освіти – адаптаційно-ігровий) та виробнича практика в 3–4 класах (другий цикл початкової освіти – основного загального навчання).

Аналіз цільових орієнтирів цього етапу дозволяє констатувати фундаментальну зміну професійної позиції здобувача: відбувається остаточний перехід від квазіпрофесійної діяльності (моделювання пробних уроків під наглядом) до цілісного, системного виконання комплексу функціональних обов'язків учителя початкових класів в умовах контрольованої професійної автономії.

Цільовий вектор виробничої практики в обох циклах навчання жорстко корелює з структурою Професійного стандарту вчителя початкових класів (2024 р.) і спрямований на інтеграцію психолого-педагогічних та фахових знань для реалізації п'яти базових трудових функцій педагога:

1. Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів): Студент забезпечує повний дидактичний цикл – від самостійного календарно-тематичного планування до проведення системи уроків (а не окремих пробних занять). При цьому в 1–2 класах домінує інструментарій діяльнісно-ігрового навчання, а в 3–4 класах – технології формування предметних компетентностей та критичного мислення.

2. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу: Здобувач стає повноправним суб'єктом комунікації в тріаді «вчитель – учні – батьки», безпосередньо реалізуючи філософію педагогіки партнерства НУШ.

3. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища: Моделювання ергономічного, психологічно комфортного, інклюзивного та здоров'язбережного простору класу.

4. Управління освітнім процесом: Опанування менеджменту класу (тайм-менеджмент, моніторинг динаміки успішності, подолання міжособистісних конфліктів у дитячому колективі).

5. Безперервний професійний розвиток: Актуалізація здатності до рефлексії, самооцінювання та проектування власної індивідуальної траєкторії професійного зростання.

На етапі виробничої практики взаємодія між університетом та базовими закладами загальної середньої освіти досягає свого синергетичного максимуму. Традиційні директивні зв'язки остаточно нівелюються, поступаючись місцем механізму професійної інтернат-автономії (Clinical Residency) за аналогією з провідними європейськими моделями педагогічної інтернатури.

– Механізм «Делегування повної праксеологічної відповідальності» (Вектор Школи): заклад загальної середньої освіти на певний період інтегрує здобувача у свою структуру як штатного працівника (класовода). Учитель-наставник мінімізує своє безпосереднє втручання в дидактичний процес, переходячи в позицію супервізора. Школа залучає студента до участі в

засіданнях педагогічних рад, професійних спільнот, організації загальношкільних проектів та безпосереднього проведення батьківських зборів.

– Механізм «Дистанційного науково-методичного консалтингу» (Вектор ЗВО): кафедра теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка здійснює тривалий моніторинг діяльності здобувача. Функціонал керівника від кафедри теорії та методик початкової освіти трансформується: він більше не регламентує кожен крок студента, а виступає в ролі зовнішнього наукового експерта, який консультує майбутнього вчителя у складних педагогічних ситуаціях (наприклад, диференціація навчання для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії).

– Ефект синергії: виробнича практика створює унікальний прецедент, коли університетська теорія та шкільна практика зливаються в єдиний простір професійного становлення фахівця. ЗЗСО отримує в особі студента-випускника повноцінну кадрову одиницю, здатну генерувати інноваційні ідеї, а ЗВО отримує об’єктивну верифікацію якості своєї освітньої програми безпосередньо від головного стейкхолдера – роботодавця.

Завершальним, методологічно значущим компонентом процесуальної архітектури виробничої педагогічної практики у КПНУ імені Івана Огієнка є оцінювально-рефлексивна система. Вона трансформується з традиційної суб’єктивно-констатувальної оцінки у комплексний, багаторівневий кваліметричний аудит професійної зрілості випускника. Комплексний характер оцінювання результатів практичної діяльності здобувача ступеня «бакалавр» базується на засадах об’єктивності, системності, паритетності оціночних суджень суб'єктів партнерства «ЗВО – Школа» та жорсткій верифікації інтегральних результатів навчання.

У межах наукового дослідження цілісна система критеріального оцінювання структурується за п'ятьма фундаментальними векторами:

1. Праксеологічно-діяльнісний вектор (Діяльність практиканта на уроці): передбачає експертну оцінку операційного складника викладацької

діяльності, якості фасилітації уроків, реалізації дидактичних принципів, володіння технологіями менеджменту класу та здатності раціонально оперувати бюджетом часу.

2. Компетентнісний вектор: спрямований на аудит рівнів сформованості ключових професійних компетентностей, закладених у Професійному стандарті вчителя початкових класів (2024 р.). Об'єктом перевірки є щільне ядро фахових здатностей: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна та здоров'язбережувальна. Особлива увага приділяється інтегральним аналітичним та управлінським компетентностям – проєктувальній, прогностичній, організаційній, оцінювально-аналітичній, інноваційній, а також рефлексивній та здатності до навчання впродовж життя [1-2].

3. Аксіологічно-особистісний вектор (Професійно-педагогічні якості особистості): об'єктивує рівень сформованості внутрішнього гуманістичного стрижня майбутнього педагога. Критерій детермінує оцінку гуманістичного спрямування (емоційна чутливість, емпатія, доброзичливість, опора на позитивне в становленні особистості кожної дитини), комунікабельності, організаторських схильностей та перцептивних здібностей (професійна пильність, спостережливість). Важливе наукове значення має фіксація динамічних та емоційних параметрів здобувача: динамізму (гнучкість, ініціатива, внутрішня енергія), емоційної стійкості (самовладання, саморегуляція, самоконтроль), креативності, артистизму, відповідальності, дисциплінованості, працьовитості та інтелігентності.

4. Результативно-виконавський вектор: відображає ступінь, повноту та якість реалізації всіх без винятку інваріантних і варіативних завдань, передбачених наскрізною програмою виробничої практики.

5. Презентаційно-документальний вектор: оцінює якість архівації, оформлення та науково-методичного узагальнення звітної документації, а також рівень захисту основних положень практики на підсумковій конференції.

Математична модель інтегрального оцінювання базується на 100-бальній шкалі ECTS, де питома вага кожного об’єкта оцінювання чітко збалансована відповідно до його праксеологічної значущості в структурі професійної діяльності вчителя НУШ: цей пропорційний розподіл балів наочно демонструє домінування предметно-методичного складника (60 балів за ведення 64 залікових) [1-2]. Водночас виховна, науково-дослідна (Action Research, публікація тез/статті), психологічна складові (діагностика міжособистісних стосунків молодших школярів) та фінальний захист мають паритетне вагове значення (по 10 балів кожна), що забезпечує всебічну верифікацію готовності випускника [1-2].

У межах взаємодії «ЗВО – Школа» даний кваліметричний розподіл запускає механізм бінарного аудиту:

– Шкільний класовод та адміністрація ЗЗСО мають домінуючий вплив на виставлення балів за навчально-методичний та виховний блоки (разом 70 балів), оскільки безпосередньо здійснюють щоденну супервізію студента «в полі», фіксуючи його професійні якості, артистизм та soft skills.

– Університетські керівники здійснюють верифікацію науково-дослідницького і психологічного блоків та приймають фінальний захист документації (разом 30 балів), оцінюючи рівень теоретичного узагальнення емпіричних даних здобувачем.

Імплементація такої розгалуженої, компетентнісно орієнтованої системи оцінювання у К-ПНУ імені Івана Огієнка доводить, що наскрізна програма практик повністю відповідає філософії підготовки вчителя нового покоління. Кваліметрична модель дозволяє трансформувати оцінку з інструменту формального контролю в засіб об’єктивного моніторингу готовності випускника до автономної професійної діяльності, де кожен бал є результатом скоординованого партнерського консенсусу між академічною теорією університету та емпіричною експертизою сучасної школи.

Програма виробничої практики розгортається протягом шести тижнів і має чітку тримодульну архітектуру, яка відображає фундаментальні виміри діяльності сучасного педагога: навчально-методичний, виховний та науково-дослідний.

Перший змістовий модуль репрезентує жорстко структуровану траєкторію послідовного наростання самостійності практиканта, що реалізується через чотири логічні фази:

Фаза 1. Нормативно-методологічний скринінг (1 тиждень): Передбачає фундаментальне занурення у правове поле функціонування закладу освіти [1-2]. Здобувачі аналізують як базове законодавство (Конституція України, Закон України «Про освіту», Конвенція про права дитини), так і специфічні регулятори початкової ланки: Державний стандарт початкової освіти, освітні програми та підручники для 1-2, 3-4 класів, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, річний план роботи ЗЗСО та накази адміністрації. Особливе науково-методичне значення має опрацювання нормативних документів із питань безпеки життєдіяльності в комбінації з інструктивно-методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України та чинного Професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти».

Фаза 2. Діагностичний моніторинг (2 тиждень): Полягає у здійсненні цілеспрямованого спостереження та аналізу уроків класовода та інших учителів класу в кількості 20 занять [1-2]. Це дозволяє студенту зафіксувати реальний психолого-педагогічний статус учнівського колективу випускних класів початкової школи перед виходом у самостійне викладання.

Фаза 3. Апробаційний дидактичний старт (3 тиждень): Передбачає розробку та проведення первинного пулу пробних уроків (орієнтовно 20 занять), де студент адаптує свій методичний інструментарій до умов конкретної бази практики.

Фаза 4. Повний професійний суверенітет (4-6 тижні): Є вищою точкою праксеологічної підготовки бакалавра. Протягом трьох тижнів здобувач самостійно розробляє та проводить масштабний комплекс залікових уроків (загальною кількістю 64 занять). Дидактична щільність та пропорційність розподілу уроків чітко відображають інваріантний складник Державного стандарту початкової освіти: математика (16 уроків), українська мова (11), літературне читання (10), інтегрований курс «Я досліджую світ» (10), фізична культура (9), мистецтво (6) та дизайн і технології (3). Завершується модуль активною участю практиканта в життєдіяльності професійної спільноти вчителів початкових класів школи.

Другий змістовий модуль виводить діяльність здобувача у площину реального шкільного менеджменту та соціокультурного моделювання, вимагаючи виконання функцій не просто вчителя-предметника, а повноцінного вихователя.

Модуль вимагає від практиканта цілісної реалізації виховного потенціалу дидактичного матеріалу під час проведення уроків та повного виконання обов'язків класовода протягом усього періоду практики. Соціально-комунікативний вектор суттєво ускладнюється завдяки безпосередньому виходу на батьківську спільноту. Студент не лише відвідує батьківські збори, а й виступає перед батьками учнів із доповіддю морально-етичного характеру та роз'ясненнями щодо нової освітньої політики держави (НУШ). Праксеологічна складова містить участь у загальношкільних виховних заходах та самостійне проведення одного виховного заходу з комплексним самоаналізом за всіма значущими параметрами. Дослідницько-рефлексивна лінія модуля підсилюється взаємним відвідуванням та аналізом уроків колег-однокурсників і написанням розгорнутого самоаналізу одного власного уроку на вибір.

Аналіз змістових модулів дозволяє стверджувати, що взаємодія університету (КПНУ) та базового ЗЗСО на етапі виробничої практики трансформується у формат повного науково-виробничого інтегрованого

партнерства (Clinical Residency). Механізм взаємодії реалізується через три взаємозалежні ланки:

1. Механізм «Делегування повної праксеологічної суб'єктності» (Вектор Школи): Базовий ЗЗСО надає студенту статус повноправного тимчасового члена педагогічного колективу [1-2]. Передаючи практиканту ведення 64 залікових уроків та повний обсяг функцій класовода, школа виступає в ролі платформи реального професійного випробування [1-2]. Шкільний учитель переходить у позицію супервізора, який оцінює не окремі методичні прийоми, а здатність випускника ЗВО здійснювати пролонгований менеджмент освітнього процесу, утримувати дисципліну та раціонально використовувати час.

2. Механізм «Методологічного та правового консалтингу» (Вектор ЗВО): Кафедра теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка виступає гарантом науково-методичної відповідності дій студента вимогам нової освітньої політики держави. Університетські керівники забезпечують методологічний супровід процесу нормативного скринінгу на 1 тижні практики, допомагають здобувачу трансформувати вимоги Професійного стандарту вчителя у конкретні змістові лінії виступів перед батьківською спільнотою, та координують розробку матриць комплексного самоаналізу уроків і виховних заходів.

3. Механізм «Суспільно-педагогічного трансферу» (Синергетичний ефект): Виступ здобувача перед батьками з повідомленням щодо НУШ є найвищим проявом партнерського синергізму. Студент К-ПНУ імені Івана Огієнка стає живим ретранслятором новітньої академічної теорії та державної освітньої стратегії безпосередньо в соціум базової школи. Школа отримує методологічно підкованого фахівця, здатного кваліфіковано вести діалог із батьками, а ЗВО верифікує дієвість своїх теоретичних курсів у реальних умовах взаємодії з громадою.

Логічним та інтелектуальним завершенням змістової архітектури виробничої педагогічної практики у 1-2 та 3-4 классах на кафедрі теорії та методик початкової освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка є Змістовий модуль ІІІ «Науково-дослідна робота». Якщо на етапі навчальної педагогічної практики в початковій школі дослідницький компонент мав пропедевтично-орієнтований характер (Research-based Learning), то на рівні виробничої практики він трансформується у повноцінне дослідження дією (Action Research).

Евристична діяльність здобувача на цьому етапі інтегрується безпосередньо у його самостійну дидактичну роботу в класі, перетворюючи практику на процес безперервної науково-методичної рефлексії та генерації нових знань.

Змістове наповнення науково-дослідного модуля випускного курсу структуроване навколо чіткого евристичного циклу, який вимагає від здобувача послідовного розгортання таких операційних дій:

Фаза 1. Феноменологічний зріз передового досвіду: здобувачі здійснюють вивчення професійної діяльності та глибокий науковий аналіз передового педагогічного досвіду провідних класоводів базової школи. Це дозволяє зафіксувати живі методичні системи, які довели свою ефективність у реальному полі НУШ.

Фаза 2. Психолого-педагогічний та тривалий моніторинг: студенти здійснюють безпосереднє проведення діагностики міжособистісних стосунків та мотивації молодших школярів. Це завдання має фундаментальне значення для другого циклу початкової освіти (3-4 класи), оскільки саме в цей період відбувається трансформація ігрової мотивації у свідому когнітивну потребу.

Фаза 3. Експериментально-методична верифікація:

– Виконання завдань дослідницького характеру з фахових методик початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої тощо). Здобувач тестує конкретні методичні гіпотези (наприклад, ефективність

гейміфікації чи інтеграції контенту) безпосередньо під час ведення своїх 64 залікових уроків.

– Академічний трансфер: здобувач готує розгорнуту доповідь з актуальних проблем початкової освіти для участі в науково-методичних семінарах, конференціях та інших наукових заходах педагогічного факультету К-ПНУ.

– Наукова легітимізація: кульмінацією модуля є підготовка та подання до друку наукової статті з актуальних проблем початкової освіти за підсумками практики у збірник наукових праць студентів і магістрантів педагогічного факультету К-ПНУ або інші наукові видання України.

– Інституційна рефлексія: завершується повний цикл участю в настановній та підсумковій конференціях із виробничої педагогічної практики в початковій школі та публічним захистом оформленої звітної документації.

Упровадження третього змістового модуля виводить партнерство університету та школи на рівень науково-освітнього кластера, де обидві інституції виступають співавторами прикладних педагогічних інновацій:

1. Механізм «Двостороннього трансферу емпіричних та академічних знань»: школа відкриває свої класи як експериментальні лабораторії, надаючи студенту первинний матеріал для діагностики мотивації та передового досвіду. ЗВО (кафедра) надає валідний науковий інструментарій для обробки цих даних. Ефект синергії виявляється в тому, що школа отримує готові аналітичні зрізи мотиваційного профілю своїх учнів, що дозволяє адміністрації коригувати стратегію виховної роботи.

2. Механізм «Науково-виробничого наставництва (Action Research Mentoring)»: учитель-класовод допомагає студенту етично та організаційно інтегрувати дослідницькі завдання у структуру уроків, стежачи, щоб діагностика не порушувала дидактичну безпеку середовища НУШ. Науковий керівник у ЗВО курує перетворення цих результатів на академічний текст статті.

3. Механізм «Академічного ліфту професійних інновацій»: через публікацію статей та виступи на конференціях К-ПНУ імені Івана Огієнка, живий практичний досвід конкретної школи Кам'янця-Подільського чи регіону концептуалізується, описується науковою мовою та стає надбанням усього вітчизняного педагогічного дискурсу.

Аналіз трьох змістових модулів виробничої педагогічної практики у 1-2, 3–4 класах свідчить про повну структурно-функціональну завершеність наскрізної програми практик у КПНУ імені Івана Огієнка. Завдяки інтеграції навчально-методичної роботи (84 уроки), повного виконання обов'язків класовода та самостійного наукового пошуку (діагностика міжособистісних стосунків, мотивації молодших школярів, написання тез/статті), програма забезпечує формування вчителя-дослідника найвищого рівня зрілості.

Взаємодія «ЗВО – ЗЗСО» у межах функціонування кафедри теорії та методик початкової освіти остаточно долає рамки традиційного лінійного адміністрування, трансформуючись у мережеву екосистему партнерства. У цій системі університет і школа виступають паритетними суб’єктами, які спільно проектують, досліджують, верифікують та впроваджують інноваційний кадровий потенціал для Нової української школи.

Ефективність та життєздатність наскрізної системи практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (К-ПНУ) детермінується не лише локальною взаємодією кафедри з базовими закладами загальної середньої освіти, а й розвиненою архітектонікою внутрішнього та міжнародного мережевого партнерства. Функціонування наскрізної програми практик інтегрується у ширший науково-освітній простір завдяки розгалуженій системі двосторонніх договорів із провідними закладами вищої освіти, науковими установами, органами державного управління та зарубіжними партнерами.

Цей інституційний базис дозволяє подолати локальну замкненість освітнього процесу, забезпечуючи трансфер передового педагогічного досвіду та академічну мобільність здобувачів.

Мережева взаємодія КПНУ імені Івана Огієнка на національному рівні охоплює паритетне співробітництво з ключовими педагогічними та класичними університетами України. Структурно-компонентний аналіз договірних відносин дозволяє виокремити стійке ядро академічного партнерства:

– Західноукраїнський вектор: репрезентований договорами з Чернівецьким національним університетом імені Юрія Федьковича (від 02.02.2024 р., термін дії 4 роки), Тернопільським національним педагогічним університетом імені Володимира Гнатюка (від 30.05.2024 р., пролонгований) та ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (від 07.02.2024 р., термін дії 4 роки), а також Волинським національним університетом імені Лесі Українки (від 17.01.2024 р., термін дії 4 роки). Цей вектор забезпечує обмін етнопедагогічними та дидактичними матрицями в межах Карпатського та Подільсько-Волинського регіонів [8].

– Центрально-Північний вектор: базується на паритетних угодах з Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини (від 29.07.2024 р., термін дії 3 роки), Університетом Григорія Сковороди в Переяславі (від 23.03.2023 р., термін дії 5 років), Вінницьким державним педагогічним університетом імені Михайла Коцюбинського (від 17.01.2024 р., термін дії 4 роки), Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя (від 27.08.2021 р., термін дії 5 років із пролонгацією) та Національним університетом «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (від 26.01.2024 р., термін дії 4 роки). Цей сегмент орієнтований на спільну розробку інноваційних технологій початкової освіти в координації з вимогами НУШ [8].

– Південно-Східний та реінтеграційний вектор: охоплює стратегічну взаємодію із Запорізьким національним університетом (від 10.12.2021 р., безстроковий) та Маріупольським державним університетом (від 02.02.2024 р.,

термін дії 4 роки), що має особливе значення для збереження та відновлення кадрового потенціалу тимчасово переміщених ЗВО та постраждалих регіонів [8].

Окреме праксеологічне значення у структурі наскрізної практики має довгостроковий договір із державним підприємством України «Міжнародний дитячий центр «Артек» (від 24.01.2025 р., термін дії 3 роки). Це партнерство виступає як інноваційний хаб рекреаційно-педагогічної та виховної діяльності, де здобувачі бакалаврського рівня проходять інтенсивну соціально-гуманітарну адаптацію, опановуючи методики оздоровлення, психологічного супроводу та неформальної освіти молодших школярів у кризових умовах [8].

Нормативно-правове регулювання, логістичне забезпечення та безпосередній вибір баз практик здійснюються через жорстку вертикаль взаємодії з органами управління освітою різних рівнів. Університет реалізує тривекторну модель узгодження кадрових запитів: регіональний, муніципальний і територіальний рівні. Цей тріумвірат управлінської взаємодії забезпечує стовідсоткове охоплення студентів верифікованими базами практик, узгоджує процес працевлаштування випускників педагогічного факультету та дозволяє університету оперативно реагувати на специфічні освітні потреби конкретних територіальних громад Хмельниччини.

Вищим щаблем реалізації наскрізної програми практик є її вихід у трансдержавний вимір завдяки механізмам міжнародної кредитної мобільності. На основі двосторонніх договорів між К-ПНУ імені Івана Огієнка та провідними зарубіжними закладами вищої освіти й науковими установами розгорнуто систему європейської дидактичної інтеграції. Ключовими міжнародними партнерами у цьому векторі виступають: Педагогічна академія імені комісії Едукації Народової у Кракові (Польща); Вища школа педагогіки та адміністрації імені Мєшка I в Познані (Польща). Взаємодія з цими інституціями здійснюється безпосередньо в межах програми міжнародної академічної мобільності Європейського Союзу Erasmus+ [8].

У межах практичної підготовки цей механізм забезпечує компаративний трансфер компетентностей: здобувачі вищої освіти К-ПНУ мають можливість проходити стажування та елементи практик за кордоном, вивчаючи досвід організації освітнього середовища в початкових школах країн ЄС, опановуючи європейські стратегії інклюзивної освіти, раннього розвитку та цифровізації навчання. Отриманий досвід практиканти ретранслюють в українську освітню систему під час проходження виробничих практик у вітчизняних ЗЗСО.

Таким чином, аналіз інституційної структури партнерства К-ПНУ імені Івана Огієнка доводить, що наскрізна програма практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів функціонує як відкрита, високоінтегрована багаторівнева екосистема. Вона успішно поєднує вертикаль державного управління освітою, горизонталь трансрегіонального університетського співробітництва та трансдержавний простір європейської інтеграції. Завдяки цьому студент педагогічного факультету К-ПНУ постає не просто як суб'єкт локального освітнього процесу, а як глобально орієнтований, європейсько налаштований вчитель-дослідник, здатний реалізувати завдання Нової української школи на рівні кращих світових стандартів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, структурно-функціональний аналіз наскрізної програми практик, впровадженої у К-ПНУ імені Івана Огієнка кафедрою теорії та методик початкової освіти, дозволяє констатувати наявність цілісної концентричної моделі професіогенезу майбутнього вчителя Нової української школи.

Послідовна траєкторія здобувача – від первинного нормативно-просторового спостереження (навчальна пропедевтична практика в початковій школі), через тримодульне дидактичне та науково-дослідницьке моделювання (навчальна педагогічна практика в початковій школі) до повної автономної життєдіяльності в ролі класовода (виробнича педагогічна практика в початковій школі) – забезпечує безкризову професійну соціалізацію студента.

Механізми партнерської взаємодії «ЗВО – ЗЗСО» у межах цієї програми еволюціонують від формального нормативного супроводу до створення мережевого науково-освітнього кластера. У цій екосистемі Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка та заклади загальної середньої освіти регіону функціонують як паритетні суб'єкти вищої педагогічної освіти, які спільно проектують, досліджують, верифікують та транслюють і передовий педагогічний досвід та забезпечують безперервний професійний розвиток майбутніх і діючих фахівців галузі освіти.

Визначено, що наскрізна система практик К-ПНУ імені Івана Огієнка інтегрована у глобальний науково-освітній простір через багаторівневу систему договорів: на муніципальному та регіональному рівнях (із Департаментом та управліннями освіти для нормативно-логістичного забезпечення), на трансрегіональному рівні (договори із провідними ЗВО України та МДЦ «Артек» як рекреаційно-педагогічним хабом) та на трансдержавному рівні (міжнародна кредитна мобільність у межах програми ЄС Erasmus+ із Педагогічною академією у Кракові та Вищою школою у Познані). Це забезпечує компаративний трансфер європейських дидактичних компетенцій у практику Нової української школи.

Проведене структурно-функціональне дослідження наскрізної програми практик у К-ПНУ імені Івана Огієнка не вичерпує всіх аспектів означеної наукової проблеми, а виступає концептуальною основою для розгортання ширшого спектра науково-педагогічних пошуків. З огляду на динамічний характер трансформації освітнього законодавства, цифровізацію суспільства та євроінтеграційні процеси, пріоритетними та перспективними векторами подальших розвідок у цьому напрямі визначено такі: цифрова трансформація та хмарно орієнтований моніторинг партнерства; модернізація партнерства в контексті інклюзивної освіти та безбар'єрності; теоретико-методологічне проектування педагогічної інтернатури; психологічна безпека та резильєнтність освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк М. П. Інноваційні практики розвитку педагогічної освіти: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України «Про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2025 році та завдання на 2026 рік», 3 квітня 2026 р. *Вісник НАПН України.* 2026. Том 8 (1). С. 1-9. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8138

2. Вовк М., Соломаха С., Грищенко Ю. Зміст та організаційні засади практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України: результати моніторингового дослідження. *Вісник кафедри Юнеско «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2023. Вип. 1(7), С. 22–38. https://doi.org/10.35387/ucj.

3. Положення про педагогічну інтернатуру : наказ Мін-ва освіти і науки України від 25 жовт. 2021 р. № 1128 URL: https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu

4. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII (редакція 31.07.2026р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

5. Про деякі питання організації роботи закладів фахової передвищої, вищої освіти на час воєнного стану : наказ Мін-ва освіти і науки України від 07 бер. 2022 р. № 235. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text

6. Про затвердження професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : наказ Мін-ва освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225. наказ Мін-ва освіти і науки України https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Мін-ва освіти і науки України від 23 березня 2021 р. № 357. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/

8. Початкова освіта: освітньо-професійна програма : затверджена рішенням вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка від 28 березня 2025 р. № 3 URL: https://drive.google.com/file/d/1p4Jt8J_8ft58uDAxiAajrWQDz3KNxB2C/view

9. Філіпчук Наталія. Перспективи оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів: сучасні реалії. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 32. С. 209-225. URL: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347886

REFERENCES

1. Filipchuk, N. (2025). Prospects for updating the content of psychological and pedagogical training of future bachelor teachers: Modern realities. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii* [Aesthetics and ethics of pedagogical action], (32), 209–225. https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.32.347886 [in Ukrainian].

2. Kamianets-Podilskyi National University Named After Ivan Ohienko. (2025). *Pochatkova osvita: osvitno-profesiina prohrama* [Primary education: Educational and professional program] (Approved by the Decision of the Academic Council of Kamianets-Podilskyi National University Named After Ivan Ohienko dated March 28, 2025, No. 3). https://drive.google.com/file/d/1p4Jt8J_8ft58uDAxiAajrWQDz3KNxB2C/view [in Ukrainian].

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021a). *On approval of the Regulations on Pedagogical Internship* (Order No. 1128, October 25, 2021). https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu [in Ukrainian].

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021b). *On approval of the higher education standard in specialty 013 "Primary Education" for the first (Bachelor's) level of higher education* (Order No. 357, March 23, 2021). https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/ [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *On certain issues of organizing the operation of professional pre-higher and higher education institutions during martial law* (Order No. 235, March 7, 2022). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0235729-22#Text [in Ukrainian].

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *On approval of the professional standard for the profession "Primary School Teacher of General Secondary Education Institution"* (Order No. 1225, August 29, 2024). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Law of Ukraine No. 1556-VII, as amended on July 31, 2026). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

8. Vovk, M. P. (2026). Innovative practices in the development of pedagogical education: Scientific report at the general meeting of the NAES of Ukraine "On the activities of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine in 2025 and tasks for 2026", April 3, 2026. *Visnyk NAPN Ukrainy* [Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine], *8*(1), 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8138 [in Ukrainian].

9. Vovk, M., Solomakha, S., & Hryshchenko, Yu. (2023). Zmist ta orhanizatsiini zasady praktychnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy: rezultaty monitorynhovoho doslidzhennia [Content and organizational principles of practical training of future teachers in higher pedagogical education institutions of Ukraine: Results of a monitoring study]. *Visnyk kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia»* [Bulletin of the UNESCO Chair "Continuous Professional Education of the XXI Century"], (1), 22–38. https://doi.org/10.35387/ucj [in Ukrainian].

DEVELOPMENT OF PRACTICAL TRAINING AND PARTNERSHIP WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A KEY COMPONENT IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The study theoretically substantiates and practically verifies the structural and functional architecture of the continuous practical training program for future primary school teachers under the conditions of higher pedagogical education modernization. Grounded on systemic, concentric, and action-oriented approaches, the paper deconstructs the propedeutic, educational-pedagogical, and industrial (work-based) stages of practical training implemented by the Department of Theory and Methodologies of Primary Education at Ivan Ohiienko Kamianets-Podilskyi National University. The conceptual foundations for the functional differentiation between educational propedeutic practice (descriptive-interpretive level) and educational pedagogical practice (analytical-reflective level) are defined. The implementation of the "Research and Development Work" content module based on the Action Research concept is justified, ensuring the transformation of the higher education graduate into a teacher-researcher.

The chronological and credit-based structuring of practical training (39 ECTS credits) reflects the sequential budgeting of time from the second to the graduating years, aligning with the objectives of the adaptation and quasi-professional activity stages. The system of didactic tasks aimed at forming the comprehensive competence of a graduate capable of implementing design, procedural-didactic, and educational functions within the invariant field of primary education is analyzed. The evolution of partnership mechanisms within the integrated "HEI – GSEI" (University – School) ecosystem is highlighted, specifically isolating didactic coaching, clinical mentorship, and socio-pedagogical fostering.

The effectiveness and viability of the continuous system of practical training for future primary school teachers at Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University (K-PNU) are determined not only by local interaction between the department and base institutions of general secondary education, but also by the developed architectonics of domestic and international networking. The functioning of the continuous internship program is integrated into a broader

scientific and educational space due to an extensive system of bilateral agreements with leading higher education institutions, research institutions, government bodies, and foreign partners.

The prognostic perspectives for future research related to the digital transformation of partnership and the development of educational environment resilience are determined.

Key words: *continuous practical training program, partnership interaction, "HEI – GSEI" ecosystem, future primary school teachers, professional preparation, educational practice, industrial practice, research and development work, Action Research, concentric approach, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National university.*

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті здійснено теоретико-методологічний та прикладний аналіз проблеми діагностики й компенсації навчальних втрат учнів початкової школи, спричинених тривалими кризовими впливами пандемії COVID-19 та повномасштабної воєнної агресії. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення освітнього процесу в початковій ланці в контексті збереження якості освіти та реалізації компетентнісного потенціалу Державного стандарту початкової освіти. Узагальнено наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до розмежування дефініцій «освітні втрати», «навчальні втрати», «навчальні розриви» та «навчальні прогалини». На основі результатів всеукраїнського моніторингового дослідження Інституту педагогіки НАПН України розкрито структуру навчальних втрат молодших школярів у предметному вимірі та у площині сформованості наскрізних умінь (читання з розумінням, усного й писемного висловлювання власної думки, уміння самостійно вчитися). Охарактеризовано перспективні дидактико-методичні механізми надолуження втрат (карти опорних знань, триетапне діагностування, мікронавчання, візуалізація, внутрішня диференціація та персоналізація) й розкрито методичні аспекти їх упровадження на уроках української мови та літературного читання, математики й інтегрованого курсу «Я досліджую світ» із урахуванням дидактичного апарату чинних підручників.

Ключові слова: *актуальні питання початкової освіти, навчальні втрати, освітні розриви, діагностика навчальних досягнень, наскрізні вміння, диференціація навчання, мікронавчання, освітні галузі, дидактико-методичний супровід.*

Постановка проблеми. Початкова школа є системотвірним фундаментом усієї загальної середньої освіти, оскільки саме в межах першого циклу навчання закладаються базові когнітивні структури, когнітивно-операційні навички, наскрізні вміння та ціннісне ставлення дитини до навчально-пізнавальної діяльності [19]. Впродовж останніх п'яти років українська система початкової освіти функціонує в режимі безпрецедентної турбулентності: вимушене переведення закладів освіти на дистанційний формат під час пандемії COVID-19 змінилося глибокою дестабілізацією освітнього процесу внаслідок повномасштабної воєнної агресії російської федерації [19]. Постійні переривання навчальних занять через сигнали повітряної тривоги, вимушене

перебування учасників освітнього процесу в укриттях, віялові та аварійні відключення електроенергії, нестабільність інтернет-зв'язку, внутрішнє та зовнішнє переміщення мільйонів родин, руйнування освітньої інфраструктури, а також хронічний психоемоційний стрес дітей і педагогів зумовили накопичення суттєвих освітніх і навчальних втрат [12; 19].

Актуальність наукового осмислення та методичного розв'язання проблеми подолання навчальних втрат у початковій школі підсилюється феноменом кумулятивного («накопичувального») ефекту [1; 22]. Як засвідчують вітчизняні та зарубіжні дослідження, некомпенсовані прогалини у засвоєнні базових елементів читацької, мовно-комунікативної та математичної грамотності на етапі 1–4 класів не зникають стихійно, а трансформуються у системні бар'єри під час переходу здобувачів освіти до базової середньої школи (5–9 класів), спричиняючи стійку академічну неуспішність, зниження внутрішньої пізнавальної мотивації та поглиблення соціальної нерівності [1; 22; 33]. При цьому специфіка молодшого шкільного віку (6–10 років) унеможливлює механічне перенесення компенсаторних стратегій, розроблених для підлітків чи старшокласників: молодші школярі ще не володіють повною мірою навичками автономної самоорганізації в цифровому середовищі, критично залежать від структурованого освітнього простору, емоційно-підтримувальної взаємодії з учителем та предметно-діяльнісних, ігрових і наочних способів пізнання [19; 38].

Розроблення дидактико-методичного супроводу компенсації навчальних втрат у 1–4 класах спирається на чинну нормативно-правову базу України, яка регламентує як вимоги до обов'язкових результатів навчання, так і механізми забезпечення гнучкості й стійкості освітнього процесу в умовах воєнного стану [8; 10; 19]. Насамперед методологічним орієнтиром виступають Закон України «Про освіту» та Закон України «Про повну загальну середню освіту», які закріплюють право кожного здобувача освіти на якісну й доступну освіту, академічну свободу вчителя у виборі форм, методів і засобів навчання, а також

можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня відповідно до його потреб і темпу засвоєння навчального матеріалу [19].

Ключовим нормативним документом, що визначає еталонні критерії для вимірювання та діагностики навчальних втрат у 1–4 класах, є Державний стандарт початкової освіти [17; 22]. Саме обов'язкові результати навчання за освітніми галузями, зафіксовані у Державному стандарті на завершення першого (1–2 класи) та другого (3–4 класи) циклів початкової освіти, слугують тим об'єктивним мірилом, відносно якого встановлюється величина відхилення фактичних навчальних досягнень здобувача освіти від запроєктованих очікуваних результатів [17; 19; 22]. Конкретизація цих вимог здійснюється у Типових освітніх програмах для 1–2 та 3–4 класів (розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна, затверджених наказами МОН України), які задають логіку розгортання змістових ліній і створюють нормативне підґрунтя для виокремлення «карти опорних знань» та ущільнення навчального матеріалу без втрати концептуальної цілісності курсу [17; 19].

Важливу роль у регламентації діагностичних та компенсаторних процедур відіграють нормативні документи Міністерства освіти і науки України щодо оцінювання навчальних досягнень і роботи в умовах воєнного стану, зокрема Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти, що орієнтують педагогів на пріоритетність формувального оцінювання, відстеження індивідуального поступу дитини та діагностичний характер підсумкових робіт замість карально-контрольної функції оцінки [17]. В умовах війни цей вектор підсилено Методичними рекомендаціями МОН України щодо організації освітнього процесу та подолання навчальних втрат (листи та накази МОН України 2022–2024 рр., розроблені у співпраці з Державною службою якості освіти України, Українським центром оцінювання якості освіти та міжнародними партнерами ЮНІСЕФ і ЮНЕСКО) [7; 8; 10; 22]. Зазначені документи легітимізують проведення вхідного, проміжного та підсумкового діагностування навченості

учнів на початку й упродовж навчального року, надають закладам освіти автономію у модифікації навчальних календарів, перерозподілі навчальних годин, упровадженні корекційно-розвиткових і групових занять («класів надолуження»), а також використанні змішаних, гібридних і асинхронних форматів взаємодії [7; 17; 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виявлення, вимірювання та компенсації навчальних втрат перебуває в центрі уваги як зарубіжної, так і вітчизняної педагогічної науки [19; 22]. У міжнародному науковому дискурсі фундаментальні засади вивчення феномену *learning loss* та освітньої нерівності закладено у працях З. Блашко, П. Кости, С. Шнепф (аналіз даних TIMSS для учнів 4-х класів 22 країн ЄС) [27], П. Енгзелла, А. Фрея, М. Ферхагена (оцінювання втрат учнів 7–11 років у Нідерландах) [28], М. Томасіка, Л. Гельблінг, У. Мозера (дослідження уповільнення темпів навчання молодших школярів у Швейцарії) [38], Й. Мальдонадо та К. Де Вітте (аналіз результатів стандартизованого тестування з математики й мови у Бельгії) [33], А. Бертолетті та ін. (вивчення гетерогенності навчальних втрат у початковій школі Італії) [37], А. Галлін та ін. (порівняльний аналіз читацької грамотності учнів 1–3 класів у Швеції) [35], Т. Гайдеровича, М. Якубовського, Г. Патріноса, С. Врони (оцінювання освітніх та економічних наслідків закриття шкіл у Польщі) [30], В. Фройндль, П. Лергетпорера, Л. Ціров та Л. Вьоссманна (аналіз втрат навчального часу в Німеччині) [26; 29], а також у дослідженнях ефективності високодозованого тьюторства й літніх шкіл А. Нікова, П. Ореопулоса, В. Квана, М. Бхатта та експертів *Education Endowment Foundation* [25; 34; 36].

У вітчизняній педагогіці комплексне розроблення теоретичних, діагностичних і дидактико-методичних засад подолання освітніх і навчальних втрат здійснюється насамперед науковими колективами Національної академії педагогічних наук України, Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО) та Державної служби якості освіти України (ДСЯО) [8; 10; 17; 19;

22]. Зокрема, термінологічне впорядкування дискурсу освітніх і навчальних втрат, аналіз зарубіжних концептів («забування», «танення», «сповзання», «незавершене навчання») та розмежування понять «навчальні втрати» і «навчальні розриви» представлено у працях О. Топузова, О. Локшиної, М. Головка, О. Глушко, А. Джурило, О. Максименко, О. Шпарик [6; 9; 13; 21], а також в аналітичних дослідженнях фахівців УЦОЯО Г. Бичко та В. Терещенка [22]; методологічні та дидактичні засади індивідуалізації навчання як засобу компенсації втрат у загальній середній освіті обґрунтовано О. Малихіним, Н. Арістовою, С. Алєксєєвою [2; 14]; специфіку діагностики та механізми подолання навчальних втрат безпосередньо в початковій освіті ґрунтовно досліджено науковцями відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України: Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Петрук, Т. Алєксєєнко, О. Барановською, І. Ліпчевською, Т. Павловою, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, а також Л. Шелестовою [3; 4; 5; 11; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 23; 24].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри вагомий теоретичний доробок, аналіз наукової літератури та освітньої практики засвідчує, що в масовій практиці початкової школи зберігається суперечність між гострою потребою в системному надолуженні прогалин у молодших школярів і недостатнім володінням педагогами цілісним алгоритмом переходу від діагностики до галузевої дидактичної корекції на уроках із використанням ресурсу чинних підручників та інтерактивних засобів [17; 19]. Саме потреба у цілісному осмисленні та методичній конкретизації дидактичного супроводу подолання навчальних втрат у початковій ланці зумовила вибір теми нашого дослідження.

Формулювання мети дослідження – теоретично обґрунтувати дидактико-методичні засади діагностики та подолання навчальних втрат здобувачів початкової освіти в умовах нестабільного освітнього середовища, а також конкретизувати дієві механізми їх компенсації у процесі вивчення

базових освітніх галузей початкової школи (мовно-літературної, математичної та громадянської й історичної / природничої).

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукове обґрунтування системи дидактико-методичного супроводу подолання навчальних втрат потребує насамперед чіткого розмежування категоріально-понятійного апарату. Як засвідчує аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, у сучасному педагогічному дискурсі поняття «освітні втрати», «навчальні втрати», «навчальні розриви» та «прогалини в навчанні» нерідко вживаються недиференційовано, що ускладнює операціоналізацію діагностичних критеріїв та вибір релевантних корекційних технологій [9; 19; 22].

У межах національної освітньої парадигми, де освіта трактується як цілісна єдність навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості, родовою категорією виступають «освітні втрати» [19; 22]. За визначенням Г. Бичко та В. Терещенка, освітні втрати охоплюють три взаємопов'язані компоненти: власне *навчальні втрати* (недосягнення очікуваних результатів у знаннях, уміннях, навичках, компетентностях), *виховні втрати* (деформацію ціннісних орієнтацій і поведінкових моделей) та *зниження темпу розвитку особистості* [22]. З позицій дидактики О. Малихін, Н. Арістова та С. Алєксєєва осмислюють освітні втрати як ситуацію, за якої внаслідок дії об'єктивних і суб'єктивних чинників порушується повноцінна реалізація фундаментальних дидактичних принципів – систематичності, послідовності, доступності та міцності засвоєння навчального змісту [2; 14].

Натомість «навчальні втрати» (*learning loss*) є вужчою, предметно-операційною та когнітивно сфокусованою категорією [19]. У зарубіжній науковій літературі зазначений феномен визначається як будь-яка специфічна або загальна втрата набутих знань і навичок, регрес у навчанні чи уповільнення й переривання академічного прогресу учня, зумовлені тривалими перервами у формальній освіті або зміною умов навчання [19; 31; 39]. У вітчизняній дидактиці початкової школи ми спираємося на концептуальне визначення

О. Онопрієнко, згідно з яким навчальні втрати – це невідповідність (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень здобувачів освіти відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, характерних для такого самого періоду навчання учнів цієї вікової групи у попередні роки [18; 19].

Аналіз досліджень О. Локшиної, А. Джурило, О. Глушко, О. Максименко, О. Шпарик [9; 13], а також науковців відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України [17; 19] дає змогу диференціювати суміжні поняття, що описують різні грані та механізми виникнення навчальних втрат молодших школярів:

- *«Забування»* – втрата або регрес раніше сформованих знань, умінь і навичок унаслідок тимчасового призупинення освітнього процесу чи відсутності систематичного закріплення матеріалу [9; 13; 19].

- *«Втрачене навчання»* – очікуване навчання, яке не відбулося через переривання занять, повітряні тривоги, відсутність технічного доступу до синхронних уроків, унаслідок чого діти недоотримали програмний матеріал («втрачена / упущена вигода») [9; 19; 22].

- *«Незавершене навчання»* – ситуація, за якої учні не завершили курс навчання у повному обсязі, передбаченому освітнім стандартом на конкретний навчальний рік, через що не сформували базовий фундамент для переходу до наступного класу [9; 19].

- *«Танення» та «сповзання» академічних досягнень* – процеси відсутності навчального поступу або поступового погіршення результатів успішності здобувачів освіти під час тривалого перебування поза стабільним шкільним середовищем [9; 19].

- *«Навчальні прогалини»* – конкретні дидактичні одиниці змісту (окремі правила, обчислювальні прийоми, алгоритми, способи дій), із якими асоційовані найбільші втрати конкретного учня й на усунення яких мають бути спрямовані адресні корекційні заходи [18; 19].

- *«Навчальні розриви»* – значна та стійка різниця (непропорційність) в академічній успішності між різними групами чи категоріями здобувачів освіти (між учнями міських і сільських шкіл, дітьми, які навчаються очно й дистанційно, дітьми з родин із різним соціально-економічним статусом), що часто є наслідком *«розриву у можливостях»* – нерівного доступу до цифрових ресурсів, інтернету, укриттів і батьківської підтримки [18; 19; 22; 39].

- *«Уповільнення темпів навчання»* – зниження швидкості сприймання, осмислення та засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами під впливом зовнішніх кризових чинників та внутрішніх психофізіологічних змін (хронічної втоми, тривожності, зниження концентрації довільної уваги й оперативної пам'яті) [19].

Систематизація теоретичних положень [1; 17; 19; 22] дає підстави виокремити багаторівневу класифікацію навчальних втрат здобувачів початкової освіти, структуровану за трьома провідними вимірами (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація та структура навчальних втрат здобувачів початкової освіти

Класифікаційна ознака	**Види навчальних втрат молодших школярів**	**Сутнісні характеристики та прояви у 1–4 класах**
1. За змістово-компетентнісним виміром [19]	*Предметні (галузеві) втрати*	Прогалини в засвоєнні базових знань, уявлень, понять, правил та способів практичної діяльності з окремих предметів та інтегрованих курсів освітніх галузей (мовно-літературної, математичної, природничої, громадянської та історичної тощо) [19].
	Втрати наскрізних умінь	Недостатня сформованість метапредметних умінь, що визначають функційну грамотність: навичок читання (як технічної складової, так і читання з розумінням); уміння висловлювати власну думку усно й письмово; уміння самостійно вчитися (планувати дії, працювати з текстом підручника, виділяти головне, здійснювати самоконтроль) [19].
2. За процесуально-часовим виміром [9; 19]	*Втрати внаслідок «забування»*	Регрес раніше засвоєних умінь і навичок (орфографічних, обчислювальних, графічних) через тривалі перерви у навчанні та брак систематичного повторення [9; 19].
	Втрати внаслідок «незавершеного» або	Неопрацьовані або фрагментарно засвоєні теми програми через повітряні тривоги,

	«втраченого» навчання	блекаути, вимушену зміну місця проживання чи відсутність доступу до синхронних уроків [9; 19].
	Темпові втрати	Уповільнення темпу навчально-пізнавальної діяльності, зниження темпу читання, письма та обчислень, швидка втомлюваність [19].
3. За супутніми психосоціальними наслідками [1; 19]	*Емоційно-мотиваційні та особистісні втрати*	Підвищена тривожність, зниження пізнавального інтересу, втрата впевненості у власних навчальних можливостях, страх помилки [1; 19].
	Соціалізаційні та комунікативні втрати	Дефіцит досвіду живої взаємодії з однолітками й учителем, труднощі у парній і груповій кооперації, зниження навичок конструктивного діалогу [1; 19].

Така класифікація засвідчує, що подолання навчальних втрат у початковій школі не може зводитися лише до механічного «начитування» пропущених тем. Дидактичний супровід має одночасно охоплювати когнітивно-предметну корекцію, цілеспрямоване формування наскрізних умінь та відновлення психоемоційного ресурсу і соціальної активності молодших школярів [1; 19].

Об'єктивну картину глибини та специфіки навчальних втрат молодших школярів розкривають результати державних і академічних моніторингових досліджень. Ще на етапі пандемії COVID-19 другий цикл Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (ЗЗМЯПО, 2021 р.), проведений Українським центром оцінювання якості освіти у порівнянні з першим циклом (2018 р.), зафіксував негативну динаміку ключових компетентностей випускників 4-х класів: частка четвертокласників, які не подолали базового порогу з математики, зросла на 3,7%, а частка учнів, які не досягли базового рівня читацької компетентності, збільшилася з 13,2% до 16,9% (за одночасного зниження частки учнів із високим рівнем читацької компетентності з 17,5% до 14,9%) [11; 19]. Повномасштабне вторгнення рф суттєво поглибило ці тенденції: моніторингові дослідження Державної служби якості освіти України (2022/2023 та 2023/2024 н.р.) засвідчили виразне погіршення результатів навчання з предметів інваріантної складової

навчального плану, особливо в сільській місцевості та в закладах, що працюють у дистанційному або змішаному режимах [7; 8; 19].

Ці висновки знайшли подальше підтвердження й конкретизацію в офіційному звіті Українського центру оцінювання якості освіти за результатами третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти (ЗЗМЯПО-2024) «Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників і випускниць початкової школи» (оприлюдненому у 2025 р.), яким було охоплено 10 904 четвертокласники із 407 закладів освіти 20 регіонів України – перших випускників Нової української школи. Результати дослідження засвідчили, що базовий поріг природничо-наукової компетентності не подолали 16,1% випускників початкової школи, а в структурі математичної компетентності найглибші прогалини зафіксовано в опануванні змістових категорій «Вимірювання» (середній показник виконання завдань – 52%) та «Робота з даними», що підтверджує нагальну потребу посилення практико-орієнтованого й дослідницького навчання. У відповідь на виявлені тенденції Державна служба якості освіти України у 2026 році презентувала Базову модель системи подолання освітніх втрат, яка акцентує на управлінні компенсаторними процесами на основі об'єктивних даних, запровадженні інституційних «паспортів освітніх втрат» та цільовій педагогічній підтримці учнів із навчальними дефіцитами.

Стратегічну значущість своєчасної компенсації навчальних дефіцитів саме на етапі початкової освіти підтверджує також проєкція результатів міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 в Україні. Попри те що зазначене дослідження охоплює 15-річних здобувачів освіти, зафіксовані в ньому показники виразно ілюструють дію кумулятивного ефекту некомпенсованих прогалин базової грамотності, закладених у 1–4 класах: порівняно з циклом PISA-2018 середні результати українських учнів знизилися з читання на 38 балів (що еквівалентно втраті майже двох років навчання), з

природничо-наукових дисциплін – на 19 балів (майже рік навчання), а з математики – на 12 балів (пів року навчання), причому базового рівня сформованості читацької грамотності не досягли 41% учнів. Особливо показовими для дидактики початкової школи є виявлені у PISA-2022 глибокі освітні розриви між учнями міської та сільської місцевості (відставання сільських школярів сягає 4,5 року навчання з математики й майже 5 років – із читання) та за соціально-економічним статусом родин (різниця у понад 3 роки навчання), що доводить необхідність вирівнювання освітніх можливостей і цілеспрямованого формування функційної читацької та математичної грамотності з перших років шкільного навчання.

Ключове значення для проєктування дидактико-методичного супроводу мають результати масштабного всеукраїнського дослідження, проведеного у квітні–травні 2024 року науковими співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України (О. Петрук, Т. Алєксєєнко, О. Барановська, І. Ліпчевська, Т. Павлова), яким було охоплено 7 395 учителів початкових класів та 24 567 батьків із 20 областей України (порівну з міської та сільської місцевості) [19; 20]. Компаративний аналіз емпіричних даних дав змогу виявити низку принципових закономірностей:

1. Обмежена ефективність дистанційного формату для дітей 6–10 років. Попри те, що на кінець 2023/2024 н. р. 57,3% учителів працювали очно, 20,0% – дистанційно, 20,3% – у змішаному та 1,9% – у гібридному форматах, лише 8,5% педагогів і 9,9% батьків визнали синхронні онлайн-уроки повноцінним еквівалентом очного навчання [19]. Переважна більшість учителів (74,4%) констатувала, що за дистанційного навчання результат є суттєво нижчим порівняно з очними уроками, а 10,9% педагогів і 19,1% батьків оцінили онлайн-уроки як нерезультативні (найвищий показник нерезультативності зафіксовано в 1-х класах – 14,1%, де діти ще не володіють навичками автономної навчальної діяльності) [19].

2. Дефіцит спеціалізованого діагностичного інструментарію в масовій практиці. Опитування виявило, що 80,7% учителів початкової школи визначають навчальні втрати учнів емпірично – через поточні письмові роботи та усні відповіді на уроках, і лише 19,4% педагогів використовують спеціалізовані методики діагностики навчальних втрат (у містах цей показник становить 23,3%, у селах і селищах – 16,3%) [19]. Аналогічна тенденція простежується і на рівні загальної середньої освіти загалом, де 60% учителів вказують на гостру потребу в стандартизованому, зручному та швидкому у застосуванні діагностичному інструментарії [1].

3. Нерівномірність предметних навчальних втрат. За оцінками респондентів, найвищий рівень навчальних прогалин у 1–4 класах зафіксовано в опануванні іноземної мови (на це вказали 32,3% учителів та 34,9% батьків), математики (30,6% учителів та 20,9% батьків), української мови (29,7% учителів та 22,5% батьків) та літературного читання (24,1% учителів та 17,2% батьків) [19]. Втрати з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та інформатики становлять у межах 10,8–13,8%, а з мистецтва, технологій і фізичної культури – 6,7–8,9% [19]. Показово, що батьки схильні дещо недооцінювати глибину прогалин із базових предметів (особливо з математики – розбіжність із оцінкою вчителів сягає майже 10%), що вимагає налагодження прозорого діагностичного зворотного зв'язку між школою та родиною [19].

4. Критичний дефіцит сформованості наскрізних умінь. Дослідження зафіксувало тривожну тенденцію: навичками самостійного навчання володіють менше половини молодших школярів (лише 40,6% за оцінкою вчителів, причому в 1 класі – 27,8%, а на виході з 4 класу – 51,7%) [19]. Водночас 65,1% учнів мають утруднення у висловлюванні власної думки усно й письмово (зокрема 20,6% – помірні, 6,4% – значні), а 55,2% молодших школярів відчувають труднощі у читанні з розумінням (15,9% – помірні, 4,8% – значні) [19]. Принципово важливим є висновок науковців про те, що частка учнів із труднощами у читанні з розумінням та формулюванні власних висловлювань

практично не зменшується від 1-го до 4-го класу [19]. Це свідчить про брак цілеспрямованого, наскрізного методичного впливу на формування смислового читання та комунікативних умінь на всіх уроках початкової школи [19].

5. Уповільнення навчального темпу та домінування воєнних чинників дестабілізації. Майже третина опитаних учителів (30,3%) зафіксувала зниження навчального темпу учнів (у більшості випадків – на 10–30%, а у 2,6% класів – фактичну зупинку навчального поступу) [19]. Головними першопричинами втрат респонденти назвали: переривання занять через повітряні тривоги та перебування в укриттях (38,5% учителів та 21,2% батьків), відсутність очного навчання й живого спілкування (21,1% та 20,9%), складний психоемоційний стан і тривожність дітей (13,6% учителів), відключення електроенергії й інтернету (10,6%), а також недостатню залученість або байдужість частини батьків (10,4%) [19].

Водночас дослідження виявило й позитивний ресурс: попри надскладні умови, 34,1% учителів та 37,8% батьків відзначили покращення навчальних результатів учнів у 2023/2024 н. р. порівняно з 2022/2023 н. р. (найбільш виразно – у 2-х класах, де позитивну динаміку зафіксували 44,3% педагогів), що стало результатом адаптації шкіл та впровадження компенсаторних педагогічних практик [19].

Ефективне подолання навчальних втрат молодших школярів не може ґрунтуватися на простому збільшенні обсягу тренувальних вправ або механічному дублюванні пропущеного матеріалу, оскільки це призводить до когнітивного перевантаження, хронічної втоми та остаточної втрати пізнавальної мотивації дітей [17; 19]. Як наголошують науковці Інституту педагогіки НАПН України, успішна компенсація прогалин вимагає впровадження підтримувальної дидактичної стратегії, яка органічно поєднує діагностико-моніторинговий, змістово-адаптаційний, процесуально-технологічний та емоційно-мотиваційний механізми [1; 17; 19]:

1. Моніторингово-діагностичний механізм (триетапне діагностування навченості). Відправною точкою проєктування корекційної роботи є об'єктивне виявлення залишкових знань і глибини прогалин кожного здобувача освіти [17; 18]. У дидактичному супроводі початкової освіти виокремлюють три взаємопов'язані етапи діагностування:

- *Вхідне (стартове) діагностування* на початку навчального року або перед вивченням нового змістового розділу – спрямоване на перевірку сформованості опорних знань і навичок попереднього періоду, без яких неможливе засвоєння нового матеріалу [17; 18].

- *Проміжне (поточне формувальне) діагностування* – здійснюється систематично в процесі корекційно-відновлювальної роботи з метою відстеження динаміки індивідуального поступу учня та оперативного коригування дидактичних завдань [17; 19].

- *Підсумкове діагностування* – дає змогу зафіксувати ступінь компенсації навчальних прогалин і готовність молодшого школяра до переходу на наступний етап навчання [17; 19].

Принципово важливим є дотримання *психологічно безпечного характеру діагностики*: діагностичні роботи у 1–4 класах не повинні супроводжуватися каральним оцінюванням чи публічним порівнянням результатів дітей, а мають виконувати функцію «педагогічного компаса» для вчителя й самого учня [17]. У сучасній практиці початкової школи доцільно поєднувати розроблені науковцями діагностувальні завдання (зокрема матеріали відділу початкової освіти ім. О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України) [17; 18] із цифровими діагностичними тренажерами, такими як математична платформа *Eduten* (що забезпечує автоматизовану персоналізацію рівня складності завдань), мовно-читацька платформа *Ekidz*, мобільний застосунок *«Вивчаю – не чекаю»*, а також діагностичні тести Всеукраїнської школи онлайн [17; 18; 19].

2. Механізм змістової адаптації: карти опорних знань та ущільнення навчального матеріалу. В умовах обмеженого навчального часу, спричиненого

повітряними тривогами й вимушеними перервами, критично важливим є перехід від репродуктивного відтворення всього другорядного фактичного матеріалу до пріоритезації опорного змісту освіти [17; 19]. На основі обов'язкових результатів Державного стандарту початкової освіти вчитель створює карту опорних знань для конкретного класу й освітньої галузі [19]. До опорних знань належать базові поняття, правила, закони та способи практичної дії, які виконують роль когнітивного фундаменту для подальшого просування в навчанні [19]. Виокремлення опорних знань дає педагогу змогу реалізувати стислу (ущільнену) навчальну програму шляхом об'єднання споріднених тем, вивільнення часу на багаторазове циклічне закріплення ключових умінь і паралельного інтегрування пропущеного матеріалу в поточні уроки без гальмування проходження чинної програми [17; 19].

3. Механізм диференціації та персоналізації навчально-пізнавальної діяльності. За результатами опитування Інституту педагогіки НАПН України, саме *індивідуалізацію, диференціацію та персоналізацію навчання* (38,8% респондентів) учителі початкових класів визнають найдієвішим шляхом мінімізації навчальних втрат [19]. У дидактиці початкової школи розрізняють два взаємодоповнювальні види диференціації:

- *Зовнішня диференціація* – об'єднання учнів у сталі групи на тривалий період за рівнем виявлених прогалин чи пізнавальними інтересами (групи додаткової підтримки, факультативи, тематичні проєктні команди) [19; 23].

- *Внутрішня (внутрішньокласна) диференціація* – гнучкий, динамічний розподіл учнів на малі мобільні групи безпосередньо в межах одного уроку залежно від результатів поточної діагностики [19; 23]. Обов'язковою умовою її ефективності є змінність складу груп: у міру подолання прогалини учень переходить до групи вищого рівня самостійності [19].

На відміну від традиційної диференціації за рівнем складності, *персоналізоване навчання* ставить у центр освітнього процесу цілісну особистість дитини, її сильні сторони, сенсорні канали сприймання,

індивідуальний темп і життєвий досвід [19; 32; 40]. Реалізація персоналізації в 1–4 класах ґрунтується на принципах: діяльнісної активності («мейкерство», експериментування, моделювання); встановлення явного зв'язку нового матеріалу з уже відомим через опорні схеми й приклади з повсякденного життя; кооперації замість деструктивної конкуренції; навчання учнів стратегіям саморегуляції та рефлексії («що я вже вмію», «який крок мені потрібно зробити далі») [19; 32; 40].

4. Технологія мікронавчання. З огляду на вікові особливості уваги та оперативної пам'яті дітей 6–10 років, а також високу ймовірність переривання занять у воєнний час, винятково результативним механізмом є *мікронавчання* [17; 19]. Воно передбачає структурування навчального матеріалу на компактні, логічно завершені смислові блоки («мікромодулі»), опрацювання яких триває від 5 до 15 хвилин і супроводжується миттєвою самоперевіркою чи зворотним зв'язком [19]. Мікронавчання забезпечує регулярне порційне повторення базових правил і способів дій, знижує рівень тривожності перед великими завданнями та дає змогу ефективно організувати як асинхронне самостійне опрацювання матеріалу вдома (у разі відсутності світла чи зв'язку під час онлайн-уроку), так і короткі тренувальні сесії в укритті [17; 19].

5. Технології візуалізації навчальної інформації. Оскільки молодші школярі сприймають 80–90% інформації через візуальний канал, а в умовах стресу вербально-абстрактне пояснення вчителя засвоюється значно гірше, обов'язковим компонентом корекційної методики є *унаочнення навчального змісту* [15; 16; 19]. У наукових працях І. Ліпчевської та колег доведено високу ефективність таких візуальних інструментів для подолання прогалин у 1–4 класах:

- *Ментальні карти (інтелект-карти)* – допомагають структурувати правила, встановлювати асоціативні й логічні зв'язки між поняттями, узагальнювати вивчену тему на одному аркуші [15; 19].

- *Таймлайни (стрічки часу)* – дають змогу наочно відтворити послідовність подій у художньому творі, історичному оповіданні чи алгоритм розв'язання складеної задачі [19].

- *Скрайбінг* – покрокове замальовування простих графічних образів і символів синхронно з поясненням учителя, що утримує мимовільну й довільну увагу молодших школярів [19].

- *Інфографіка та квест-презентації* – перетворюють повторення і корекцію знань на захопливий інтерактивний маршрут із ігровими викликами та наочними підказками [19].

6. Конструктивно-ігрові та предметно-моделювальні технології. Відновлення пізнавальної активності молодших школярів в умовах нестабільного освітнього середовища потребує опори на провідні вікові потреби дітей 6–10 років – потребу в грі, русі, сенсорно-моторному експериментуванні та наочно-дійовому оперуванні об'єктами. Інтеграція конструктивно-ігрової діяльності (зокрема з використанням освітніх конструкторів LEGO та методики «Шість цеглинок») виконує в початковій школі комплексну компенсаторну функцію:

- *психотерапевтичну та емоційно-мотиваційну* – ігрове середовище знижує рівень тривожності, усуває страх помилки та трансформує невдачу в дослідницький пошук («чому конструкція нестійка і як її вдосконалити?»), повертаючи дитині впевненість у власних силах;

- *когнітивно-матеріалізувальну* – маніпулювання цеглинками переводить абстрактні мовні, математичні й природничі поняття у площину «мислення руками», що полегшує реконструкцію пропущеного або забутого матеріалу;

- *соціалізаційно-комунікативну* – парне й командне конструювання створює природну потребу в діалозі, розподілі ролей, аргументації власного задуму та взаємодопомозі.

Принципово важливо, що короткі конструктивно-ігрові вправи (тривалістю 5–10 хвилин) не потребують додаткових навчальних годин: вони

замінюють малоефективні рутинні опитування, органічно поєднуючи діагностику, мікронавчання та динамічну зміну видів діяльності.

7. Компенсаторне тьюторство та організаційно-календарні механізми. У випадках, коли внутрішньокласної диференціації недостатньо для подолання глибоких освітніх розривів, застосовується модель високодозованого групового тьюторства та створення тимчасових груп надолуження [19; 25; 34]. Спираючись на психофізіологічний закон обсягу уваги, науковці визначають оптимальну наповнюваність групи надолуження у початковій школі в межах від 5 до 9 дітей, що дає педагогу змогу приділити адресну увагу кожній дитині, зберігаючи при цьому переваги групової взаємодії [19]. Додатковим резервом виступають гнучка модифікація навчального календаря (зокрема інтенсивні літні школи або пришкільні табори з чітко визначеним академічно-ігровим компонентом, які, за даними міжнародних досліджень, забезпечують прогрес до +3…+4 місяців навчання за умови роботи знайомого дітям учителя) та активне педагогічне партнерство з батьками [19; 36].

8. Механізм педагогічного партнерства з батьками та створення ситуації успіху. Як засвідчили результати всеукраїнського опитування Інституту педагогіки НАПН України, успішність подолання навчальних втрат у початковій школі критично залежить від узгодженості дій учителя й родини, водночас 10,4% педагогів вказують на брак підтримки з боку батьків як на вагомий чинник поглиблення прогалин, а самі батьки нерідко недооцінюють складність навчальних дефіцитів своїх дітей [19; 20]. У системі дидактико-методичного супроводу взаємодія з родинами будується на засадах *конструктивної педагогічної фасилітації* та передбачає:

- *прозоре, нестигматизуюче інформування* батьків про результати діагностування у форматі «карти досягнень і зон найближчого розвитку» дитини замість констатації невдач [17; 19];

- *методичний інструктаж батьків щодо організації домашнього мікронавчання* – надання чітких, дозованих рекомендацій (10–15 хвилин

щоденної спільної читацької або ігрової практики з опорою на пам'ятки підручника чи освітні застосунки), що запобігає перетворенню виконання домашніх завдань на джерело сімейних конфліктів і дитячої тривожності [19; 24];

- *залучення батьків до спільних конструктивно-ігрових і проєктних практик* («сімейний сторітелінг», спільне читання з обговоренням, ігрові тренажери), що відновлює емоційний ресурс молодшого школяра та підтримує його внутрішню навчальну мотивацію [19; 40].

Реалізація підтримувальної дидактичної стратегії в початковій школі потребує трансформації кожного уроку в гнучке середовище одночасного вивчення нового матеріалу та адресного надолуження виявлених прогалин без додаткового перевантаження молодших школярів [17; 19]. Провідним дидактичним засобом, що забезпечує системність такої роботи як в очному, так і в змішаному чи дистанційному форматах, виступає сучасний шкільний підручник Нової української школи, апарат організації засвоєння якого містить закладені авторами резерви для диференціації, циклічного повторення, візуалізації та формування наскрізних умінь [2; 5; 17]. Розглянемо методичні алгоритми подолання навчальних прогалин у межах трьох провідних освітніх галузей початкової освіти.

Як засвідчили емпіричні дані, у мовно-літературній галузі навчальні втрати проявляються на двох взаємопов'язаних рівнях: у предметно-операційному (орфографічні й граматичні прогалини, слабка сформованість звуко-буквеного аналізу, помилки у визначенні будови слова й частин мови, зниження техніки читання) та у метапредметному (утруднення у читанні з розумінням – 55,2% учнів, та висловлюванні власної думки усно й письмово – 65,1% учнів) [17; 19].

У методиці навчання української мови з опорою на підручники К. Пономарьової («Українська мова та читання», 2–4 класи) та її науково-

методичні рекомендації щодо подолання втрат у мовній освіті [17] доцільно застосовувати такий алгоритм дидактичної корекції:

- *Адаптація текстуального контенту та комунікативно-діяльнісна реорганізація вправ*. У сучасних підручниках К. Пономарьової навчальний матеріал структуровано за тематичними тижнями («досліджуємо мовні явища», «спілкуємося», «створюємо тексти»), а завдання мають чіткі диференційовані позначки рівня складності та парно-групової взаємодії. У разі виявлення прогалин учитель вибудовує карту опорних мовних знань (наприклад, розрізнення звуків і букв, правопис префіксів і прийменників, визначення роду й числа іменників) і залучає учнів до «відкриття» або повторного конструювання правила через мінідослідження мовного матеріалу з підручника замість механічного переписування вправ [17; 19].

- *Порційне мікронавчання через «орфографічні п'ятихвилинки» та мовні тренажери.* Для подолання ефекту «забування» правописних норм на початку кожного уроку виділяється 5–7 хвилин на адресну роботу в динамічних групах за виявленими на діагностиці типовими помилками (ненаголошені [е], [и], апостроф, м'який знак). Вправи підручника К. Пономарьової, які містять інтерактивні QR-коди та відсилання до електронних додатків, використовуються як мікромодулі з миттєвим зворотним зв'язком [17; 19].

- *Цілеспрямоване відновлення вміння висловлювати власну думку.* Для подолання комунікативних втрат у 1–4 класах систематично використовуються вміщені у підручниках візуальні опори (серії сюжетних малюнків, комікси, таблиці, опорні запитання), а також прийоми «незакінченого речення», «кубування», «кола Вена» та парного інтерв'ювання. При цьому вчитель поєднує роботу над орфографічною правильністю зі створенням ситуації живого спілкування, спонукаючи дітей обґрунтовувати власну позицію в усному й письмовому мовленні [17; 19].

На уроках літературного читання, що реалізуються за підручниками О. Савченко («Українська мова та читання», 2–4 класи), пріоритетним

напрямом компенсації втрат є подолання розриву між технічною та смисловою сторонами читання [6; 17; 19]:

- *Опора на трирівневий запитальний апарат підручника О. Савченко.* Методичний апарат підручників О. Савченко побудований за принципом поступового поглиблення розуміння тексту: від запитань на відтворення фактичної інформації (*хто? де? коли?*) через запитання на встановлення причиново-наслідкових зв'язків і підтексту (*чому? як ти гадаєш?*) до оцінювально-рефлексивних завдань (*як би ти вчинив на місці героя?*). Для учнів із втратами читацької компетентності вчитель здійснює внутрішню диференціацію: перша група працює з візуалізованою опорою (відновлення послідовності подій твору за допомогою *таймлайну* або піктограм), тоді як друга група виконує завдання на інтерпретацію й перетворення тексту [6; 15; 19].

- *Формування навички самостійної роботи з навчальною інструкцією та медіатекстами.* Оскільки моніторинг виявив незмінність частки учнів із труднощами читання з розумінням із 1-го по 4-й клас, на кожному уроці читання впроваджується алгоритм усвідомленого читання письмових інструкцій до завдань підручника (підкреслення ключових слів-дій: *прочитай, порівняй, доведи, склади план*), а також аналіз вміщених у підручниках О. Савченко перерваних медіатекстів (афіш, оголошень, схем, таблиць), що безпосередньо формує функційну читацьку грамотність [19].

Вагомим дидактичним резервом для подолання прогалин у мовно-літературній галузі є поєднання вправ чинних підручників із конструктивно-ігровими та предметно-моделювальними прийомами. Так, для корекції звуко-буквеного аналізу, складової структури слова та збагачення словникового запасу (на етапі актуалізації до тем підручника К. Пономарьової) застосовуються вправи «Підбери слова» (конструювання слів із заданим складом на цеглинці), «Записуємо в парах» (комбінування наборів літер на цеглинках для подолання дефіциту лексичного запасу через кооперацію) та

«Хто уважніший?» (розвиток оперативної пам'яті й орфографічної пильності через кольорові асоціації).

Для подолання граматичних і синтаксичних втрат ефективним є кольорове кодування частин мови у вправах «Речення з цеглинок», «Виростимо речення» та «Зміни речення», коли учень моделює структуру висловлювання у вигляді башти (наприклад, іменник – зелена цеглинка, дієслово – червона, прикметник – жовта) й поступово поширює непоширене речення другорядними членами. Це унаочнює синтаксичні зв'язки та компенсує труднощі побудови зв'язного писемного мовлення.

На уроках літературного читання (у поєднанні з трирівневим запитальним апаратом підручників О. Савченко) конструктивно-ігрові прийоми цілеспрямовано усувають прогалини у читанні з розумінням та композиційному аналізі тексту:

- вправа «Башта-композиція» та інтерактивний прийом «Літературні скарбнички» дають змогу молодшим школярам структурувати зміст художнього твору на зачин, основну частину й кінцівку, виокремити головних героїв, основну проблему та способи її розв'язання;

- прийом «Складаємо модель характеру» через колірну символіку вчить аналізувати вчинки персонажів і логічно обґрунтовувати власну оцінку;

- техніки «LEGO-сторітелінг» («Незвичайна подорож») та «Зміни фінал» стимулюють перехід від репродуктивного переказу до творчої інтерпретації тексту, усуваючи страх публічного висловлювання у дітей із комунікативними бар'єрами.

У математичній освітній галузі навчальні втрати молодших школярів характеризуються найвищим кумулятивним ризиком: прогалини у засвоєнні складу числа, табличного додавання й віднімання в межах 20 або табличного множення й ділення у 1–2 класах унеможливлюють опанування письмових обчислень, дробів і розв'язання складених задач у 3–4 класах [17; 18; 19]. За

даними моніторингу, саме з математики зафіксовано найбільший розрив між оцінкою втрат учителями (30,6%) та батьками (20,9%) [19].

Методика надолуження втрат на уроках математики з використанням дидактичного апарату підручників С. Скворцової та О. Онопрієнко («Математика», 1–4 класи) ґрунтується на принципах поетапного формування розумових дій, візуального моделювання та циклічного ущільнення змісту [17; 18]:

- *Опора на візуальні алгоритми та пам'ятки підручника.* Унікальною дидактичною перевагою підручників С. Скворцової та О. Онопрієнко є наявність розгорнутих покрокових схем міркувань, кольорових підказок і візуальних моделей (числових променів, схем відрізків, опорних таблиць розрядів, алгоритмів розв'язання типових задач). Під час компенсації прогалин учитель використовує ці схеми як засіб скрайбінгу та опорної навігації: учні з виявленими втратами отримують індивідуальні картки-підказки, що дублюють покроковий алгоритм із підручника, поступово згортаючи зовнішню опору в міру автоматизації обчислювальної навички [17; 19].

- *Реалізація «карти опорних знань» через систему підготовчих вправ.* У підручниках С. Скворцової та О. Онопрієнко кожен новий урок розпочинається блоком актуалізації опорних знань («Пригадай», «Виконай усно»). Учитель трансформує цей етап у діагностично-корекційний фільтр: завдання добираються диференційовано відповідно до виявлених на вхідній діагностиці дефіцитів (наприклад, для однієї групи – закріплення переходу через десяток, для іншої – знаходження невідомого компонента арифметичної дії). Завдяки цьому повторення пропущеного матеріалу відбувається органічно в структурі поточного уроку без відставання від календарного плану [17; 18; 19].

- *Персоналізація та мікронавчання засобами цифрових платформ.* Для усунення розривів у сформованості обчислювальних навичок робота з підручником поєднується з адаптивним мікронавчанням на платформі Eduten та у мобільному застосунку «Вивчаю – не чекаю», які автоматично підбирають

рівень складності математичних тренажерів під індивідуальний темп кожного молодшого школяра та знімають психологічний бар'єр страху перед помилкою [18; 19]. При роботі над текстовими задачами застосовується перенесення математичних знань у життєві ситуації (задачі економічного й побутового змісту з підручника), що розвиває логічне мислення та вміння самостійно вчитися [17; 19].

Суттєво прискорити компенсацію прогалин у засвоєнні базових математичних понять (складу числа, розрядного складу, геометричних уявлень, роботи з даними) допомагає впровадження тактильно-конструктивного моделювання як проміжної ланки між предметною дією та абстрактним алгоритмом підручника С. Скворцової та О. Онопрієнко. Зокрема, для подолання втрат у 1–2 класах щодо розуміння складу числа й обчислювальних прийомів доцільно використовувати ігрові мікромодулі «Покажи число» (конструювання декількох моделей розкладу числа на доданки), «Математичний міст» (матеріалізація відношень «збільшити на...», «зменшити на...», «удвічі довший») та парну гру з взаємоперевіркою «Порахуємо та побудуємо», де правильність обчислення виразу визначає кількість штирів, які необхідно накрити наступною цеглинкою у спільній вежі.

Для усунення прогалин у просторовій уяві, вимірюванні величин та розв'язанні логічних і текстових задач застосовуються:

- інтегровані «Математичні казки» (за методикою І. Стеценко), що у психологічно комфортній сюжетній формі відновлюють орієнтування у просторі та поняття «вищий – нижчий», «довший – коротший», «ширший – вужчий»;

- вправа «Математичний детектив» – предметне моделювання умови задачі на різницеве порівняння та знаходження невідомих доданків за сумою й різницею, що полегшує перехід до графічних схем відрізків у підручнику;

- прийом «Діаграми з цеглинок», у процесі якого учні проводять мініопитування однокласників, будують об'ємну стовпчасту діаграму з

кольорових цеглинок і переносять отримані дані на папір, опановуючи основи стохастичної та інформаційної грамотності.

Попри те, що кількісний показник предметних втрат з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є нижчим (13,8% за оцінкою вчителів) порівняно з мовно-літературною та математичною галузями [19], саме цей курс володіє найпотужнішим міжпредметним і соціально-емоційним ресурсом для компенсації наскрізних умінь (читання науково-пізнавальних текстів, уміння самостійно вчитися, формулювати висновки) та відновлення психологічного благополуччя молодших школярів [15; 17; 19].

У методиці викладання курсу «Я досліджую світ» з опорою на підручники Н. Бібік та Г. Бондарчук (1–4 класи) та напрацювання науковців відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України [15; 17; 19] доцільно застосовувати такі прийоми дидактичного супроводу:

- *Візуалізація науково-пізнавальних текстів підручника.* Як доведено в дослідженнях І. Ліпчевської, учні з освітніми втратами часто відчувають труднощі під час роботи з інформаційно насиченими текстами про природу, суспільство та історію рідного краю [15; 19]. Спираючись на багатий ілюстративний ряд, схеми й рубрики спостережень у підручниках Н. Бібік та Г. Бондарчук, учитель організовує перетворення текстової інформації у візуальні моделі: складання ментальних карт (наприклад, «Ланцюги живлення», «Правила безпечної поведінки», «Символи держави»), побудову інфографіки або таймлайнів сезонних змін у природі чи історичних подій. Це забезпечує цілісне бачення матеріалу та розвиває вміння виділяти головне [15; 19].

- *Діяльнісно-дослідницьке «мейкерство» та кооперативне навчання.* У підручниках Н. Бібік та Г. Бондарчук закладено систему практичних досліджень, спостережень і проєктних завдань. В умовах подолання соціалізаційних втрат такі завдання виконуються у малих змінних групах або парах (внутрішня диференціація з розподілом ролей: *дослідник, ілюстратор, доповідач*), що відновлює навички живого спілкування, формує вміння

висловлювати й аргументувати власну думку та інтегрує мовленнєвий і природничо-науковий розвиток молодших школярів [17; 19].

- *Формування рефлексії та самоконтролю.* Наприкінці кожного тематичного блоку підручника використовується візуалізована рефлексія досягнень («Що я дослідив / дослідила?», «Де я застосую ці знання у житті?»), що формує в учнів 1–4 класів навичку самооцінювання та відповідальність за власний навчальний поступ [19].

Аналіз методичних розробок науковців відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України (Н. Бібік, О. Вашуленко, Н. Листопад, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, Т. Павлової, О. Петрук) засвідчує, що ефективність корекційної роботи з підручником безпосередньо залежить від здатності вчителя виявляти не лише явні, а й приховані («латентні») навчальні прогалини [6; 17; 19]. Приховані прогалини виникають тоді, коли молодший школяр механічно завчив окреме правило чи обчислювальний шаблон, проте не усвідомив логічних зв'язків між поняттями й не може застосувати знання у нестандартній або інтегрованій навчальній ситуації [17; 19].

Для запобігання поверхневому засвоєнню матеріалу в процесі роботи з чинними підручниками вчитель проєктує трирівневу систему діагностико-корекційних завдань за кожною освітньою галуззю [6; 17]:

1. *У мовно-літературній освітній галузі* (за підручниками К. Пономарьової та О. Савченко):

- *рівень розпізнавання й відтворення:* вправи на відновлення звуко-буквених моделей, вставляння пропущених орфограм за поданим у підручнику правилом-підказкою, знаходження у художньому тексті слів або речень, що описують місце події чи зовнішність персонажа [6; 17];

- *рівень застосування за зразком і в змінених умовах:* редагування деформованого тексту з підручника, добір спільнокореневих слів для перевірки ненаголошених голосних, відновлення порушеної послідовності пунктів плану прочитаного твору [6; 17];

- *рівень смислової інтерпретації й текстотворення:* формулювання власного висновку щодо головної думки тексту, порівняння вчинків героїв із різних творів підручника та складання мінівисловлювання-міркування з опорою на запитальний апарат і візуальні підказки [5; 6; 17].

2. *У математичній освітній галузі* (за підручниками С. Скворцової та О. Онопрієнко):

- *рівень розуміння математичних понять і фактів:* завдання на визначення розрядного складу багатоцифрових чисел, встановлення відповідності між виразом і його значенням, розпізнавання геометричних фігур та одиниць вимірювання величин [6; 17; 18];

- *рівень володіння обчислювальними й графічними навичками:* виконання арифметичних дій із коментуванням покрокової пам'ятки підручника, побудова відрізків заданої довжини, перетворення іменованих чисел [6; 17];

- *рівень розв'язання компетентнісних і логічних задач:* аналіз текстових задач із зайвими або недостатніми числовими даними, вибір раціонального способу розв'язання, читання й інтерпретація таблиць і діаграм, уміщених у підручнику, що безпосередньо усуває зафіксовані моніторингами прогалини у змістових категоріях «Вимірювання» та «Робота з даними» [17; 18; 40].

3. *В інтегрованому курсі «Я досліджую світ»* (за підручниками Н. Бібік та Г. Бондарчук):

- *рівень фактичної обізнаності:* розпізнавання об'єктів живої й неживої природи, державних і народних символів, правил безпечної поведінки за ілюстраціями та схемами підручника [6; 17];

- *рівень причиново-наслідкового аналізу:* встановлення взаємозв'язків між сезонними змінами в природі та діяльністю людини, пояснення наслідків порушення екологічної рівноваги на основі науково-пізнавальних текстів підручника [15; 17];

- *рівень дослідницько-практичної дії:* планування й проведення простих спостережень за інструкцією в підручнику, фіксація результатів у таблиці

спостережень та формулювання власних висновків щодо збереження здоров'я й довкілля [6; 17].

Таке структурування роботи з підручником забезпечує цілісність діагностичного циклу: кожна вправа одночасно виконує навчальну, діагностичну та корекційну функції, даючи вчителеві змогу оперативно фіксувати перехід учня з репродуктивного рівня на рівень усвідомленого застосування знань [17; 19].

Узагальнену матрицю дидактико-методичного супроводу подолання навчальних втрат у межах трьох проаналізованих освітніх галузей початкової школи представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Матриця дидактико-методичного супроводу компенсації навчальних втрат за освітніми галузями початкової школи

Освітня галузь / навчальний предмет	**Типові прояви навчальних втрат у 1–4 класах**	**Опорні підручники та їхній компенсаторний ресурс**	**Провідні дидактико-методичні механізми та прийоми**
Мовно-літературна галузь (*Українська мова, Літературне читання*)	Прогалини у звуко-буквеному аналізі та орфографії; низька техніка й усвідомленість читання (55,2%); труднощі усного й писемного висловлювання (65,1%) [17; 19].	К. Пономарьова (тематична структуризація, диференційовані вправи, QR-додатки); О. Савченко (трирівневий запитальний апарат, медіатексти) [17; 19].	Карта опорних мовних знань; орфографічне мікронавчання; аналіз письмових інструкцій; таймлайни подій твору; парне інтерв'ювання й комунікативні вправи [17; 19].
Математична галузь (*Математика*)	Несформованість обчислювальних навичок (табличні випадки, перехід через десяток); труднощі в аналізі й розв'язанні складених задач; уповільнення темпу обчислень [17; 18; 19].	С. Скворцова, О. Онопрієнко (покрокові схеми міркувань, кольорові візуальні моделі, блок актуалізації опорних знань на початку уроку) [17; 18].	Діагностичний фільтр на етапі актуалізації; скрайбінг та індивідуальні алгоритмічні опори; адаптивне мікронавчання на платформах Eduten, «Вивчаю – не чекаю» [17; 18; 19].
Громадянська та історична, природнича галузі (*Я*	Фрагментарність уявлень про природу й суспільство; труднощі у розумінні науково-	Н. Бібік, Г. Бондарчук (система спостережень і практичних	Візуалізація текстів (ментальні карти, інфографіка); діяльнісне

досліджую світ)	пізнавальних текстів і встановленні причиново-наслідкових зв'язків; дефіцит соціальної взаємодії [15; 17; 19].	досліджень, ілюстративно-схематичний апарат, завдання для групової роботи) [17; 19].	«мейкерство»; кооперативна робота у малих групах із розподілом ролей; рефлексія практичного застосування знань [15; 17; 19].

Збагатити дослідницький апарат підручників Н. Бібік та Г. Бондарчук і компенсувати дефіцит практичного досвіду спостережень, спричинений дистанційним навчанням, дають змогу проблемно-пошукові та проєктно-конструктивні ігри. Під час вивчення природничої складової курсу застосовується експериментальна вправа «Суднобудівельники» (дослідження плавучості матеріалів і конструювання моделі, здатної триматися на воді), «Театр тіней» (емпіричне дослідження залежності розміру тіні від положення джерела світла), «Звисайлики» (практичне відкриття умов рівноваги тіл) та природознавче моделювання «Будинок для тварин», де дитина не лише конструює житло лісової тварини, а й пояснює її пристосування до середовища існування та ланцюги живлення.

У межах громадянської, історичної та екологічної змістових ліній особливу цінність для відновлення навичок командної взаємодії мають групові проєкти «Екомісто» (моделювання екологічно безпечної інфраструктури: сортування відходів, сонячні панелі, велодоріжки, очищення води), «Комерсанти» (формування основ фінансової грамотності через створення й презентацію власного «продукту») та проблемно-дискусійна вправа «Безлюдний острів», що розвиває вміння аргументувати вибір, слухати опонента й досягати консенсусу в малій групі.

Реалізація описаної моделі дидактико-методичного супроводу висуває якісно нові вимоги до професійної компетентності вчителя початкових класів [3; 19]. Узагальнення емпіричних даних всеукраїнського моніторингу Інституту педагогіки НАПН України (опитування 7 395 педагогів) дало змогу виокремити

ключові професійні дефіцити й запити самих учителів у контексті подолання навчальних втрат:

- гостра потреба у стандартизованому, валідному та водночас компактному діагностичному інструментарії, який не вимагає надмірних часових витрат на перевірку й інтерпретацію результатів (на це вказали 80,7% педагогів, які досі змушені покладатися лише на поточні спостереження) [1; 19];

- запит на методичні алгоритми ущільнення навчального матеріалу та поєднання поточного навчання з корекцією прогалин без порушення санітарно-гігієнічних норм і перевантаження учнів 1–4 класів [17; 19];

- необхідність оволодіння цифровими інструментами адаптивного навчання й візуалізації (створення інтерактивних квест-презентацій, інтелект-карт, скрайбінгу, робота з адаптивними платформами типу *Eduten* та *Ekidz*) [8; 16; 19];

- потреба у психолого-педагогічних компетентностях травмочутливої педагогіки – умінні розпізнавати ознаки хронічного стресу та тривожності молодших школярів, дозувати когнітивне навантаження, створювати психологічно безпечне ігрове середовище та вибудовувати партнерську комунікацію з батьками [1; 19; 40].

Відповідно, у системі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти та в системі післядипломної педагогічної освіти доцільно інтегрувати практикуми з проєктування карт опорних знань, конструювання різнорівневих діагностувальних робіт, моделювання уроків із внутрішньою диференціацією та застосування конструктивно-ігрових і візуальних технологій компенсації навчальних втрат [3; 16; 19].

Принципово важливим світоглядним і методичним орієнтиром у підготовці майбутніх учителів початкових класів є формування конструктивно-оптимістичної професійної позиції щодо феномену навчальних втрат: освітні втрати та навчальні розриви не є незворотною педагогічною трагедією чи

вироком для академічного майбутнього дитини, а виступають тимчасовим, керованим дефіцитом, який успішно надолужується й відпрацьовується за умови системного дидактичного супроводу [19; 22]. Досвід упровадження компенсаторних практик переконливо засвідчує, що за правильно організованої підтримки учні з виявленими прогалинами здатні не лише відновити опорні знання, а й упевнено наздогнати однолітків у сформованості наскрізних умінь [19]. Вирішальним чинником цього процесу виступає особистість педагога, його методична гнучкість, уміння добирати релевантні форми роботи, адаптувати навчальний ресурс під індивідуальний темп кожного молодшого школяра та створювати атмосферу психологічної безпеки [1; 19; 40].

З огляду на це у процесі професійної підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів (під час вивчення фахових методик навчання освітніх галузей та проходження педагогічної практики) особливу увагу необхідно зосередити на відпрацюванні таких методичних алгоритмів дій:

1. *Перехід від оцінювально-каральної позиції до діагностико-підтримувальної.* Майбутній педагог має навчитися сприймати помилку молодшого школяра не як підставу для зниження балу чи публічного осуду, а як цінний діагностичний індикатор того, який саме крок алгоритму залишився незрозумілим і потребує повторного моделювання [17].

2. *Оволодіння навичкою «діагностичного сканування» змісту підручника.* Студентам варто набути досвіду попереднього аналізу кожної теми чинного підручника з погляду виокремлення «ядерного» опорного мінімуму та добору багаторівневих тренувальних вправ – від наочно-маніпулятивних дій (зокрема з цеглинками LEGO та візуальними схемами) до самостійного перенесення способу дії в нову ситуацію [17; 19].

3. *Проєктування гнучкої архітектоніки уроку та комбінування форм роботи.* Майбутньому вчителеві необхідно опанувати техніки швидкого переключення між фронтальною, парною, груповою та індивідуальною формами роботи в межах одного заняття, поєднуючи динамічні ігрові

мікромодулі з короткими вправами на рефлексію й самоконтроль, що запобігає когнітивній перевтомі дітей 6–10 років [19; 24].

4. *Раціональне дозування й комбінування освітніх ресурсів.* Студенти повинні вміти свідомо балансувати між друкованим підручником, тактильно-ігровими засобами унаочнення та цифровими адаптивними тренажерами, добираючи кожен ресурс не заради зовнішньої ефектності, а під конкретну виявлену навчальну прогалину учня [8; 16; 19].

5. *Відпрацювання стратегій емпатійної комунікації з учнями та батьками.* В процесі педагогічної практики майбутнім фахівцям доцільно формувати вміння вести діалог із родиною мовою конкретних кроків підтримки («що дитина вже опанувала – над чим працюємо наступного тижня – як батьки можуть допомогти у 10-хвилинній грі вдома»), підтримуючи віру дитини у власні сили та її пізнавальну ініціативу [19; 40].

Таким чином, якість надолуження навчальних втрат у початковій школі прямо пропорційна методичній озброєності та професійній майстерності вчителя: коли педагог володіє інструментарієм точної діагностики, ущільнення змісту, диференціації та ігрової візуалізації, навіть глибокі навчальні прогалини перетворюються на точку особистісного й академічного зростання молодшого школяра [3; 19; 40].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження засвідчило, що подолання навчальних втрат здобувачів початкової освіти в умовах кризових викликів потребує переходу від епізодичного реагування до цілісної підтримувальної дидактичної стратегії. Розмежування категорій «освітні втрати» та «навчальні втрати», а також виокремлення тривимірної структури дефіцитів молодших школярів (змістово-компетентнісної, процесуально-часової та психосоціальної) дало змогу обґрунтувати систему дидактико-методичного супроводу, спрямовану одночасно на когнітивну корекцію, розвиток наскрізних умінь і відновлення психоемоційного ресурсу учнів.

Доведено, що ефективність компенсаторної роботи у 1–4 класах забезпечується синергією психологічно безпечного триетапного діагностування, ущільнення навчального змісту на основі карт опорних знань, внутрішньокласної динамічної диференціації, мікронавчання, технологій візуалізації, предметно-ігрового моделювання та групового тьюторства. Органічне вбудовування цих механізмів у структуру поточного уроку через дидактичний апарат чинних підручників і партнерську взаємодію з батьками створює умови для вирівнювання освітніх можливостей та сталого навчального поступу кожного молодшого школяра.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні стандартизованих експрес-діагностикумів наскрізних умінь молодших школярів та вдосконаленні фахової підготовки вчителів початкових класів до проєктування персоналізованих освітніх траєкторій в умовах нестабільного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т.Ф., Петрук О.М., Барановська О.В., Ліпчевська І.Л., Павлова Т. С. Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2024. 53 с.
2. Алєксєєва С.В., Арістова Н.О., Малихін О.В., Топузов О.М. Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України* : метод. рек. Київ, 2023. С. 19–25.
3. Алєксєєнко Т. Ф. Засадничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи. *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* : зб. тез IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Київ : Педагогічна думка, 2024. С. 202–205.
4. Барановська О. В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. 2022. № 29. С. 14–23.
5. Барановська О. В. Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (22–23 листоп. 2022 р.). Київ, 2023. С. 78–82.
6. Бичко Г., Терещенко В. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи їх подолання / УЦОЯО. Київ, 2023. 30 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.
7. Бібік Н.М., Вашуленко О.В., Листопад Н.П., Мартиненко В.О., Онопрієнко О. В., Павлова Т. С., Петрук О. М. Діагностика навчальних втрат та рекомендації щодо їх

подолання у початковій школі. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України* : метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 60–69.

8. Війна та освіта: звіт за результатами дослідження / МОН України. Київ, 2024. 71 с.

9. Головко М. В. Цифрові технології як інструментарій діагностики та компенсації освітніх втрат. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (29 черв. 2023 р.). Київ, 2023. С. 203–205.

10. Глушко О.З., Джурило А.П., Кравченко С.М., Локшина О.І., Максименко О.О., Шпарик О.М. Освітні втрати: термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України* : метод. рек. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 6–10.

11. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2023/2024 навчальному році / Державна служба якості освіти України. Київ, 2024. 72 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf.

12. Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р. : у 2 ч. Ч. І. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки / Г. Бичко та ін. ; УЦОЯО. Київ, 2022. 189 с. URL: https://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2022/08/Velykyj-zvit-CHastyna-I.pdf.

13. Когут І., Нікуліна О., Сирбу О., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Київ: Cedos, International Renaissance Foundation, 2023. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf.

14. Локшина О. І., Джурило А. П., Максименко О. О., Шпарик О. М. До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655.

15. Малихін О.В., Арістова Н.О., Алєксєєва С.В. Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час : метод. рек. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2023. 59 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59

16. Ліпчевська І.Л. Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (207). С. 127–133. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469

17. Ліпчевська І.Л. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2023. 464 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908.

18. Онопрієнко О.В., Бібік Н.М., Мартиненко В.О., Петрук О.М., Вашуленко О.В., Листопад Н.П., Павлова Т.С. Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів : метод. рек. / за заг. ред. О.М. Топузова. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736336.

19. Онопрієнко О.В. Вимірювання втрат у навчанні молодших школярів математики засобами платформи Eduten. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 31. С. 131–140. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739081.

20. Петрук О.М., Алєксєєнко Т.Ф., Барановська О.В., Ліпчевська І.Л., Павлова Т.С. Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій освіті : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2024. 50 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-730-5-2024-51

21. Петрук О.М., Алєксєєнко Т.Ф., Барановська О.В., Ліпчевська І.Л., Павлова Т.С. Втрати у навчанні молодших школярів: бачення проблеми педагогами й батьками (за матеріалами дослідження). *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 134–143. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-135-143

22. Шевчук Л.М. Теоретичні засади диференціації навчання учнів початкової школи: основні аспекти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2 (29). С. 157–167. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723678/.

23. Шелестова Л.В., Барановська О.В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі : метод. посіб. / наук. ред. О. В. Малихін. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079.

24. Bertoletti A. et al. The heterogeneity of Covid-19 learning loss across Italian primary and middle schools. *Economics of Education Review*. 2023. Vol. 95. Art. 102435. DOI: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102435

25. Bhatt M., Guryan J., Khan S., La Forest-Tucker M., Mishra B. Can Technology Facilitate Scale? Evidence from a Randomized Evaluation of High Dosage Tutoring. *NBER Working Paper*. 2024. URL: https://educationlab.uchicago.edu/resources/nber-working-paper-can-technology-facilitate-scale-evidence-from-a-randomized-evaluation-of-high-dosage-tutoring/.

26. Blaskó Z., Costa P. D., Schnepf S. V. Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*. 2022. Vol. 32, No. 4. P. 361–375. DOI: https://doi.org/10.1177/09589287221091687

27. Engzell P., Frey A., Verhagen M. D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. Vol. 118, No. 17. Art. e2022376118. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

28. Freundl V., Lergetporer P., Zierow L. Germany's education policy during the COVID-19 crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*. 2021. Vol. 31, No. 1. P. 109–116. DOI: https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7

29. Hallin A. E. et al. No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 114. Art. 102011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011

30. Gajderowicz T., Jakubowski M., Patrinos H. A., Wrona S. *Capturing the Educational and Economic Impacts of School Closures in Poland*. Policy Research Working Paper No. 10253. World Bank, 2022. URL: https://hdl.handle.net/10986/38490.

31. Gibson V. Compensatory Education Unraveled: Bridging the Educational Divide. 2023. URL: https://mvccte.com/compensatory-education/.

32. Kennedy K., Freidhoff J. R., DeBruler K. *Personalized Learning for Global Citizens*. Michigan Virtual Learning Research Institute, MVU ; Microsoft Corporation, 2015. URL: https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/Personalized-Learning-for-Global-Citizens.pdf.

33. Maldonado J. E., De Witte K. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*. 2022. Vol. 48, No. 1. P. 49–94. DOI: https://doi.org/10.1002/berj.3754

34. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence*. NBER Working Paper No. 27476. National Bureau of Economic Research, 2020. 84 p. URL: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27476/w27476.pdf.

35. The Glossary of Education Reform. Learning Loss. URL: https://www.edglossary.org/learning-loss.

36. The Education Endowment Foundation. Summer schools. *Teaching and Learning Toolkit*. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/summer-schools.

37. Tomasik M. J., Helbling L. A., Moser U. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. 2021. Vol. 56, No. 4. P. 566–576. DOI: https://doi.org/10.1002/ijop.12728

38. Topuzov O., Lokshyna O., Holovko M. Learning losses: the complexity of problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*. 2024. No. 6. P. 7–17. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01

39. Wößmann L. et al. Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*. 2021. No. 05. P. 36–52. URL: https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die.

40. Vosniadou S. *How children learn*. Geneva : International Academy of Education, International Bureau of Education, 2002. 30 p. URL: http://www.iaoed.org/downloads/prac07e.pdf.

REFERENCES

1. Alieksieienko, T. F., Petruk, O. M., Baranovska, O. V., Lipchevska, I. L., & Pavlova, T. S. (2024). *Didactic and methodological support for overcoming learning losses in basic secondary education: Methodological recommendations*. Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

2. Alieksieieva, S. V., Aristova, N. O., Malykhin, O. V., & Topuzov, O. M. (2023). Methodological and didactic principles of compensating for educational losses of students in complete general secondary education. In *Diagnostics and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: Methodological recommendations* (pp. 19–25). Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].

3. Alieksieienko, T. F. (2024). Fundamental ideas of didactic and methodological solutions for diagnosing students' learning losses: Experience and prospects. In *Competence-oriented learning: Challenges and prospects: Proceedings of the 4th All-Ukrainian scientific and practical internet conference* (pp. 202–205). Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

4. Baranovska, O. V. (2022). Individualization and differentiation of learning as a means of compensating for educational losses of primary school students. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (29), 14–23 [in Ukrainian].

5. Baranovska, O. V. (2023). Reading comprehension skills: Compensation for educational losses of primary school students in wartime conditions. In *The world of didactics: Didactics in the modern world: Proceedings of the 2nd International scientific and practical internet conference* (pp. 78–82) [in Ukrainian].

6. Bychko, H., & Tereshchenko, V. (2023). *Learning losses: Essence, causes, consequences and ways to overcome them*. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf [in Ukrainian].

7. Bibik, N. M., Vashulenko, O. V., Lystopad, N. P., Martynenko, V. O., Onopriienko, O. V., Pavlova, T. S., & Petruk, O. M. (2023). Diagnostics of learning losses and recommendations for overcoming them in primary school. In *Diagnostics and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: Methodological recommendations* (pp. 60–69). Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *War and education: Research report* [in Ukrainian].

9. Holovko, M. V. (2023). Digital technologies as a toolkit for diagnosing and compensating for educational losses. In *Theory and practice of using information technologies in the context of digital transformation of education: Proceedings of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (pp. 203–205) [in Ukrainian].

10. Hlushko, O. Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S. M., Lokshyna, O. I., Maksymenko, O. O., & Shparyk, O. M. (2023). Educational losses: Terminological discourse using foreign

experience. In *Diagnostics and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: Methodological recommendations* (pp. 6–10). Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

11. State Service of Education Quality of Ukraine. (2024). *Study of the quality of organization of the educational process in wartime conditions in the 2023/2024 academic year*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Zvit_Osvita_pid_chas_viyni_2023_SQE-22.05.2024.pdf [in Ukrainian].

12. Bychko, H., et al. (2022). *Report on the results of the second cycle of the nationwide external monitoring of the quality of primary education "State of formation of reading and mathematical competencies of primary school graduates of general secondary education institutions" 2021: Part I.* Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. https://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2022/08/Velykyj-zvit-CHastyna-I.pdf [in Ukrainian].

13. Kohut, I., Nikulina, O., Syrbu, O., Zherobkina, T., & Nazarenko, Yu. (2023). *War and education: How a year of full-scale invasion affected Ukrainian schools*. Cedos; International Renaissance Foundation. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf [in Ukrainian].

14. Lokshyna, O. I., Dzhurylo, A. P., Maksymenko, O. O., & Shparyk, O. M. (2023). On the issue of learning losses: A terminological concept in modern scientific and pedagogical discourse. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2). https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655 [in Ukrainian].

15. Malykhin, O. V., Aristova, N. O., & Alieksieieva, S. V. (2023). *Individualization of learning as a means of compensating for educational losses of students of general secondary education institutions in wartime and post-war times: Methodological recommendations*. Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59 [in Ukrainian].

16. Lipchevska, I. L. (2023). Visualization of educational information: Working with a popular science text in primary school. *Molod i rynok*, (9(207)), 127–133. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469 [in Ukrainian].

17. Lipchevska, I. L. (2023). *Development of educational information visualization skills of primary school teachers* [Doctoral dissertation, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739908 [in Ukrainian].

18. Onopriienko, O. V., Bibik, N. M., Martynenko, V. O., Petruk, O. M., Vashulenko, O. V., Lystopad, N. P., & Pavlova, T. S. (2023). *Diagnostics and mechanisms for overcoming learning losses of younger schoolchildren: Methodological recommendations* (O. M. Topuzov, Ed.). Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736336 [in Ukrainian].

19. Onopriienko, O. V. (2023). Measuring learning losses in mathematics among younger schoolchildren using the Eduten platform. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (31), 131–140. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739081 [in Ukrainian].

20. Petruk, O. M., Alieksieienko, T. F., Baranovska, O. V., Lipchevska, I. L., & Pavlova, T. S. (2024). *Didactic and methodological support for overcoming learning losses in primary education: Methodological recommendations*. Pedahohichna dumka. https://doi.org/10.32405/978-966-644-730-5-2024-51 [in Ukrainian].

21. Petruk, O. M., Alieksieienko, T. F., Baranovska, O. V., Lipchevska, I. L., & Pavlova, T. S. (2024). Learning losses of younger schoolchildren: Teachers' and parents' vision of the problem (based on research materials). *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 134–143. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-135-143 [in Ukrainian].

22. Shevchuk, L. M. (2020). Theoretical foundations of differentiation of primary school students' learning: Main aspects. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 2(29), 157–167. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723678/ [in Ukrainian].

23. Shelestova, L. V., & Baranovska, O. V. (2024). *Individualization of learning in the context of blended organization of the educational process in primary school: Methodological*

manual (O. V. Malykhin, Ed.). Vydavnychyi dim "Osvita". https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742079 [in Ukrainian].

24. Bertoletti, A., et al. (2023). The heterogeneity of Covid-19 learning loss across Italian primary and middle schools. *Economics of Education Review*, 95, Article 102435. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102435

25. Bhatt, M., Guryan, J., Khan, S., La Forest-Tucker, M., & Mishra, B. (2024). *Can technology facilitate scale? Evidence from a randomized evaluation of high dosage tutoring* [Working paper]. National Bureau of Economic Research. https://educationlab.uchicago.edu/resources/nber-working-paper-can-technology-facilitate-scale-evidence-from-a-randomized-evaluation-of-high-dosage-tutoring/

26. Blaskó, Z., Costa, P. D., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375. https://doi.org/10.1177/09589287221091687

27. Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), Article e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

28. Freundl, V., Lergetporer, P., & Zierow, L. (2021). Germany's education policy during the COVID-19 crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31(1), 109–116. https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7

29. Hallin, A. E., et al. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 114, Article 102011. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011

30. Gajderowicz, T., Jakubowski, M., Patrinos, H. A., & Wrona, S. (2022). *Capturing the educational and economic impacts of school closures in Poland* (Policy Research Working Paper No. 10253). World Bank. https://hdl.handle.net/10986/38490

31. Gibson, V. (2023). *Compensatory education unraveled: Bridging the educational divide*. https://mvccte.com/compensatory-education/

32. Kennedy, K., Freidhoff, J. R., & DeBruler, K. (2015). *Personalized learning for global citizens*. Michigan Virtual Learning Research Institute; Microsoft Corporation. https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/Personalized-Learning-for-Global-Citizens.pdf

33. Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49–94. https://doi.org/10.1002/berj.3754

34. Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). *The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence* (NBER Working Paper No. 27476). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27476/w27476.pdf

35. The Glossary of Education Reform. (n.d.). *Learning loss*. https://www.edglossary.org/learning-loss

36. The Education Endowment Foundation. (n.d.). Summer schools. In *Teaching and learning toolkit*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/summer-schools

37. Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576. https://doi.org/10.1002/ijop.12728

38. Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2024). Learning losses: The complexity of problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (6), 7–17. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01

39. Wößmann, L., et al. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, (05), 36–52.

https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die [in German].

40. Vosniadou, S. (2002). *How children learn*. International Academy of Education; International Bureau of Education. http://www.iaoed.org/downloads/prac07e.pdf

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DIAGNOSING AND OVERCOMING LEARNING LOSSES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN AN UNSTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article presents a theoretical, methodological, and applied analysis of the problem of diagnosing and compensating for learning losses among primary school students caused by the prolonged crisis impacts of the COVID-19 pandemic and full-scale military aggression. The regulatory and legal framework of the educational process at the primary level is analyzed in the context of maintaining educational quality and implementing the competence potential of the State Standard of Primary Education. Scientific approaches of domestic and foreign researchers to distinguishing the definitions of "educational losses", "learning losses", "learning gaps", and "achievement gaps" are summarized. Based on the results of a nationwide monitoring study by the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, the structure of primary schoolchildren's learning losses is revealed both in the subject dimension and in the formation of cross-cutting skills (reading with comprehension, expressing one's own opinion orally and in writing, and learning to learn independently). Promising didactic and methodological mechanisms for catching up on losses (maps of core knowledge, three-stage diagnostics, microlearning, visualization, internal differentiation, and personalization) are characterized, and methodological aspects of their implementation in lessons of the Ukrainian language and literary reading, mathematics, and the integrated course "I Explore the World" are revealed taking into account the didactic apparatus of current textbooks.

Key words: *primary education, learning losses, achievement gaps, diagnostics of learning outcomes, cross-cutting skills, differentiated instruction, microlearning, didactic and methodological support.*

2.2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в контексті їхньої професійної підготовки до роботи в початковій школі. Проаналізовано зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в країнах Західної Європи та Європейського Союзу, схарактеризовано стратегічні орієнтири іншомовної освіти, пов'язані з розвитком багатомовності, полікультурності та міжкультурної компетентності. Аргументовано доцільність урахування положень «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» в модернізації професійної підготовки вчителів в Україні, зокрема використання європейського мовного портфоліо як інструменту оцінювання, професійного саморозвитку й кар'єрного розвитку. Окреслено інтернаціоналізацію професійної підготовки та міжнародну проєктну діяльність як важливі тенденції сучасної педагогічної освіти.

На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців узагальнено розуміння професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості педагога, що забезпечує його готовність до ефективної професійної діяльності, професійного розвитку та професійної самореалізації.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи здійснюється за взаємопов'язаними загальнотеоретичним, методичним і психологічним напрямами та орієнтується на безперервне професійне самовдосконалення й розвиток компетентності.

Обґрунтовано необхідність посилення філологічної та методичної складових професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи як передумови ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Визначено, що професійна компетентність учителя передбачає не лише належний рівень володіння іноземною мовою, а й сформованість методичних знань і вмінь, здатність ефективно організовувати навчання, творчо й критично застосовувати набуті знання, добирати відповідні методи й засоби навчання з урахуванням вікових психофізіологічних особливостей молодших школярів, а також обізнаність із соціокультурними та лінгвокраїнознавчими особливостями країн, мова яких вивчається.

Підкреслено значущість практичної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації іншомовної освіти в початковій школі, що забезпечується проходженням навчальної та виробничої педагогічної практики з англійської мови та спрямовується на формування й удосконалення методичних умінь.

Ключові слова: *професійна компетентність, іноземна мова, мовна та методична підготовка, здобувачі вищої освіти, початкова школа.*

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні трансформації, інтеграція України до європейського освітнього простору та зростання вимог до якості початкової освіти зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Особливої актуальності набуває формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови

початкової школи, які закладають основи іншомовної комунікативної компетентності учнів, підтримують їхню мотивацію та сприяють подальшому мовному й особистісному розвитку.

В умовах реформування української освіти професійна діяльність учителя не обмежується передаванням предметних знань, а передбачає організацію освітнього процесу на засадах дитиноцентризму, компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, використання сучасних технологій і створення психологічно безпечного середовища.

Актуальність проблеми посилюється необхідністю врахування зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. Вивчення практико-орієнтованої підготовки, професійного наставництва, розвитку рефлексивної культури та інтеграції цифрових технологій дає змогу визначити ефективні підходи до підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи та можливості їх адаптації до українських освітніх реалій.

Водночас поняття «професійна компетентність учителя» у науковому дискурсі трактується неоднозначно, що зумовлює потребу уточнення його сутності, структури та складових. Для вчителя іноземної мови початкової школи професійна компетентність має комплексний характер і охоплює предметно-мовну, психолого-педагогічну, методичну, комунікативну, соціокультурну, цифрову, організаційну та рефлексивну складові.

Важливим є визначення шляхів розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, що передбачають поєднання теоретичної та практичної підготовки, педагогічної практики, а також розвиток самоосвіти. Це забезпечує готовність педагога до роботи в умовах динамічного освітнього середовища та професійного розвитку впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретичні та практичні засади підготовки майбутніх учителів в закладах вищої педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів досліджено в

дисертаційних роботах Н. Лазаренко, В. Гарапко. Проблемі висвітлення порівняльно-педагогічного досвіду розвитку початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів присвячено чисельні наукові праці вітчизняних науковців (К. Біницька, К. Годлевська, І. Гушлевська, Т. Кошманова, О. Локшина, Т. Кристопчук, М. Олійник, О. Ярова та інші). Питання розвитку іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов в європейських країнах досліджували Л. Годунко, Л. Мовчан, О. Першукова, А. Сбруєва та інші. Проблемі реформування іншомовної освіти в світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти приділено увагу вітчизняних науковців О. Бігич, С. Ніколаєвої та інших. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в європейських країнах аналізувалися в працях G. Gavaldon, E. Instefjord, E. Munthe, J. Lavonen, M. O'Sullivan, M. Martinez, S. Merk. Педагогічна підготовка майбутніх учителів англійської мови початкової школи є предметом дослідження P. Budzynska, J. Enever, R. Yunita, S. Zein [2, с. 156].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, недостатньо розробленими залишаються питання комплексного формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації, євроінтеграції та трансформації освітнього середовища. Потребують подальшого обґрунтування педагогічні умови інтеграції іншомовної, педагогічної, методичної, цифрової та міжкультурної складових підготовки, посилення її практичної спрямованості й удосконалення взаємодії закладів вищої та загальної середньої освіти. Актуальним залишається також пошук ефективних засобів професійної рефлексії, самооцінювання та планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя, а також методів мотивації студентів до безперервного професійного саморозвитку й адаптації зарубіжного методичного досвіду.

Формулювання мети статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі, аналіз сучасних підходів до її формування та визначення основних педагогічних умов і засобів забезпечення ефективного формування професійної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах глобалізації англійська мова посідає вагоме місце в міжнародному освітньому, науковому та культурному просторі, виступаючи важливим інструментом навчання, отримання й обміну інформацією, професійної комунікації, саморозвитку та міжкультурної взаємодії. Поширення англійської мови як глобального засобу комунікації є масштабним міжнародним явищем, що зумовлює суттєві трансформації на локальному рівні, зокрема у сферах освіти, торгівлі, туризму та міжнародних відносин.

У цьому контексті особливої актуальності набуває модернізація системи педагогічної освіти та пошук ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливим складником цього процесу є врахування та адаптація міжнародного досвіду, що передбачає розширення академічної мобільності, активізацію міжнародної наукової співпраці, забезпечення доступу до світових освітніх і наукових ресурсів та розвиток професійної комунікації. Реалізація зазначених завдань значною мірою залежить від рівня іншомовної, зокрема англомовної, компетентності викладачів і здобувачів освіти. Відтак володіння англійською мовою є одним із важливих чинників інтеграції педагогічної освіти у світовий освітньо-науковий простір та забезпечення її відповідності сучасним міжнародним тенденціям.

Специфіка наукового пошуку зумовлює необхідність передусім звернутися до аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови, зокрема в країнах Західної Європи та державах-членах Європейського Союзу. Саме в європейському освітньому просторі

іншомовна освіта розглядається як один із пріоритетних напрямів, що пов'язано з прагненням європейського суспільства зберігати мовне й культурне різноманіття, розвивати багатомовне та полікультурне середовище, а також утверджувати демократичні цінності. До таких цінностей належать рівність, особиста свобода, толерантність, взаємна солідарність, повага до представників інших культур і готовність до міжкультурного діалогу.

Ураховуючи зазначені тенденції, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов посідає важливе місце в європейській освітній політиці та залишається актуальним напрямом наукових і педагогічних досліджень. Основні підходи й стратегічні орієнтири у цій сфері визначено в низці нормативно-правових та концептуальних документів Європейського Союзу, зокрема:

1. «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment) презентують узагальнений опис рівнів володіння іншомовною комунікативною компетентністю, які є релевантними як для учнів початкової школи, так і для студентів закладів вищої освіти.

2. «Європейське мовне портфоліо» (European Language Portfolio) визнано Радою Європи ефективним інструментом оцінювання та самооцінювання пізнавально-комунікативної компетентності у вивченні іноземних мов, який ефективно використовується на початковому етапі навчання та виконує інформативну, педагогічну та соціальну функції.

3. «Європейське професійне портфоліо вчителя мови» (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL) слугує новим інструментом уніфікації вимог до сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. У розробці цього документа брали участь 33 країни, що є членами Європейського центру сучасних мов.

4. Доповідь Комітету з питань культури та освіти Ради Європи «Про покращення підготовки вчителів» (Report on Improving the Quality of Teacher

Education) наголошує на трансформації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до загальноєвропейського виміру, розвиткові здатності вчителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології у світлі поточного рівня розвитку цифрового суспільства, вивченні іноземної мови з раннього віку та включення навчального предмету «Іноземна мова» в усі навчальні плани початкової школи. У доповіді також зазначено, що раннє навчання іноземної мови вимагає перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх учителів [2, с. 157].

Орієнтація на «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (ЗЄР)» не є безпідставною, оскільки вітчизняна університетська педагогічна освіта в Україні має низку недоліків концептуального та змістового характеру, тому й вимагає певних модернізаційних змін, зокрема й тих, що спрямовані на розв'язання проблем підготовки майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти. Це засвідчують такі нормативні документи, як Закон України «Про вищу освіту», Державний освітній стандарт з іноземної мови, Національна Доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державна національна програма «Освіта», Державна програма «Вчитель», Концепція розвитку педагогічної освіти, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір тощо [3, с. 264].

Усі ці нормативні документи доводять, що «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов має не вузькопредметно-спрямований освітній вектор, а такий, що забезпечує соціально-культурно-професійний взаємозв'язок, самоусвідомлення можливостей у широкому соціальному і професійному контексті» [3, с. 264].

Інтеграція української системи вищої освіти до європейського освітнього простору в межах Болонського процесу, а також реалізація рекомендацій Ради Європи у сфері мовної освіти зумовлюють необхідність підготовки фахівців нової генерації, здатних до самостійного навчання, самоорганізації та безперервного професійного розвитку. Сучасний педагог має бути готовим до

впровадження освітніх інновацій та цифрових технологій, використання сучасних методик навчання й ефективної іншомовної комунікації, що передбачає володіння щонайменше однією іноземною мовою.

Ефективним засобом контролю й оцінювання результатів самостійного вивчення іноземної мови в країнах Ради Європи вважається «європейський мовний портфель» [9, с. 65]. Електронне портфоліо здобувача освіти є структурованим комплексом матеріалів, що охоплює вступну частину, стрічку новин, особистісно-професійний портрет, паспорт, інформацію про рівень сформованості професійної компетентності, професійну біографію, досьє, перспективний профіль професійного саморозвитку та кар'єрного розвитку. Розміщення електронного професійного портфоліо на сервері закладу освіти забезпечує можливість його дистанційного доступу з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет. Це, своєю чергою, створює сприятливі умови для організації дистанційної взаємодії здобувача освіти з викладачем, систематичного моніторингу результатів професійного становлення та відстеження індивідуальної освітньої траєкторії.

З урахуванням позитивного досвіду європейських країн доцільним видається розроблення електронного професійного мовного портфоліо майбутнього педагога, зміст і структура якого відповідатимуть сучасним вимогам до професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Електронне професійне портфоліо майбутнього вчителя варто розглядати як ефективний засіб самоосвітньої діяльності, самоконтролю та самооцінювання, що сприяє усвідомленню здобувачем власних професійних досягнень, визначенню напрямів подальшого вдосконалення та забезпечує умови для безперервного професійного й особистісного розвитку.

Однією з визначальних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови для початкової школи в зарубіжній педагогічній освіті є її інтернаціоналізація, що реалізується, зокрема, через залучення

закладів освіти до міжнародної проєктної діяльності. Реалізація міжнародних проєктів і програм спрямована на зближення та узгодження вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з європейськими освітніми стандартами. Участь у такій діяльності створює можливості для вдосконалення професійних компетентностей педагогів, набуття практичного досвіду використання різноманітних підходів до викладання навчальних предметів, а також ознайомлення з особливостями освітнього процесу в різних європейських країнах у межах міжнародного партнерства.

Водночас міжнародні проєктні програми виконують двоаспектну функцію: з одного боку, сприяють обміну професійними знаннями, педагогічними ідеями, методами навчання та розширенню спектра освітніх ресурсів, а з іншого – забезпечують формування професійної спільноти фахівців, об’єднаних спільними освітніми цілями та досвідом міжнародної співпраці.

Отже, аналіз європейського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови засвідчує її спрямованість на формування компетентного, мобільного, здатного до самоосвіти та безперервного професійного розвитку фахівця, готового до роботи в багатомовному й полікультурному середовищі. Важливими складниками цієї підготовки є компетентнісний, міжкультурний і цифровий підходи, використання Європейського мовного портфоліо, упровадження освітніх інновацій і залучення до міжнародної проєктної діяльності. Зазначені тенденції становлять цінне підґрунтя для модернізації професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Україні та її подальшої інтеграції в європейський освітній простір.

Проблема професійної компетентності вчителя іноземних мов посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях, оскільки саме її сформованість значною мірою визначає якість професійної діяльності педагога. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців дає змогу простежити різні

підходи до визначення сутності, структури та змісту професійної компетентності вчителя іноземної мови, а також виокремити її ключові складові. У зв'язку з цим доцільним є розгляд і порівняння наукових поглядів дослідників на означену проблему.

Т. Гарлицька трактує термін «компетентність» як здатність особистості виконувати будь-яку діяльність на основі життєвого досвіду і набутих знань, навичок і вмінь; характеристики, якості особистості, які зумовлюють її здатність виконувати діяльність на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і вмінь, тобто компетентність є результатом набуття компетенцій, або сукупністю компетенцій [3, с. 266].

Професійна компетентність учителя, за визначенням Г. Рурик, – це інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [5, с. 107].

Л. Морська вважає, що професійна компетентність педагога – це система професійних знань та вмінь, ціннісних орієнтацій особистості в соціумі, культурі, що проявляється в мовленні, стилі спілкування, ставленні вчителя до себе, своєї практичної діяльності. На думку вченої, професійна компетентність вчителя іноземних мов охоплює п'ять сфер: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, рефлексивну, операційно-діяльнісну, інформаційну. В рамках кожної із сфер виділено такі компоненти, як: предметна, комунікативна, методична, особистісна, інформаційна компетенції [7, с. 1].

О. Кміть окреслює професійну компетентність як здатність вчителя до успішної професійної діяльності. Ця компетентність передбачає наявність знань з дидактики, психології, мовознавства, психолінгвістики та інших наук, значимих для діяльності педагога, володіння професійними уміннями, а саме конструктивними, організаційними, гносеологічними й комунікативними. На думку науковця, професійна компетентність охоплює чотири основні складові:

мовну, що передбачає знання системи мови та сформованість умінь використовувати її для сприймання й розуміння мовлення інших людей, висловлення власних думок в усній і письмовій формах, а також аналізу мовлення учнів щодо його відповідності нормам мови, яку вони вивчають; мовленнєву та комунікативну, що забезпечують уміння ефективно застосовувати мову як засіб спілкування в різних сферах і комунікативних ситуаціях; методичну, яка передбачає здатність використовувати мову у професійній діяльності та здійснювати ефективне навчання мови [7, с. 1].

М. Тадеєва переконана, що професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови включає, перш за все, врахування культурологічного аспекту, лінгвістичної підготовки, загальної методологічної та методичної підготовки, вміння використовувати сучасні технології навчання, а також поєднувати самонавчання і самоосвіту в удосконаленні мовної та мовленнєвої компетенції [9, с. 64].

Професійна компетентність викладача іноземної мови, на думку І. Сологор, В. Костенко, будучи інтегральною властивістю особистості, виявляється в сукупності таких компетенцій, як: професійна (дидактична, психологічна, методична), лінгвістична (філологічна), комунікативна, інформаційна, соціокультурна, проєктна, рефлексивна. Наявність комплексу цих компетенцій забезпечує ефективність професійної діяльності викладача іноземної мови та відповідає потребам сьогодення [1, с. 221].

Г. Бондар та В. Павлюк зазначають, професійно компетентним можна вважати вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні тих, хто навчається. Під педагогічною компетентністю вчителя ми розуміємо єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Таким чином, компетентність учителя – це синтез професіоналізму (спеціальна, методична, психолого-педагогічна підготовка), творчості (творчість взаємовідносин, самого процесу навчання,

оптимальне використання засобів, прийомів, методів навчання) та мистецтва (акторство і ораторство). І на сьогоднішній день стає очевидним, що з простої суми знань «скласти» компетентного професіонала неможливо, з величезним почуттям відповідальності має бути вчитель, навчаючи нинішнє покоління [1, с. 219].

У своїх дослідженнях Г. Бондар та В. Павлюк висувають вимоги до рівня професійної компетентності вчителя іноземної мови, до його професійних та особистісних якостей. Ці вимоги включають:

- здатність самостійно та критично мислити;
- відкритість педагогічним інноваціям;
- здатність адаптувати свої знання та вміння до умов варіативності освіти (тобто до постійно змінних умов соціального та професійного середовища);
- вміння вирішувати нові проблеми та брати на себе професійну відповідальність;
- здатність до автономії та соціальної активності;
- здатність до професійної рефлексії, дослідницької та творчої діяльності;
- здатність до професійної самоосвіти та саморозвитку [1, с. 218-219].

Отже, аналіз наукових підходів до розуміння професійної компетентності вчителя іноземної мови свідчить про різноманітність поглядів на її сутність і структуру. Водночас спільним для більшості дослідників є розуміння професійної компетентності як комплексної характеристики особистості педагога, що забезпечує його готовність до ефективної професійної діяльності, професійного розвитку та самореалізації. Таким чином, професійна компетентність охоплює взаємопов’язані знання, уміння, професійні якості та здатності, формування яких є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Важливою передумовою якісної професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови є формування його професійної компетентності як інтегрованої характеристики готовності до ефективного виконання педагогічної діяльності. Її зміст охоплює не лише систему фахових знань і практичних умінь, а й професійно значущі якості особистості, здатність до педагогічної взаємодії, рефлексії, самоосвіти та професійного саморозвитку. У цьому контексті доцільним є детальніший розгляд основних складових професійної компетентності вчителя іноземної мови, його професійних функцій, знань, умінь і особистісних характеристик, що визначають ефективність його педагогічної діяльності.

За визначенням С. Ніколаєвої, професійна компетентність учителя є сукупністю професійно-педагогічних компетентностей, які забезпечують готовність випускника до професійної діяльності на певному рівні (відповідно до галузевої рамки кваліфікацій) і наступний професійний ріст. Рівень професійної компетентності вчителя іноземної мови зумовлений рівнем сформованості базових професійних компетентностей, пов'язаних з готовністю і здатністю реалізувати цілі навчання іноземної мови у початковій, основній і старшій школі з урахуванням сучасних соціальних вимог і реальних умов навчання [10, с. 38].

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, учитель повинен володіти здатністю до здійснення низки професійних завдань, зокрема:

- організовувати та здійснювати навчання учнів;
- планувати й проводити позаурочну діяльність школярів;
- здійснювати методичну роботу;
- налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю з батьками учнів;
- здійснювати навчально-наукову діяльність, зокрема систематично підвищувати власний професійний рівень і кваліфікацію.

При цьому наукові дослідження свідчать про те, що вчитель іноземної мови повинен уміти реалізовувати такі основні функції:

- комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольно-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби формування іншомовної комунікативної компетентності;

- виховну функцію, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;

- розвивальну функцію, тобто прогнозувати шляхи формування й розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння ним іншомовною комунікативною компетентністю;

- освітню функцію, тобто допомагати учням в оволодінні вміннями вчитися, розширювати свій світогляд, пізнавати себе та іншу систему понять, через яку можуть усвідомлюватися інші явища [10, с. 38].

Крім основних чотирьох вищезазначених функцій, учитель іноземної мови має бути здатним здійснювати:

- гностичну функцію, тобто аналізувати свою професійну діяльність і навчальну діяльність учнів, добирати підручники й посібники, прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу, а також оволодіння мовленнєвою діяльністю, вивчати й узагальнювати досвід інших учителів у галузі навчання іноземної мови;

- конструктивно-планувальну функцію, тобто планувати і творчо конструювати навчально-виховний процес у цілому і процес навчання конкретного матеріалу з урахуванням особливостей ступеня навчання; планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позакласній роботі; здійснювати у комплексі різні види індивідуалізації навчання іноземної мови: мотивуючий, регулюючий, розвиваючий, формуючий;

- організаторську функцію (в органічному зв’язку з гностичною і конструктивно-плануючою функціями), тобто реалізовувати плани (поурочні,

серії уроків, позакласних заходів) з урахуванням особливостей ступеня навчання; творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання і виховання з урахуванням провідних характеристик учнів певного навчального закладу, вносити до планів методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей навчання у конкретному типі навчального закладу [10, с. 39].

Для успішної реалізації вищезазначених функцій у навчально-виховному процесі вчителю іноземної мови необхідно володіти певними компетентностями. До основних з них відносяться:

- соціально-психологічна компетентність, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань;
- комунікативна і професійно-комунікативна компетентності;
- філологічна компетентність;
- загальнопедагогічна професійна компетентність (психолого-педагогічна і методична);
- загальнокультурна компетентність;
- компетентність у професійній самореалізації [10, с. 39].

Основними складовими професійної компетентності учителя іноземної мови є певні професійні знання, вміння і педагогічні здібності [10, с. 39].

Новітні дослідження в галузі підготовки вчителя іноземної мови свідчать про те, що вчитель повинен володіти такими професійними знаннями:

- системи мови та основних лінгвістичних і методичних категорій, а також культури країни, мову якої він/вона викладає, її історію і сучасні проблеми розвитку, в тому числі проблеми зарубіжних однолітків учнів, з якими він/вона працює;
- основних положень загальноосвітньої концепції на певному етапі розвитку суспільства, державної загальноосвітньої політики, в тому числі і з іноземної мови;

- психології особистості учня на різних етапах його розвитку, закономірностей оволодіння іноземною мовою у навчальних умовах;
- основних вимог, які висуваються суспільством і наукою до вчителя, його методичної майстерності та особистісних якостей;
- основних закономірностей навчання іноземної мови, а також змісту і специфіки усіх складників процесу навчання: цілей, змісту, методів, засобів навчання з точки зору їхнього історичного розвитку і сучасного стану [10, с. 39-40].

Під професійно значущими вміннями вчителя іноземної мови маються на увазі вміння, які дозволяють правильно з точки зору педагогіки, психології і методики здійснювати свою професійну діяльність, спрямовану на формування в учнів рис вторинної мовної особистості, які зумовлюють здатність до участі у міжкультурному спілкуванні [10, с. 40].

Професійно значущі вміння умовно поділяють на чотири групи:

- вміння пізнавати особливості особистості учня, яке формується і розвивається на основі процесу самопізнання;
- вміння, пов’язані з плануванням мовленнєвого спілкування у навчальному процесі;
- вміння, пов’язані з реалізацією спланованих професійних дій та оцінкою їх результатів;
- вміння аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування [10, с. 40].

Уміння першої групи пов’язані зі здатністю вчителя здійснювати рефлексію та аналіз власного досвіду опанування іноземної мови, співвідносити його з теоретичними положеннями й практичними аспектами викладання предмета. Водночас учитель має враховувати індивідуально-психологічні характеристики учнів, а також адаптувати результати такого аналізу до їхніх навчальних можливостей і конкретних умов освітнього процесу.

Уміння другої групи передбачають здатність учителя планувати професійну діяльність відповідно до сучасних вимог щодо змісту й організації навчання іноземної мови. При цьому необхідно враховувати закономірності засвоєння учнями іноземної мови в конкретних освітніх умовах, а також чинники, що впливають на рівень сформованості їхньої іншомовної компетентності. Важливою складовою професійної діяльності є також уміння педагога здійснювати аналіз навчально-методичних матеріалів, оцінювати доцільність їх застосування та добирати ті, що найбільше відповідають визначеним цілям і умовам навчання. Крім того, учитель має бути здатним планувати й упроваджувати творчі та інтерактивні форми організації навчання іноземної мови.

Уміння третьої групи передбачають здатність учителя організовувати іншомовну комунікацію учнів під час уроку та забезпечувати сприятливу психологічну атмосферу для ефективної взаємодії. Важливе значення також має вміння педагога спостерігати й оцінювати розвиток емоційної сфери школярів, їхніх творчих, пізнавальних і мовленнєвих здібностей, а також здатності до конструктивної соціальної взаємодії.

Уміння четвертої групи передбачають здатність учителя здійснювати аналіз власної педагогічної діяльності та результатів навчальної роботи учнів під час уроку. На основі отриманих результатів педагог має визначати необхідні зміни й коригувати цілі та зміст навчання відповідно до потреб і досягнень учнів.

Учитель іноземної мови в умовах сучасної освіти має володіти не лише професійними знаннями та методиками навчання й виховання учнів, а й розвиненими комунікативними навичками. Важливими професійними якостями педагога є толерантність, об’єктивність, справедливість, відкритість до взаємодії та здатність щиро виражати власні інтереси й емоції. Крім того, учитель повинен уміти проєктувати та організовувати процес навчання іноземної мови відповідно до сучасних наукових і практичних вимог, беручи до

уваги взаємопов’язаність трьох його основних аспектів: особистісного, процесуально-психологічного та педагогічного.

Особистісний аспект передбачає взаємопов’язану та узгоджену діяльність учителя й учнів, у процесі якої кожен учасник освітнього процесу робить власний внесок у досягнення поставлених цілей.

Процесуально-психологічний аспект охоплює вивчення закономірностей оволодіння учнями іноземною мовою з урахуванням індивідуальних особливостей і специфіки перебігу цього процесу.

Педагогічний аспект полягає у доборі та розробленні відповідних методів, форм і засобів навчання іноземної мови, спрямованих на активізацію мотиваційної, емоційної, пізнавальної та творчої сфер особистості кожного учня.

Водночас професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови передбачає формування та подальший розвиток комплексу професійно важливих особистісних якостей, зокрема:

- самостійність та ініціативність у вирішенні професійних завдань;
- неупередженість суджень, думок і широта поглядів;
- контактність і комунікабельність;
- спостережливість і винахідливість;
- толерантність (здатність індивіда сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки і способу життя інших), емпатія (розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання) та ін.;
- доброзичливість і психологічна стабільність;
- соціальна активність і креативність та ін.;
- почуття професійного обов’язку та особиста відповідальність;
- готовність слухати і чути співрозмовника;
- здатність до професійної рефлексії та самоаналізу.

Отже, професійна компетентність учителя іноземної мови є інтегрованим утворенням, що поєднує фахові знання, професійні вміння, педагогічні здібності, комунікативні та психолого-педагогічні компетентності, а також особистісні якості педагога. Її сформованість забезпечує здатність ефективно організовувати навчання й виховання учнів, реалізовувати основні професійні функції, застосовувати сучасні методи й технології навчання, здійснювати педагогічну рефлексію та професійний саморозвиток. Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови має бути комплексною та спрямованою на формування фахівця, здатного ефективно діяти відповідно до сучасних вимог іншомовної освіти.

Особливої відповідальності набуває діяльність учителя іноземної мови, який є першою особою, через яку дитина відкриває для себе іншомовний світ і формує перше уявлення про процес вивчення іноземної мови. Саме від професійної компетентності, педагогічної майстерності, особистісних якостей та вміння створити сприятливе іншомовне середовище значною мірою залежить характер першого мовного досвіду учня. Позитивний і мотиваційно насичений досвід сприяє формуванню стійкого інтересу до вивчення мови, упевненості у власних можливостях та готовності використовувати її в реальних ситуаціях спілкування. Натомість невдалий перший досвід може стати причиною зниження мотивації, появи мовного бар'єра та негативного ставлення до предмета. Тому відповідальність учителя початкової школи полягає не лише у формуванні іншомовних знань і навичок, а й у створенні фундаменту для подальшого успішного оволодіння іноземною мовою та її практичного використання для позамовних цілей.

Як стверджує Ю. Задунайська, формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи є результатом розвитку професійних якостей особистості та певних етичних якостей. Розвиток етичних і професійних якостей у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей є основою формування професійної компетентності. Професійна компетентність

охоплює не лише базові знання, вміння і навички, а й ціннісні орієнтації, мотиви діяльності фахівця, розуміння себе та навколишнього світу, взаємостосунки з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу та самовдосконалення. У результаті майбутній учитель, володіючи творчою та інтелектуальною індивідуальністю, високим рівнем культури, моральними та етичними нормами, стає компетентним фахівцем, здатним до самовдосконалення [5, с. 109].

С. Лук'янчук переконана, що формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи представляє собою цілісний процес, успішна реалізація якого потребує реформування змісту освіти, який забезпечить високий рівень мовної підготовки, стійкі, інтегровані, системні знання з методики навчання іноземної мови, педагогіки та психології, уміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, уміння використовувати сучасні технології навчання, в тому числі інформаційно-комунікативні технології, а також особистісний розвиток майбутнього вчителя, який прагне до самоосвіти та самовдосконалення [9, с. 65].

С. Лук'янчук також вважає, що оновлення змісту освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства вимагає зміщення акценту від парадигми «я знаю» до парадигми «я вмію». З цією метою система підготовки повинна відповідати таким основним потребам, забезпечення яких сприятиме формуванню у студентів, майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, готовності до якісного виконання ними професійних обов'язків [9, с. 65].

О. Котенко визначає професійну компетентність вчителя іноземної мови початкової школи як інтегроване утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності (лінгво-методична, психолого-педагогічна, особистісно-мотиваційна), відповідні компетенції (мовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, соціокультурна, комунікативна) та якості

(здатність до самоосвіти, самопізнання, полікультурність, діалогічність, емпатія, толерантноість та ін.), взаємовплив яких сприяє ефективній педагогічній взаємодії у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів. Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи повинен визначатись з урахуванням вищезазначених складових професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи, оскільки її формування є стратегічною метою професіоналізації майбутнього фахівця [8, с. 3-4].

Раннє навчання іноземної мови є важливою складовою сучасної початкової освіти, що зумовлює необхідність належної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи з учнями молодшого шкільного віку. Ефективність організації іншомовного навчання значною мірою залежить від готовності педагога враховувати вікові, психофізіологічні та індивідуально-психологічні особливості дітей, добирати відповідні методи, прийоми й форми роботи та створювати умови для їхнього природного й мотивованого залучення до іншомовної діяльності.

На думку С. Роман, передумовою успішного раннього шкільного навчання іноземної мови є врахування психофізіологічних факторів, оскільки суб'єктом навчального процесу є учень як такий. Дослідниця зазначає, що неможливо організувати навчання іноземної мови, не беручи до уваги вікових фізіологічних, психічних та індивідуально-психологічних характеристик учнів початкових класів, не враховуючи природи навичок і вмінь іншомовного спілкування, а також досвіду дітей у рідній мові, не вирішуючи провідних психологічних завдань початкової освіти [4, с. 65].

Результати проведених експериментальних досліджень переконливо засвідчують, що характерною рисою молодшого шкільного віку є наявність значних резервів розвитку. З початком навчання дитини у школі відбувається перебудова усіх її пізнавальних процесів, набуття нею якостей, властивих дорослим людям. Дитина включається в нові для неї види діяльності і системи

міжособистісних відносин. У цей віковий період до провідних видів діяльності, поряд із спілкуванням і грою, долучається і навчальна діяльність. Загальними характеристиками усіх пізнавальних процесів дитини стають їх продуктивність і стійкість. З перших днів навчання школяреві необхідно протягом тривалого часу утримувати увагу, сприймати і засвоювати усе те, що розповідає учитель. У дітей цієї вікової групи відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, розвивається увага, уява, інші аспекти психічної діяльності. Процес вивчення іноземної мови, таким чином, покликаний не лише забезпечити оволодіння учнями навчальним матеріалом, але й стимулювати загальний інтелектуальний і психічний розвиток учнів [4, с. 65].

Однак необхідно зауважити, що учні даної вікової категорії не можуть довго зосереджувати увагу на одному об’єкті або дії, оскільки процеси збудження у корі головного мозку ще домінують над процесами гальмування. Діти швидко втомлюються. Тому урок іноземної мови має бути динамічним, емоційним, насиченим такими вправами, які дають змогу урізноманітнити навчальну діяльність, допомагають зосередити увагу учнів на навчальному матеріалі [4, с. 66].

Учні молодшого шкільного віку здатні запам’ятовувати значний обсяг іншомовного матеріалу, що актуалізує потребу у пошуку ефективних способів його представлення, які б відповідали віковим психолого-педагогічним особливостям дітей, сприяли активізації їхньої пізнавальної діяльності та забезпечували міцність і тривалість засвоєння. У цьому контексті особливого значення набуває добір методів і прийомів навчання, спрямованих не лише на запам’ятовування нових лексичних одиниць, а й на формування здатності використовувати їх у мовленнєвій діяльності. До таких ефективних засобів належать використання наочності, візуальних опор, асоціативних образів, рухової активності, ігрових прийомів, римування, пісень, цифрових засобів навчання та інтерактивних форм роботи, поєднання яких дає змогу активізувати різні види пам’яті учнів – зорову, слухову, моторну та образну. Одним із

перспективних шляхів оптимізації засвоєння іншомовної лексики є використання методу асоціативних символів, що передбачає опору на образне сприймання та встановлення асоціативних зв'язків, а також методики TPR (Total Physical Response – метод повної фізичної реакції), яка ґрунтується на поєднанні мовленнєвого матеріалу з відповідними фізичними діями. Важливим чинником підвищення інтересу молодших школярів до вивчення іноземної мови є використання ігрових ситуацій, які відповідають природній потребі дитини в активній, емоційно насиченій та цікавій діяльності й стимулюють її до слухання та іншомовної взаємодії. Водночас з метою запобігання труднощам у засвоєнні іншомовного матеріалу доцільним є впровадження елементів інтерактивного навчання, що передбачає діалогічну взаємодію вчителя й учнів, а також активну співпрацю самих учнів у процесі виконання навчальних завдань.

Якщо перед майбутнім учителем постає завдання формування іншомовної комунікативної компетентності молодшого школяра, особливої актуальності набуває оптимізація зазначених вище напрямів із метою посилення філологічної складової його професійної підготовки. Адже оволодіння іноземною мовою у професійних цілях передбачає не лише засвоєння мовного матеріалу, а й розуміння закономірностей функціонування мови в суспільному середовищі, усвідомлення її основних функцій, специфіки породження іншомовного мовлення, а також взаємозв'язку мовних і ментальних особливостей представників певної мовної та культурної спільноти. У зв'язку з цим важливого значення набуває поглиблене вивчення дисциплін філологічного циклу, зокрема «Практичної граматики іноземної мови», «Практичної фонетики іноземної мови», «Практики усного та писемного мовлення», «Практичного курсу іноземної мови», «Лінгвокраїнознавства» та інших дисциплін відповідного спрямування.

Важливо вже на етапі профорієнтаційної роботи з майбутніми абітурієнтами акцентувати увагу вступників, які обирають спеціальність «Початкова освіта», на необхідності володіння іноземною мовою на

професійному рівні. Це сприятиме певній селекції абітурієнтів під час вступу до закладу вищої освіти. Адже недостатня поінформованість вступників щодо необхідності обов'язкового вивчення іноземної мови для професійних потреб, а також недостатній рівень сформованості іншомовної компетентності негативно позначаються на ефективності її подальшого розвитку в процесі професійної освіти. Це зумовлено тим, що на момент завершення шкільного навчання рівень володіння іноземною мовою значної частини випускників не досягає рівня B1.

У першу чергу слід акцентувати увагу на рівні володіння іноземної мови студента-випускника. Він має відповідати рівням B2-C1, визначеним у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Рівень B2 передбачає розуміння загального змісту як абстрактних, так і вузькоспеціалізованих текстів, вільне спілкування з носіями мови, уміння чітко формулювати думку стосовно широкого кола проблем, демонструючи власну позицію з приводу почутого, побаченого, прочитаного. Рівень C1 передбачає володіння іноземної мови на професійному рівні, а саме: студент-випускник розуміє широкий спектр складних та об'ємних текстів; мовлення його швидке й спонтанне, без труднощів, що пов'язані з добором мовленнєвих засобів висловлення думок; характерне гнучке використання мови для спілкування у професійній сфері [8, с. 7].

Водночас, поряд з оптимізацією філологічної підготовки майбутнього вчителя, важливого значення набуває вдосконалення його методичної підготовки до організації та проведення уроків іноземної мови в початковій школі. Високий рівень володіння вчителем усіма аспектами та видами іншомовленнєвої діяльності сам по собі ще не забезпечує його професійної компетентності, адже справжня педагогічна майстерність полягає не лише у знанні мови, а й у здатності ефективно передавати ці знання учням та використовувати відповідні методи й засоби навчання.

Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи не повинен обмежуватися формуванням у нього стійких

уявлень про форми та методи організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також особливості розвитку мовно-мовленнєвих умінь з урахуванням психофізіологічних характеристик учнів молодшого шкільного віку. Важливе місце у професійній підготовці має посідати усвідомлення майбутнім фахівцем суспільної та професійної значущості діяльності вчителя іноземної мови, розуміння його сучасних професійних функцій і принципів педагогічної діяльності, а також розвиток необхідних особистісних якостей, світоглядних орієнтирів та рефлексивних здібностей. У цьому контексті йдеться про формування належного рівня методичної культури майбутнього педагога, яка в подальшій професійній діяльності може постійно вдосконалюватися завдяки активній і цілеспрямованій педагогічній діяльності, професійному саморозвитку та прагненню до самовдосконалення.

Слід підкреслити, що основною стратегічною метою освітнього процесу є передавання наступним поколінням культурних надбань, сформованих і накопичених людством упродовж його історичного розвитку. Отже, зміст освіти доцільно розглядати як певну сукупність культурних цінностей і здобутків. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи зміст методичної освіти має бути зорієнтований на формування методичної культури педагога. Методична культура майбутнього фахівця є комплексним утворенням, структурними компонентами якого виступають:

1. ґрунтовні професійні знання щодо основних складових процесу навчання іноземної мови в початковій школі, зокрема його цілей, засобів і сучасних підходів до навчання учнів молодшого шкільного віку; розуміння структури організації освітнього процесу з іноземної мови, володіння методами та прийомами роботи вчителя; знання особливостей планування навчальної діяльності як на рівні окремого уроку та його взаємозв’язку із системою уроків, так і в межах усього курсу іноземної мови в початковій школі (когнітивний рівень);

2. здатність ефективно застосовувати у педагогічній практиці набуті методичні знання та власний професійний досвід, що виявляється у сформованості конструктивних умінь добирати й використовувати відповідні методичні прийоми з урахуванням конкретних умов та особливостей процесу навчання іноземної мови (діяльнісний рівень);

3. сформований науковий світогляд, здатність до творчого підходу та критичного осмислення професійної діяльності, орієнтація на безперервний саморозвиток і самовдосконалення, розвинені фасилітаторські вміння, а також ціннісне ставлення до професійного самовизначення. Останнє передбачає інтеграцію набутих методичних знань і сформованих іншомовних умінь у систему особистісних переконань та життєвих цінностей майбутнього педагога (особистісно-мотиваційний рівень).

Функціональне призначення сучасного вчителя іноземної мови початкової школи, на розвиток якого має бути спрямована професійна підготовка майбутнього фахівця, сьогодні значно розширилося й уже не обмежується лише високим рівнем предметної компетентності. Сучасний освітній процес передбачає зміщення акценту з учня як об’єкта педагогічного впливу на навчальний предмет як засіб всебічного розвитку його особистості, розкриття здібностей та формування необхідних компетентностей.

Важливою складовою професійної компетентності педагога також є ґрунтовна обізнаність із соціокультурними та лінгвокраїнознавчими особливостями країн, мова яких є предметом вивчення. Така обізнаність передбачає знання культурних традицій, норм і моделей поведінки, цінностей, особливостей повсякденного життя та комунікативної взаємодії представників відповідних мовних спільнот. Для вчителя іноземної мови початкової школи особливого значення набуває здатність інтегрувати соціокультурний і лінгвокраїнознавчий матеріал у зміст іншомовного навчання з урахуванням вікових та пізнавальних особливостей молодших школярів. Це сприяє не лише розширенню культурного кругозору учнів, а й формуванню їхньої

міжкультурної компетентності, толерантного ставлення до інших культур і готовності до ефективної міжкультурної комунікації. Відтак соціокультурна та лінгвокраїнознавча компетентність учителя є важливою передумовою забезпечення змістовного, контекстуально вмотивованого та культурно орієнтованого навчання іноземної мови в початковій школі.

З огляду на особливості навчальної дисципліни «Іноземна мова» особливого значення у професійній діяльності вчителя початкової школи набуває сформованість таких професійно важливих якостей, як полікультурна компетентність, толерантність, здатність до ведення діалогу, дипломатичність та високий рівень культурологічної обізнаності. Педагог має бути здатним не лише використовувати іноземну мову як засіб комунікації, а й створювати в освітньому процесі умови для ознайомлення учнів з культурою, традиціями, цінностями та особливостями повсякденного життя представників іншомовних спільнот. Важливим є формування в учителя готовності враховувати культурне різноманіття, уникати стереотипних уявлень і сприяти розвитку в молодших школярів поваги до інших культур та толерантного ставлення до їхніх представників. Здатність до діалогу й дипломатичність забезпечують конструктивну педагогічну взаємодію, сприяють створенню психологічно комфортного іншомовного середовища та розвитку комунікативної активності учнів. Водночас високий рівень культурологічної обізнаності вчителя дає змогу добирати зміст навчання, автентичні матеріали й комунікативні ситуації, які є доступними для дітей молодшого шкільного віку та сприяють формуванню їхньої іншомовної й міжкультурної компетентності.

Отже, формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є комплексним процесом, що передбачає поєднання мовної, філологічної, методичної та психолого-педагогічної підготовки. Важливою умовою професійної готовності є досягнення рівня володіння іноземною мовою B2-C1, а також здатність застосовувати сучасні методи й технології навчання з урахуванням вікових та індивідуальних

особливостей молодших школярів. Таким чином, професійна компетентність учителя визначається не лише рівнем його мовних знань, а й умінням ефективно використовувати їх у педагогічній діяльності та постійно вдосконалювати власну професійну майстерність.

Специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни зумовлена низкою особливостей, що відрізняють її від рідної мови. Зокрема, відмінність полягає у способах оволодіння мовою: вивчення іноземної мови передбачає свідоме та цілеспрямоване засвоєння мовного матеріалу, тоді як рідна мова опановується переважно природно, без спеціального усвідомлення цього процесу. Крім того, іноземна мова використовується насамперед у комунікативній діяльності, тоді як рідна функціонує як засіб предметно-комунікативної взаємодії. Процес навчання іноземної мови потребує застосування спеціальних методичних підходів і відповідної педагогічної підготовки.

Сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється за трьома взаємопов'язаними стратегічними напрямами:

- загальнотеоретичним, що передбачає формування фундаментальної педагогічної бази у процесі опанування таких дисциплін, як дидактика, теорія та історія педагогіки, теорія виховання, школознавство, іноземні мови та інші навчальні курси;
- методичним, орієнтованим на оволодіння студентами методиками викладання навчальних предметів у початковій школі, зокрема методикою навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку;
- психологічним, спрямованим на забезпечення майбутнього педагога необхідними психологічними знаннями шляхом вивчення загальної та вікової психології, педагогічної психології, корекційної педагогіки та інших споріднених дисциплін [8, с. 4].

Основними умовами формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи є:

- забезпечення належного рівня якості викладання іноземної мови;

- опанування та практичне застосування сучасних методик і технологій навчання іноземної мови;
- удосконалення матеріально-технічної бази освітнього процесу та створення належних умов для використання технічних засобів навчання;
- забезпечення доступу майбутніх учителів до сучасних навчально-методичних комплексів з іноземної мови для початкової школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки України;
- посилення взаємодії між закладами вищої освіти та закладами загальної середньої освіти, на базі яких здійснюється педагогічна практика;
- підвищення якості педагогічної практики з іноземної мови та збільшення її тривалості в початковій школі.

С. Ніколаєва зауважує, що формування професійної методичної компетентності майбутнього вчителя відбувається переважно в межах навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах», водночас окремі її аспекти опановуються під час практичних занять з іноземної мови. Важливо, щоб педагог постійно працював над розвитком і вдосконаленням власної методичної компетентності протягом професійного життя, оскільки це сприяє його професійному зростанню, отриманню відповідної кваліфікаційної категорії та педагогічного звання тощо [10, с. 41].

На думку Г. Бондар та В. Павлюк, основними шляхами розвитку професійної компетентності вчителя є:

- робота у методичних об’єднаннях, творчих групах;
- дослідницька, експериментальна діяльність;
- інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій;
- різні форми педагогічної підтримки;
- активна участь у педагогічних конкурсах, майстер-класах, форумах та фестивалях;
- узагальнення власного педагогічного досвіду.

Але не один із перерахованих способів не буде ефективним, якщо вчитель сам не усвідомлює необхідності підвищення власної професійної компетентності. Звідси випливає необхідність мотивації та створення сприятливих умов для педагогічного зростання [1, с. 219].

Т. Зубенко вбачає необхідність створення оптимальної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів, яка б поєднувала наступні компоненти:

- використання різних форм організації навчальної діяльності у закладах вищої освіти: традиційні (лекції, лабораторні й практичні заняття, СРС та НДРС) з нетрадиційними (методичний театр, участь у роботі методичних об'єднань шкіл, самоосвіта) тощо;

- включення активних методів навчання (дидактичні ігри та педагогічні імітації, методичні ринги та аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду та власний методичний пошук тощо);

- перегляд програмного матеріалу з позицій переносу акценту на формування у майбутніх учителів методичних умінь та створення відповідного навчально-методичного забезпечення [6, с. 2].

Щоб оволодіти методичними вміннями, необхідною є практична підготовка здобувачів вищої освіти до реалізації змісту іншомовної освіти в початковій школі в процесі:

- навчальної педагогічної практики з англійської мови в початковій школі;
- виробничої педагогічної практики на посаді вчителя англійської мови початкової школи [11, с. 48].

Мета практичної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації змісту іншомовної освіти в початковій школі – ознайомлення здобувачів вищої освіти з особливостями організації освітнього процесу з іноземної (англійської) мови в початковій школі, оволодіння професійно-методичними компетентностями для виконання комплексу функціональних обов'язків учителя іноземної

(англійської) мови початкової школи, зокрема таких, як здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності на уроках англійської мови в початковій школі [11, с. 48].

Перший етап оволодіння методичними вміннями здійснюється на початку педагогічної практики. Студенти відвідують уроки і позакласні заходи з іноземної мови, спостерігаючи за мовленнєвою та методичною діяльністю вчителя іноземної мови щодо вирішення конкретних завдань іншомовної освіти молодших школярів. Під час обговорення відкритих уроків і позакласних заходів з керівником педагогічної практики студенти аналізують методичні дії вчителя іноземної мови (саме вони складають зміст методичних умінь щодо проведення уроку і позакласного заходу), визначають їхню структуру (навчальний / пізнавальний матеріал як об'єкт засвоєння, дії вчителя щодо його пред'явлення й управління учінням / пізнанням школярів, дії учнів щодо сприймання й оволодіння пред'явленим матеріалом) та усвідомлюють значущість цих методичних умінь для ведення класної й позакласної роботи з іноземної мови.

Другий етап набуття методичних умінь реалізується на основному етапі педагогічної практики. Студенти самостійно проводять уроки і позакласний захід з іноземної мови, укладені з урахуванням попередньо наданих порад і рекомендацій учителя іноземної мови і керівника педагогічної практики. Дії, які складають першопочаткові методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроку і позакласного заходу, виконуються студентом самостійно, однак зазвичай аналогічно з діями, які він спостерігав у вчителя, на рівні копіювальних недосконалих дій у типових методичних ситуаціях іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласному заході.

Третій етап, пов'язаний з оволодінням узагальненим умінням, відбувається впродовж основного етапу педагогічної практики, а також у процесі написання курсової та кваліфікаційної робіт. Після відвідування й аналізу відкритого уроку і позакласного заходу з іноземної мови, студенти

проводять власні уроки і позакласний захід. Дії, які складають узагальнені методичні вміння підготовки, проведення й аналізу уроків і позакласного заходу, виконуються студентом повністю самостійно. Керівник педагогічної практики і вчитель іноземної мови лише оцінюють рівень сформованості у студентів методичних умінь підготовки, проведення й аналізу залікового уроку і позакласного заходу. На методичних семінарах під час педагогічної практики студенти виступають із науковими доповідями.

Методичні вміння майбутніх учителів англійської мови початкової школи формуються у навчально-професійній діяльності, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з професійною діяльністю. Це відбувається під час науково-дослідницької роботи студентів, у проєктній діяльності, на педагогічній практиці, під час написання курсової та кваліфікаційної робіт. Беручи участь у наукових дослідженнях, працюючи в школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – створюють нові продукти професійної діяльності. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування.

Самостійність у процесі навчання виступає важливою передумовою активізації пізнавальної діяльності та підвищення ефективності освітнього процесу загалом. Водночас самостійна робота є важливою складовою навчання, оскільки створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, формування її пізнавальної активності та здатності до самостійного здобуття знань.

Традиційна модель навчання, у центрі якої перебуває викладач, продемонструвала певні обмеження у педагогічній практиці. Натомість сучасні наукові дослідження дедалі більше акцентують увагу на студентоцентрованому підході, що передбачає формування вмотивованого здобувача освіти, здатного розвивати автономність і відповідальність за власний навчальний процес. У цьому контексті варто виокремити два взаємопов’язані завдання. Перше передбачає розвиток навчальної автономії студентів, формування навичок

самостійного здобуття знань і здатності до самоосвіти. Друге полягає у формуванні вміння застосовувати набуті знання з відповідної дисципліни як у навчальній діяльності, так і в практичних ситуаціях.

Відомо, що однією з основних умов успішного оволодіння англійською мовою є систематичність і регулярність навчальної діяльності. У разі нерегулярного відвідування занять студент має бути достатньо вмотивованим, щоб самостійно організовувати свій навчальний процес і послідовно працювати над удосконаленням мовних знань та навичок. Особливої актуальності це набуває для майбутніх учителів англійської мови, оскільки професійна діяльність педагога передбачає постійне професійне зростання, оновлення знань і вдосконалення педагогічної та мовної компетентності. Тому здатність до самоосвіти та самостійного навчання є важливою складовою професійного розвитку вчителя впродовж усього життя.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти в позааудиторний час потребує чіткої організації, систематичного планування та визначення конкретних завдань. Незважаючи на те, що така діяльність здійснюється без безпосередньої присутності викладача, вона має перебувати під його методичним супроводом і періодичним контролем. Важливим аспектом самостійної роботи є створення умов для постійного самовдосконалення студентів. Цього можна досягати шляхом самостійного опрацювання додаткової навчальної та автентичної літератури, перегляду освітніх відеоматеріалів англійською мовою, використання онлайн-ресурсів і цифрових платформ для вивчення мови, ведення словника нової лексики, регулярного виконання граматичних і лексичних вправ, а також розвитку навичок аудіювання, говоріння, читання та письма. Корисними є й такі форми роботи, як ведення навчального портфоліо, постановка індивідуальних цілей, самооцінювання власних результатів та рефлексія щодо труднощів і досягнень. Такий підхід сприяє формуванню навчальної автономії, відповідальності за

власний освітній результат і готовності до безперервного професійного розвитку.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи є комплексним процесом, що передбачає поєднання теоретичної, методичної, психологічної та практичної підготовки. Ефективність цього процесу забезпечується використанням сучасних методик і технологій навчання, активних форм освітньої діяльності, належною організацією педагогічної практики, самостійної та науково-дослідної роботи студентів, а також постійним професійним саморозвитком майбутнього вчителя.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведений аналіз засвідчує необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи в умовах глобалізації, цифровізації та європейської інтеграції України. Формування їхньої професійної компетентності передбачає розвиток іншомовної комунікативної компетентності, педагогічної майстерності, цифрової грамотності, готовності до міжкультурної взаємодії та безперервного професійного саморозвитку. Європейський та зарубіжний досвід засвідчує доцільність компетентнісного, практико-орієнтованого та особистісно-діяльнісного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Важливими орієнтирами є розвиток багатомовності, міжкультурної компетентності та професійної мобільності, а перспективним інструментом професійного розвитку – європейське мовне портфоліо. Установлено, що професійна компетентність майбутнього вчителя англійської мови є інтегрованим утворенням, що охоплює іншомовну, методичну, педагогічну, комунікативну, цифрову та міжкультурну складові. Її формування передбачає поєднання філологічної й методичної підготовки, урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, добір ефективних методів навчання й створення сприятливого іншомовного середовища. Обґрунтовано необхідність посилення практичної спрямованості професійної підготовки

майбутніх учителів через вдосконалення педагогічної практики, співпрацю закладів вищої та загальної середньої освіти, сучасне навчально-методичне забезпечення й розвиток дослідницької та інноваційної діяльності. Важливими засобами професійного становлення є самостійна робота та залучення студентів до професійно-методичної діяльності.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень вважаємо визначення оптимальних методів підвищення мотивації майбутніх учителів початкової школи до розширення професійної компетентності шляхом опанування зарубіжного методичного досвіду навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип 48. Том 1. 2022. С. 217-222.
2. Гаврілова Л. Г., Бескорса О. С., Ішутіна О. Є. Європейський досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»).* №5(5) 2021. С. 153-171.
3. Гарлицька Т. Сучасні тенденції підготовки вчителів англійської мови. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_1/41.pdf
4. Головська І. В., Петренко І. П. *Психолого-фізіологічні основи навчання англійської мови в початковій школі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2015. № 81. С. 65-68.
5. Задунайська Ю. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* №11. 2015. С. 105-110.
6. Зубенко Т. В. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів. URL: https://eprints.zu.edu.ua/1057/1/56.pdf
7. Кміть О. В. Структура та зміст професійної компетентності вчителя англійської мови. URL: https://lnk.ua/yeUJELQOG
8. Котенко О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: сучасний стан та освітні перспективи. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2513/1/O_Kotenko_ISP_4_13_FLMD_PI.pdf
9. Лук'янчук С. Ф. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи нового покоління. *Вісник Черкаського університету.* Вип. 15. 2017. С. 63-67. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/issue/view/159/70
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. С. 38-41. URL: https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf
11. Підготовка вчителя початкових класів до реалізації іншомовної освітньої галузі в Новій українській школі: навчально-методичний посібник / Мєлєкєсцева Н., Гудима Н., Олинець Т. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2023. С. 48.

REFERENCES

1. Bondar, H., & Pavliuk, V. (2022). Osnovy profesiinoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy. Pedahohika [Foundations of professional competence of a foreign language teacher. Pedagogy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, *48*(1), 217–222 [in Ukrainian].

2. Havrilova, L. H., Beskorsa, O. S., & Ishutina, O. Ye. (2021). Yevropeiskyi dosvid pidhotovky maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoi shkoly v umovakh tsyfrovizatsii osvity [European experience of training future primary school English teachers in the context of education digitalization]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika»)*, *5*(5), 153–171 [in Ukrainian].

3. Harlytska, T. (2022). Suchasni tendentsii pidhotovky vchyteliv anhliiskoi movy [Modern trends in training English language teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (58, Pt. 1). https://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_1/41.pdf [in Ukrainian].

4. Holovska, I. V., & Petrenko, I. P. (2015). Psykholoho-fiziolohichni osnovy navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli [Psychological and physiological foundations of teaching English in primary school]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, (81), 65–68 [in Ukrainian].

5. Zadunaiska, Yu. (2015). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly [Formation of professional competence of a primary school foreign language teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, (11), 105–110 [in Ukrainian].

6. Zubenko, T. V. (n.d.). *Shliakhy udoskonalennia metodychnoi pidhotovky vchyteliv inozemnoi movy pochatkovykh klasiv* [Ways to improve the methodological training of primary school foreign language teachers]. https://eprints.zu.edu.ua/1057/1/56.pdf [in Ukrainian].

7. Kmit, O. V. (n.d.). *Struktura ta zmist profesiinoi kompetentnosti vchytelia anhliiskoi movy* [Structure and content of professional competence of an English language teacher]. https://lnk.ua/yeUJELQOG [in Ukrainian].

8. Kotenko, O. (2013). Pidhotovka maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly: suchasnyi stan ta osvitni perspektyvy [Training of a future primary school foreign language teacher: Current state and educational prospects]. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*, (4). https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2513/1/O_Kotenko_ISP_4_13_FLMD_PI.pdf [in Ukrainian].

9. Lukianchuk, S. F. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly novoho pokolinnia [Formation of professional competence of a future primary school foreign language teacher of the new generation]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, (15), 63–67 [in Ukrainian].

10. Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice] (S. Yu. Nikolaieva, Ed., pp. 38–41). Lenvit. https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf [in Ukrainian].

11. Mieliekiestseva, N., Hudyma, N., & Olynets, T. (2023). *Pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do realizatsii inshomovnoi osvitnoi haluzi v Novii ukrainskii shkoli* [Training of primary school teachers for the implementation of the foreign language educational field in the New Ukrainian School]. Vydavets Kovalchuk O. [in Ukrainian].

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL

The article focuses on the formation of professional competence of future foreign language teachers in the context of their professional preparation for teaching in primary school. The international experience of professional training of future English language teachers in Western European countries and the European Union was analyzed; the strategic orientations of foreign language education related to the development of multilingualism, multiculturalism, and

intercultural competence were characterized. The relevance of taking into account the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages in modernizing teacher professional training in Ukraine has been substantiated, particularly with regard to the use of the European Language Portfolio as a tool for assessment, professional self-development, and career development. The internationalization of professional training and international project-based activities have been identified as important trends in contemporary teacher education.

Based on an analysis of the works of Ukrainian and foreign scholars, professional competence has been conceptualized as an integrated characteristic of a teacher's personality that ensures their readiness for effective professional activities, professional development, and professional self-realization.

It has been found out that the professional training of future primary school foreign language teachers is carried out through interconnected general theoretical, methodological, and psychological areas and is oriented towards continuous professional self-improvement and competence development.

The necessity of strengthening the philological and methodological components of the professional training of future primary school foreign language teachers has been substantiated as a prerequisite for the effective development of young learners' foreign language communicative competence. It has been determined that a teacher's professional competence involves not only an appropriate level of foreign language proficiency but also well-developed methodological knowledge and skills, the ability to organize the learning process effectively, to apply acquired knowledge creatively and critically, to select appropriate teaching methods and tools with due regard for the age-related psychophysiological characteristics of primary school pupils, as well as awareness of the sociocultural and linguistic and cultural characteristics of the countries whose languages are studied.

The significance of practical training of higher education students for implementing foreign language education in primary school has been emphasized. This training is provided through educational and teaching practice in English and is aimed at developing and improving methodological skills.

Key words: *professional competence, foreign language, language and methodological training, higher education students, primary school.*

2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У дослідженні схарактеризовано теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів. Обґрунтовано необхідність поєднання розвитку власної медіакомпетентності здобувачів вищої освіти з опануванням методики організації медіаосвітньої діяльності в початковій школі.

Визначено основні складники готовності майбутніх учителів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний. Схарактеризовано зміст підготовки здобувачів вищої освіти під час вивчення освітнього компонента «Медіаосвіта в початковій школі», спрямованого на формування медіакомпетентності, розвиток критичного мислення, опанування методичних прийомів медіадидактики та цифрових інструментів. Особливу увагу приділено формуванню вмінь критично аналізувати медіаповідомлення, розпізнавати інформаційні маніпуляції, перевіряти достовірність інформації та дотримуватися правил безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Розкрито можливості інтеграції медіаграмотності в зміст освітніх галузей початкової освіти. Описано форми й методи підготовки майбутніх учителів до організації медіаосвітньої діяльності молодших школярів, зокрема аналіз медіатекстів, створення навчальних медіапродуктів, розроблення медіаосвітніх завдань і моделювання фрагментів уроків. Акцентовано на необхідності врахування вікових особливостей молодших школярів під час добору медіаматеріалів і проєктування навчальної діяльності. Окреслено перспективи використання технологій генеративного штучного інтелекту в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Обґрунтовано доцільність залучення здобувачів вищої освіти до неформальної та інформальної освіти як засобу вдосконалення їхньої медіакомпетентності, оновлення професійних знань та вдосконалення методичних умінь, розвитку здатності до самостійного професійного вдосконалення та використання сучасних медіаосвітніх технологій у початковій школі.

Ключові слова: *медіаграмотність, медіаосвіта, майбутній учитель початкових класів, критичне мислення, цифрові інструменти, молодші школярі, початкова школа.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким поширенням цифрових технологій, зростанням ролі медіа в повсякденному житті та посиленням їхнього впливу на формування світогляду, ціннісних орієнтацій і поведінки особистості. Особливого значення ці процеси набувають у молодшому шкільному віці, коли дитина активно пізнає навколишній світ, засвоює соціальні норми, формує власне ставлення до подій і явищ. Сучасні молодші школярі з раннього віку взаємодіють із різноманітними медіа, використовують цифрові пристрої, переглядають відеоконтент, спілкуються в онлайн-середовищі та отримують інформацію з інтернет-ресурсів. Водночас вікові особливості пізнавального й емоційного розвитку обмежують їхню здатність самостійно оцінювати достовірність інформації,

розпізнавати маніпулятивні впливи, розмежовувати факти й судження, усвідомлювати наслідки власної діяльності в цифровому просторі. З огляду на це формування навичок медіаграмотності молодших школярів є важливим завданням початкової освіти, зорієнтованим на розвиток умінь критично сприймати, аналізувати й оцінювати медіаінформацію.

Актуальність проблеми посилюється в умовах повномасштабної війни в Україні, коли інформаційний простір характеризується поширенням дезінформації, пропагандистських повідомлень, маніпулятивного контенту, мови ворожнечі та емоційно травмувальних матеріалів. Додаткові виклики пов'язані з розвитком технологій генеративного штучного інтелекту, що розширюють можливості створення й поширення інформації, водночас ускладнюючи розпізнавання штучно згенерованих зображень, аудіо- та відеоматеріалів. За таких умов формування навичок медіаграмотності молодших школярів передбачає розвиток умінь критично оцінювати медіаповідомлення, розпізнавати потенційні ризики, безпечно й відповідально використовувати медіаресурси та дотримуватися етичних норм онлайн-спілкування.

Необхідність формування медіаграмотності молодших школярів визначено концептуальними й нормативними документами у сфері освіти. У «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» обґрунтовано важливість підготовки особистості до ефективної та безпечної взаємодії з медіа [12]. Державний стандарт початкової освіти 2018 року [6] та відповідні Типові освітні програми для 1-2 та 3-4 класів [29-32] передбачають формування в учнів умінь аналізувати й критично оцінювати медіатексти, створювати власні медіапродукти, що відображено, зокрема, у змістовій лінії «Досліджуємо медіа» мовно-літературної освітньої галузі. В оновленому Державному стандарті початкової освіти 2025 року [7] та Типовій освітній програмі для 1–4 класів 2026 року [28] акцентовано на розвитку здатності учнів критично осмислювати

інформацію, використовувати цифрові ресурси та дотримуватися правил безпечної й відповідальної поведінки в інформаційному середовищі.

Реалізація цих завдань потребує належної професійної підготовки вчителя початкових класів, здатного організовувати медіаосвітню діяльність з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» визначено компетентності, необхідні для здійснення такої діяльності, зокрема інформаційно-цифрову та предметно-методичну, а також здатність забезпечувати безпечне освітнє середовище [26]. Відтак професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів має забезпечувати формування їхньої медіакомпетентності та готовності до розвитку навичок медіаграмотності молодших школярів.

Варто зауважити, що володіння майбутніми вчителями цифровими технологіями не завжди забезпечує їхню готовність до організації медіаосвітньої діяльності в початковій школі. Уміння знаходити інформацію, користуватися електронними ресурсами та створювати цифровий контент необхідно доповнювати здатністю здійснювати критичний аналіз медіаповідомлень, добирати медіатексти відповідно до освітніх завдань, застосовувати методи та прийоми формування медіаграмотності учнів, інтегрувати медіаосвітній зміст у різні освітні галузі та забезпечувати безпечну взаємодію дітей із цифровим середовищем. Окреслені аспекти актуалізують необхідність удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, посилення її практичної спрямованості та забезпечення умов для набуття здобувачами вищої освіти досвіду формування навичок медіаграмотності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні засади медіаосвіти, проблеми формування медіаграмотності особистості й розвитку медіакомпетентності педагогів висвітлено у працях українських і зарубіжних науковців. Важливе значення в міжнародному освітньому просторі

мають документи ЮНЕСКО, присвячені розвитку медійної та інформаційної грамотності (Media and Information Literacy, MIL). Зокрема, у виданні “Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!” обґрунтовано необхідність інтеграції медійної та інформаційної грамотності в освітній процес, визначено напрями формування відповідних компетентностей педагогів і здобувачів освіти [38]. Сучасні виклики, пов’язані з розвитком генеративного штучного інтелекту, актуалізують потребу в удосконаленні медійної та цифрової компетентностей педагогів. У документах ЮНЕСКО “Guidance for Generative AI in Education and Research” [40] та “AI Competency Framework for Teachers” [39] визначено етичні принципи й компетентності, необхідні для відповідального й педагогічно обґрунтованого використання штучного інтелекту в освіті. Фундаментальні дидактичні засади впровадження медіаосвіти в шкільну практику й досвід освітніх систем розвинутих країн світу узагальнено у працях Ґ. Тулодзєцького, Б. Герціґа, С. Ґрафе [33], а також Н. Бахмат і Д. Бачинського [3].

Питання формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкових класів висвітлено в дослідженнях С. Барило, Н. Максименко [4], О. Ішутіної, яка розглядає стратегії формування медіакомпетентності майбутніх педагогів та нові виміри медіапедагогічної компетентності в умовах розвитку генеративного штучного інтелекту [10; 11]. Проблему формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування медіаосвітніх технологій досліджує І. Червінська [37]. У зазначених працях акцентовано на вдосконаленні змісту професійної підготовки та розвитку компетентностей, необхідних для реалізації медіаосвіти в початковій школі.

Дидактико-методичні основи формування медіаграмотності молодших школярів досліджено у працях О. Антонової [1], О. Волошенюк [8; 13; 14; 21], О. Ганик [8; 21], Г. Дегтярьової [13], В. Іванова [13; 14], О. Мокрогуза [8; 19; 21], І. Старагіної [8; 21; 27] та інших науковців. Значний внесок у розроблення методичного забезпечення медіаосвіти зроблено Академією української преси.

У відповідних навчально-методичних виданнях представлено підходи до інтеграції медіаграмотності в зміст освітніх галузей початкової школи, організації роботи з медіатекстами, розвитку критичного мислення, формування вмінь аналізувати медіаповідомлення, оцінювати достовірність інформації та створювати власні медіапродукти.

Питання безпечної та відповідальної поведінки школярів у цифровому середовищі висвітлено у працях В. Ворожбіт-Горбатюк, С. Доценко, Т. Собченко [22], С. Єфіменко [9], О. Почапської [24]. У дослідженнях розглянуто педагогічні умови формування навичок безпечної поведінки в інтернеті, запобігання цифровим ризикам та організації безпечної освітньої взаємодії. Окреслені матеріали становлять методичне підґрунтя для підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань медіаосвіти.

У попередніх наукових розвідках нами обґрунтовано педагогічні умови формування навичок медіаграмотності в початковій школі [18], визначено шляхи розвитку читацького інтересу молодших школярів засобами медіатехнологій [16], розкрито методичні аспекти роботи з медіатекстами на уроках мовно-літературної освітньої галузі [5; 17] та окреслено загальні підходи до підготовки майбутніх учителів початкових класів у цьому напрямі [15]. Водночас цілісна модульно-тематична система підготовки здобувачів вищої освіти, адаптована до оновленого стандарту початкової освіти та викликів генеративного ШІ, потребує системного висвітлення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених медіаосвіті, формуванню медіаграмотності особистості та розвитку медіакомпетентності педагогів, окремі аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів потребують подальшого вивчення. Зокрема, актуальним залишається питання забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки здобувачів вищої освіти, опанування ними методики роботи з медіатекстами, добору й розроблення

медіаосвітніх завдань відповідно до вікових особливостей учнів та інтеграції медіаграмотності у зміст різних освітніх галузей початкової освіти.

Особливої уваги потребує визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів до організації медіаосвітньої діяльності в умовах сучасних інформаційних викликів, зокрема поширення дезінформації, маніпулятивного контенту та матеріалів, створених за допомогою генеративного штучного інтелекту. Це зумовлює необхідність удосконалення методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, спрямованого на формування їхньої готовності до розвитку навичок критичного сприймання, аналізу й оцінювання медіаінформації, безпечної та відповідальної взаємодії молодших школярів із медіа.

Формулювання мети дослідження. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й описати зміст і методичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1) проаналізувати теоретичні засади та сучасні підходи до формування навичок медіаграмотності молодших школярів;

2) визначити основні складники та критерії оцінювання готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації медіаосвітньої діяльності;

3) схарактеризувати зміст, форми й методи професійної підготовки здобувачів вищої освіти до формування навичок медіаграмотності учнів початкової школи;

4) розкрити можливості використання навчально-методичних матеріалів і цифрових інструментів у процесі такої підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів є багатоаспектним процесом, що передбачає засвоєння теоретичних знань із медіаосвіти, розвиток власної медіаграмотності, опанування

методичних підходів до організації медіаосвітньої діяльності в початковій школі та набуття досвіду їх практичного застосування. Ефективність такої підготовки визначається не лише здатністю майбутнього педагога орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, а й умінням трансформувати власні знання та навички у зміст навчальної діяльності, доступний для дітей молодшого шкільного віку.

Особливість професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає в необхідності поєднання двох взаємопов'язаних напрямів: формування медіакомпетентності самого педагога та розвитку його готовності до цілеспрямованого формування навичок медіаграмотності учнів. Перший напрям охоплює здатність критично сприймати медіаінформацію, аналізувати її зміст, перевіряти достовірність повідомлень, розпізнавати маніпулятивні впливи, безпечно й відповідально взаємодіяти з медіа. Другий передбачає володіння методикою добору медіатекстів, проєктування навчальних завдань, організації роботи з різними видами медіаповідомлень та оцінювання результатів медіаосвітньої діяльності молодших школярів. Зазначені напрями перебувають у тісному взаємозв'язку, оскільки недостатній рівень сформованості медіаграмотності вчителя обмежує його можливості щодо формування відповідних навичок в учнів.

Теоретико-методологічне підґрунтя підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів становлять компетентнісний, діяльнісний, інтегративний та особистісно зорієнтований підходи, які відповідають основним засадам Нової української школи [20; 26]. *Компетентнісний підх*ід спрямовує освітній процес на формування здатності застосовувати набуті знання в конкретних педагогічних ситуаціях. *Діяльнісний підхід* забезпечує залучення здобувачів вищої освіти до аналізу медіаповідомлень, розв'язання проблемних завдань, створення медіапродуктів і моделювання фрагментів уроків. *Інтегративний підхід* передбачає встановлення зв'язків між медіаосвітою та методиками

навчання різних освітніх галузей початкової освіти. *Особистісно зорієнтований підхід* акцентує на врахуванні індивідуального досвіду медіаспоживання, рівня цифрової підготовленості та професійних потреб майбутніх педагогів.

Практична реалізація цих підходів передбачає визначення дидактичного потенціалу медіаповідомлень і добір прийомів їх аналізу з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, зокрема переважання наочно-образного мислення, емоційного сприймання інформації, поступового становлення довільної уваги, рефлексії та здатності до аргументованого оцінювання повідомлень. У цьому віці діти нерідко сприймають яскраві візуальні образи як достовірне відображення дійсності, не завжди розрізняють інформаційне повідомлення й рекламу, фактичні відомості та оцінні судження. Тому майбутній учитель має володіти способами поступового формування критичного ставлення до медіаінформації через доступні дітям запитання, порівняння, спостереження, обговорення та практичні дії.

У структурі готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний складники. Їх змістове наповнення та критеріально-показниковий апарат систематизовано в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура та критеріально-показниковий апарат готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів

Складник готовності	Сутнісна характеристика	Критерії та показники сформованості
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення педагогом значущості медіаосвіти, відповідальне ставлення до використання інформації та прагнення до професійного	*Ціннісно-орієнтаційний критерій:* розуміння ролі медіаграмотності в безпеці дитини; дотримання норм інформаційної етики й доброчесності; вмотивованість до

	самовдосконалення.	впровадження медіаосвітніх практик.
Когнітивний	Знання основ медіадидактики, особливостей функціонування медіа, механізмів інформаційного впливу, принципів цифрової безпеки та методики навчання учнів.	*Змістово-гносеологічний критерій:* володіння понятійно-категоріальним апаратом медіадидактики; знання прийомів фактчекінгу, вікових особливостей медіасприймання дітей та вимог Держстандарту.
Операційно-діяльнісний	Здатність добирати й аналізувати медіатексти, розробляти навчальні завдання, створювати медіапродукти та організовувати медіаосвітню діяльність на уроках.	*Праксиологічно-методичний критерій:* уміння адаптувати медіаконтент для учнів 1–4 класів; проєктувати інтегровані вправи, застосовувати цифрові сервіси та інструменти ШІ.
Рефлексивно-оцінювальний	Уміння аналізувати власні педагогічні рішення, визначати результативність застосованих методів і коригувати освітню діяльність відповідно до потреб учнів.	*Аналітико-коригувальний критерій:* здатність до самооцінювання власних медіапрактик; володіння інструментарієм діагностики медіаграмотності учнів і рефлексії ефективності уроку.

Виокремлені складники готовності взаємопов’язані та потребують комплексного формування в освітньому процесі, де теоретичне опрацювання проблем медіаосвіти поєднується з практичним застосуванням медіаосвітніх технологій, аналізом педагогічних ситуацій і самостійним проєктуванням навчальної діяльності.

У Кам’янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка підготовка майбутніх учителів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів здійснюється в межах обов’язкового освітнього компонента «Медіаосвіта в початковій школі», передбаченого освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта. Його

мета полягає у формуванні медіаграмотності здобувачів вищої освіти, ознайомленні із сучасними медіатехнологіями та способами їх використання в освітньому процесі Нової української школи, опануванні методичних прийомів медіадидактики й цифрових освітніх ресурсів [15].

Представлена система професійної підготовки ґрунтується на досвіді викладання освітнього компонента, який у попередній редакції освітньо-професійної програми мав назву «Основи медіаосвіти в початковій школі» й був концептуально оновлений під назвою «Медіаосвіта в початковій школі». Зокрема, до навчального матеріалу інтегровано питання використання генеративного штучного інтелекту, критичного оцінювання створеного за його допомогою контенту та застосування цифрових інструментів у медіаосвітній діяльності.

З огляду на визначені складники готовності зміст освітнього компонента структуровано за двома взаємопов'язаними змістовими модулями: «Теоретичні основи медіаграмотності вчителя початкових класів» та «Інтеграція медіаграмотності в освітній процес Нової української школи». Така побудова забезпечує послідовний перехід від формування власної медіакомпетентності майбутніх учителів до опанування методики розвитку навичок медіаграмотності молодших школярів. Поступове ускладнення навчальних завдань дає змогу уникнути суто технологічного розуміння медіаосвіти й зосередити увагу на педагогічній меті використання медіа.

Змістовий модуль 1 «Теоретичні основи медіаграмотності вчителя початкових класів» охоплює чотири теми, спрямовані на формування теоретичних знань, критичного мислення та практичних умінь усвідомленої взаємодії з медіа.

Тема 1.1. «Медіадидактика як основа формування медіаграмотності вчителя початкових класів» передбачає опанування основних понять медіаосвіти, з'ясування сутності медіаграмотності, медіакультури й медіакомпетентності, ознайомлення з принципами медіадидактики та

особливостями їх реалізації в початковій школі. На практичних заняттях здобувачам вищої освіти пропонується дослідити взаємозв'язок між зазначеними поняттями, визначити їхні спільні й відмінні характеристики, представити результати аналізу у формі порівняльних таблиць, схем або інфографіки. Опрацювання базових понять поєднується з аналізом концептуальних документів, наукових джерел і практичних прикладів медіаосвітньої діяльності, що сприяє формуванню цілісного уявлення про медіаосвіту як складник професійної діяльності вчителя.

Тема 1.2. «Роль медіа у формуванні сучасної картини світу. Інтернет – сучасний інформаційний простір» спрямована на дослідження функцій медіа, особливостей сучасного інформаційного середовища та впливу медіаповідомлень на формування уявлень людини про навколишній світ. Особливу увагу приділено розвитку критичного мислення як необхідної передумови усвідомленої взаємодії з медіа. У процесі аналізу медіаповідомлень здобувачі вищої освіти навчаються визначати автора та мету повідомлення, його цільову аудиторію, використані засоби впливу, особливості представлення фактів і суджень. Для цього застосовується система ключових запитань: хто створив повідомлення; з якою метою; на яку аудиторію воно спрямоване; які факти наведено; які твердження потребують перевірки; які емоції викликає повідомлення; чи представлено альтернативні погляди.

Виконання таких завдань сприяє формуванню аналітичних умінь, які надалі стають основою для розроблення методичних прийомів роботи з медіатекстами в початковій школі. Важливо, щоб здобувачі не лише здійснювали власний критичний аналіз інформації, а й визначали, які елементи відповідного алгоритму можуть бути доступними молодшим школярам. Наприклад, складне питання про особливості репрезентації соціальних груп у медіа для учнів початкових класів може бути трансформоване в доступне завдання на порівняння зображень, виявлення стереотипів та обговорення справедливого ставлення до інших людей.

У межах цієї теми розглядаються також питання безпечної та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Майбутні вчителі мають розуміти особливості цифрової соціалізації молодших школярів, ризики поширення персональних даних, кібербулінгу, онлайн-шахрайства, небажаних контактів та впливу шкідливого контенту. Опанування цих питань організовується через аналіз педагогічних ситуацій, розроблення алгоритмів безпечної поведінки та моделювання комунікації з учнями й батьками. Наприклад, здобувачам вищої освіти пропонується педагогічний кейс, у якому учень отримав повідомлення від невідомої особи з проханням надіслати фотографію або повідомити особисті дані. Завдання майбутнього вчителя полягає не лише у визначенні потенційної небезпеки, а й у розробленні доступного дітям алгоритму дій, доборі способів пояснення проблеми без залякування та визначенні форм взаємодії з батьками.

Важливим складником підготовки є також формування усвідомленого ставлення до власних медіапрактик за допомогою медіащоденників, самооцінювання інформаційних звичок, аналізу джерел отримання новин і рефлексивних завдань щодо впливу медіа на емоційний стан та повсякденну поведінку.

Тема 1.3. «Новинна грамотність сучасного педагога» передбачає ознайомлення з особливостями створення та поширення новин, структурою новинного повідомлення, принципами добору інформації та способами її представлення. Важливим аспектом є розуміння структури власності медіа, редакційної політики видань та їхнього можливого впливу на добір і висвітлення інформації. Робота з новинними повідомленнями охоплює аналіз заголовків, змісту тексту, використаних зображень, інформаційних джерел і засобів емоційного впливу на аудиторію. Здобувачі вищої освіти порівнюють висвітлення однієї події в різних медіа, розмежовують факти й оцінні судження, оцінюють компетентність залучених експертів, перевіряють відповідність

заголовків змісту повідомлень, визначають ознаки упередженого подання інформації та обґрунтовують власні висновки.

Тема 1.4. «Маніпуляції в медіапросторі. Фактчекінг» зорієнтована на формування вмінь розпізнавати маніпулятивний вплив, виявляти дезінформацію та перевіряти достовірність медіаповідомлень. Здобувачі вищої освіти ознайомлюються з поширеними прийомами інформаційних маніпуляцій, зокрема використанням клікбейтних заголовків, емоційно забарвлених повідомлень, перекручуванням фактів і статистичних даних, вириванням висловлювань із контексту, апелюванням до авторитету псевдоекспертів. Практичні завдання передбачають аналіз прикладів маніпулятивного контенту, визначення способів впливу на аудиторію та обґрунтування висновків щодо достовірності представленої інформації.

Опанування основ фактчекінгу охоплює перевірку першоджерел повідомлень, зіставлення інформації з кількох незалежних джерел, аналіз контексту поширення фотографій і відеоматеріалів, використання інструментів зворотного пошуку зображень (зокрема, Google Lens і TinEye), які дають змогу знаходити попередні публікації зображень, виявляти випадки їх повторного використання та отримувати додаткову інформацію про походження медіаматеріалів. При цьому здобувачі вищої освіти мають усвідомлювати, що результати такого пошуку не є беззаперечним підтвердженням достовірності інформації, а потребують подальшої перевірки з урахуванням джерела, часу й обставин публікації.

Підготовка майбутніх учителів охоплює також формування вмінь критично оцінювати медіаконтент, створений за допомогою генеративного штучного інтелекту, перевіряти його достовірність і виявляти можливі маніпуляції [39; 40]. Окремий ризик становлять дипфейки – штучно створені або змінені зображення, аудіо- та відеоматеріали, що можуть переконливо імітувати зовнішність, голос чи дії реальних людей. Поширення такого контенту ускладнює верифікацію інформації та створює додаткові можливості для

маніпулювання громадською думкою. Практична підготовка передбачає порівняльний аналіз автентичних і штучно згенерованих медіаматеріалів, дослідження їхнього походження, виявлення можливих ознак цифрового втручання та перевірку фактів за незалежними джерелами. Принципово важливо наголосити здобувачам, що саме по собі використання ШІ не означає неправдивості повідомлення, а зовнішні ознаки не завжди дають змогу достовірно визначити його походження, тому критичне оцінювання має ґрунтуватися насамперед на перевірці джерела, контексту й обставин створення та поширення повідомлення.

Змістовий модуль 2 «Інтеграція медіаграмотності в освітній процес Нової української школи» охоплює три теми, спрямовані на формування методичної готовності майбутніх учителів до організації медіаосвітньої діяльності молодших школярів.

Тема 2.1. «Медіапростір закладу початкової освіти. Інтеграція медіаосвіти в освітній процес початкової школи» передбачає дослідження особливостей медіасередовища закладу освіти, аналіз можливостей використання медіаресурсів та визначення способів інтеграції медіаграмотності у зміст освітніх галузей.

У процесі опанування теми здобувачі вищої освіти розглядають медіаосвітній простір закладу початкової освіти як сукупність інформаційних ресурсів, засобів комунікації, освітніх практик і взаємодій, що впливають на формування медіакультури учнів [3; 21]. Ознайомлення з міжнародним і вітчизняним досвідом організації медіаосвіти дає змогу визначити підходи до створення безпечного, розвивального та інформаційно насиченого освітнього середовища. Майбутні вчителі аналізують можливості використання шкільних вебсайтів, електронних бібліотек, освітніх платформ, цифрових навчальних ресурсів та інших складників медіапростору закладу освіти.

Окрему увагу приділено медіасоціалізації молодших школярів, психологічним особливостям сприймання ними медіаконтенту та впливу

цифрового середовища на їхній розвиток [34]. Здобувачі вищої освіти досліджують характерні для дітей молодшого шкільного віку способи взаємодії з медіа, особливості сприймання візуальної й аудіовізуальної інформації, вплив медіаперсонажів на поведінку та емоційний стан. На основі аналізу педагогічних ситуацій вони визначають можливі ризики надмірного медіаспоживання, некритичного наслідування поведінки персонажів, поширення особистої інформації та взаємодії з небажаним контентом.

Важливим складником теми є батьківська медіаосвіта, спрямована на забезпечення узгодженості виховних впливів сім'ї та закладу освіти [24]. Майбутні вчителі ознайомлюються з формами педагогічної взаємодії з батьками щодо безпечного використання дітьми цифрових пристроїв, добору якісного медіаконтенту, формування відповідальних інформаційних звичок і дотримання правил онлайн-комунікації, розробляючи інформаційні пам'ятки, рекомендації та матеріали для тематичних консультацій.

Майбутні вчителі ознайомлюються з нормативним і навчально-методичним забезпеченням медіаосвіти, аналізують типові освітні програми й підручники, визначають медіаосвітній потенціал навчального матеріалу та проєктують відповідні види діяльності молодших школярів [1; 8; 23]. У цьому контексті розглядаються також можливості реалізації спеціалізованих програм із медіаграмотності, зокрема курсу «Я у медіапросторі», навчально-методичне забезпечення якого розроблено за сприяння Академії української преси [13; 14]. Аналіз його змісту, очікуваних результатів і запропонованих видів діяльності допомагає здобувачам вищої освіти усвідомити особливості систематичного формування навичок медіаграмотності молодших школярів та співвіднести цей підхід з інтеграцією медіаосвітніх завдань у зміст навчальних предметів.

Принципового значення набуває усвідомлення того, що використання медіатехнологій на уроці не завжди забезпечує формування навичок медіаграмотності. Демонстрування відеофрагмента, використання інтерактивної презентації чи цифрової вправи може сприяти засвоєнню

навчального матеріалу, проте медіаосвітнього спрямування така діяльність набуває тоді, коли передбачає осмислення самого медіаповідомлення: його змісту, форми, авторства, достовірності, способів впливу або особливостей створення. Відтак майбутній учитель має вміти розмежовувати використання медіа як дидактичного засобу та організацію навчальної діяльності, безпосередньо спрямованої на формування медіаграмотності.

У процесі методичної підготовки використовуються аналіз навчальних програм і підручників, добір медіатекстів відповідно до тематики уроків, розроблення систем запитань, моделювання навчальних ситуацій, створення дидактичних матеріалів і проведення фрагментів уроків. Особлива увага приділяється інтеграції медіаосвітнього змісту в мовно-літературну, природничу, громадянську та історичну (зокрема в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ») та мистецьку освітні галузі, оскільки їхній зміст створює широкі можливості для роботи з вербальними, візуальними й аудіовізуальними повідомленнями.

Зокрема, у межах мовно-літературної освітньої галузі важливе значення має реалізація змістової лінії «Досліджуємо медіа», спрямованої на формування вмінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати медіатексти та створювати власні медіапродукти [5; 17; 27]. Під час роботи з медіатекстами майбутні вчителі навчаються добирати повідомлення, доступні для сприймання молодшими школярами, визначати їхню навчальну цінність, формулювати запитання різного рівня складності та передбачати можливі труднощі учнів. Так, аналіз рекламних повідомлень, орієнтованих на дитячу аудиторію (реклами іграшок, солодощів, настільних ігор), може передбачати визначення рекламованого товару, особливостей його представлення, використаних кольорів, зображень і мовних засобів, а також обговорення того, як реклама впливає на бажання придбати певний товар. У процесі виконання такого завдання діти поступово усвідомлюють відмінність між інформуванням і переконуванням, учаться

розпізнавати рекламні прийоми та обґрунтовувати власне ставлення до повідомлення.

Важливе місце посідає робота з полікодовими медіатекстами, у яких зміст формується через поєднання словесних, візуальних та інших знакових компонентів (комікси, плакати, інфографіка, фотоколажі, буктрейлери, інтерактивні медіапродукти) [16]. Наприклад, під час підготовки до уроку літературного читання здобувачам вищої освіти доцільно запропонувати розробити фрагмент роботи з буктрейлером до дитячого художнього твору. Завдання передбачає добір відповідного відеоматеріалу, визначення його основної ідеї, аналіз зображень, музичного супроводу та текстових елементів, а також формулювання запитань, які спонукатимуть учнів порівнювати враження від буктрейлера зі змістом прочитаного твору й усвідомлювати, що буктрейлер є інтерпретацією твору, створеною з певною метою, а не його повним відтворенням.

Значні можливості для формування навичок медіаграмотності молодших школярів має інтегрований курс «Я досліджую світ», який об’єднує природничу, громадянську та історичну, соціальну й здоров’язбережувальну освітні галузі [19]. У його природничому складнику медіатексти використовуються не лише як джерела інформації про природу, а й як об’єкти критичного аналізу: порівняння повідомлень про природні явища з різних джерел, аналіз екологічної реклами, перевірка відомостей про довкілля. Наприклад, у процесі підготовки фрагмента уроку з тематики охорони природи здобувачі розробляють завдання на зіставлення двох інформаційних повідомлень про екологічну проблему, визначення їхніх спільних і відмінних ознак, перевірку наведених фактів та формулювання обґрунтованого висновку.

У межах громадянської та історичної освітньої галузі медіаосвітня підготовка майбутніх учителів зосереджується на формуванні в молодших школярів початкових уявлень про достовірність джерел свідчень про минуле й сучасність, розпізнаванні стереотипів та упереджень у дитячому медіаконтенті,

а також відповідальному ставленні до інформації про життя громади й держави. Під час практичних занять студенти моделюють навчальні ситуації, у яких учні порівнюють реальні історичні факти або світлини пам'яток культури з художніми вигадками в мультфільмах і коміксах, аналізують соціальні плакати чи новини шкільної спільноти, вчаться відрізняти перевірені факти про права й обов'язки громадян від чуток та емоційних оцінок.

Окрему увагу в методичній підготовці майбутніх учителів необхідно приділяти роботі з візуальними джерелами інформації. Фотографії, ілюстрації, карти, схеми та інфографіка створюють можливості для розвитку спостережливості, аналітичного мислення й уміння інтерпретувати інформацію. Майбутні вчителі навчаються формулювати запитання, що допомагають учням відокремлювати безпосередньо побачене від власних припущень (*«Що ми бачимо на зображенні?», «Про що можемо зробити висновок?», «Якої інформації нам бракує?», «Як перевірити наше припущення?»*).

На уроках мистецької освітньої галузі медіаосвітні технології застосовуються для аналізу аудіовізуальних творів, анімації, рекламних зображень і цифрових мистецьких продуктів, що розвиває вміння розпізнавати художні засоби впливу, інтерпретувати візуальні образи та співвідносити звукові й зображувальні компоненти повідомлення за допомогою методичних прийомів «Постав на паузу», «Звук і зображення», порівняльного аналізу візуальних матеріалів і створення власних мистецьких медіапродуктів.

Таким чином, інтеграція медіаграмотності в різні освітні галузі потребує від майбутнього вчителя здатності встановлювати зв'язок між предметними результатами навчання та медіаосвітніми завданнями. Методично обґрунтоване використання медіатекстів має забезпечувати одночасно засвоєння навчального змісту й розвиток умінь критично сприймати, аналізувати та створювати медіаповідомлення.

Тема 2.2. «Медіаосвітні технології в початковій школі» спрямована на опанування методів і прийомів роботи з медіатекстами, технологій критичного

аналізу інформації, створення навчальних медіапродуктів та організації інтерактивної медіаосвітньої діяльності.

Зокрема, застосування прийому «Постав на паузу» передбачає зупинення відеофрагмента в певний момент і організацію обговорення побаченого. Учні можуть висловлювати припущення щодо подальшого розвитку подій, аналізувати емоційний стан персонажів, визначати роль кольору, освітлення, ракурсу та інших засобів виразності. Під час підготовки до використання цього прийому здобувачі вищої освіти мають визначити мету перегляду, обрати доцільні моменти зупинки, сформулювати запитання й передбачити способи узагальнення результатів обговорення.

Прийом «Звук і зображення» дозволяє дослідити взаємозв'язок аудіального та візуального компонентів медіаповідомлення. Наприклад, перегляд анімаційного фрагмента без звуку з подальшим прослуховуванням звукового супроводу допомагає учням усвідомити, як музика, інтонація та звукові ефекти впливають на сприймання подій і персонажів. Майбутній учитель має навчитися організовувати таку діяльність не лише як емоційно привабливу вправу, а як засіб формування навичок аналізу медіамови.

Важливе місце в опануванні медіаосвітніх технологій посідають ігрові методи навчання, які забезпечують активне залучення молодших школярів до дослідження медіаповідомлень (дидактичні ігри «Факт чи судження?», «Знайди рекламу», «Хто створив повідомлення?», «Перевір джерело», а також рольове моделювання «Редакція новин», де учні виступають у ролях авторів, редакторів, журналістів або споживачів медіаконтенту, добирають інформацію для короткого повідомлення, визначають заголовок, перевіряють факти й обговорюють відповідальність за поширення неперевірених відомостей).

Практичний складник методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів охоплює також створення власних медіапродуктів (коміксів, постерів, інтерактивних плакатів, коротких відеоповідомлень і буктрейлерів) з урахуванням принципів добору інформації, композиційної організації

повідомлення, вікових особливостей цільової аудиторії та дотримання авторського права.

Для створення візуальних медіаматеріалів використовуються графічні редактори Canva, Adobe Express, які дають змогу розробляти інформаційні плакати, інфографіку, комікси, колажі й навчальні презентації, фокусуючи увагу майбутніх педагогів на змістовій точності, зрозумілості візуального повідомлення та впливі композиції, кольору й шрифту на сприймання інформації. Для візуалізації та узагальнення ключових понять медіатексту застосовується сервіс Mentimeter (колективне створення хмар слів у режимі реального часу), для швидкого доступу до цифрових матеріалів під час навчальних квестів та інтерактивних виставок – QR-коди (з обов'язковим урахуванням вимог безпечного переходу за посиланнями), для розроблення інтерактивних вправ на встановлення відповідностей, класифікацію й порівняння – Genially, LearningApps та Wordwall, а для колективної проєктної діяльності та взаємного рецензування розробок – Google Документи, Google Презентації та інтерактивні онлайн-дошки.

Особливого значення набуває формування здатності майбутніх учителів обґрунтовано обирати цифрові інструменти відповідно до конкретної педагогічної ситуації: порівнювати функціональні можливості сервісів, оцінювати їхню доступність для учнів початкової школи, умови оброблення персональних даних, можливість роботи без обов'язкової реєстрації дітей, технічне забезпечення закладу освіти та наявність альтернативних способів виконання завдання [2; 35].

Окремим напрямом методичної підготовки є використання генеративного штучного інтелекту для розроблення та критичного аналізу навчальних медіаматеріалів [11; 25; 40]. Зокрема, здобувачам вищої освіти пропонуються два взаємодоповнювальні типи практикумів: створення за допомогою ШІ двох інформаційних повідомлень на одну тему з подальшим порівнянням їхнього змісту, фактчекінгом і формулюванням запитань для молодших школярів, а

також генерування зображення за текстовим запитом із подальшим моделюванням фрагмента уроку щодо аналізу походження та контексту візуальних джерел (фотографій, художніх ілюстрацій та ШІ-зображень). Використання генеративного ШІ у професійній підготовці супроводжується дотриманням принципів педагогічної доцільності, прозорості, безпеки й академічної доброчесності: здобувачі вищої освіти критично перевіряють створений контент, не вводять персональні дані дітей у загальнодоступні сервіси, враховують вікові обмеження платформ, поважають авторські права, зазначають факт використання ШІ під час підготовки матеріалів і зберігають провідну роль учителя у визначенні освітньої мети та оцінюванні результатів навчання.

Так, під час практичного заняття студентам пропонується розробити фрагмент інтегрованого уроку (3 клас, мовно-літературна та громадянська й історична освітні галузі) з теми «Детективи медіапростору: як відрізнити правду, рекламу та вигадку». Майбутні вчителі отримують добірку з трьох візуально-текстових карток про відому історико-культурну пам’ятку рідного краю: 1) коротку енциклопедичну довідку з архівною світлиною; 2) рекламний банер дитячого квесту з перебільшеними обіцянками («Відкрий справжній скарб князів за 10 хвилин!»); 3) згенеровану ШІ фантастичну ілюстрацію цієї ж фортеці з вигаданими казковими істотами. Завдання здобувачів полягає в тому, щоб: а) визначити мету, цільову аудиторію та ознаки маніпуляції / вигадки в кожному медіатексті; б) сформулювати серію адаптованих для восьмирічних учнів запитань за алгоритмом «Факт – Реклама – Фантазія»; в) створити інтерактивну вправу у Wordwall або Genially для закріплення вмінь розрізняти ці типи повідомлень; г) передбачити критерії оцінювання відповідей молодших школярів.

Тема 2.3. «Розвиток навичок медіаграмотності учнів початкових класів» має узагальнювальний і практикоорієнтований характер. Її зміст спрямований на формування здатності майбутніх учителів самостійно

проєктувати медіаосвітню діяльність, визначати очікувані результати навчання, добирати відповідні методи й засоби та оцінювати сформованість навичок медіаграмотності молодших школярів.

На завершальному етапі підготовки здобувачі вищої освіти переходять від аналізу окремих медіаосвітніх прийомів до комплексного проєктування навчальної діяльності, співвідносячи очікувані медіаосвітні результати з віковими можливостями учнів, змістом конкретної освітньої галузі та доступними засобами навчання. Методична підготовка передбачає визначення послідовності формування навичок медіаграмотності з урахуванням поступового ускладнення: на початкових етапах переважають завдання на розпізнавання видів медіа, визначення змісту й мети простих повідомлень, розмежування реальних і вигаданих подій та засвоєння правил безпечного медіаспоживання, а надалі учні опановують доступні способи аналізу джерел інформації, порівняння повідомлень, виявлення елементарних прийомів впливу і створення власних медіатекстів.

Проєктувальна діяльність здобувачів вищої освіти організовується поетапно:

1) *аналітичний етап* – аналіз запропонованих зразків медіаосвітніх завдань, визначення їхньої мети, структури та методичних особливостей;

2) *адаптаційний етап* – адаптація готових завдань до конкретної теми уроку, вікової групи або навчальної ситуації;

3) *конструкторсько-проєктувальний етап* – самостійне проєктування вправ, фрагментів уроків чи навчальних медіапроєктів з аргументацією доцільності обраних методів і засобів.

Результатами такої діяльності є комплекти завдань для аналізу медіатекстів, методичні рекомендації щодо роботи з рекламою, новинами, коміксами, інфографікою, відеоматеріалами, а також сценарії медіаосвітніх занять. Важливо, щоб кожна розробка містила не лише опис послідовності дій,

а й чітко визначений медіаосвітній результат, критерії добору матеріалів та способи перевірки сформованості відповідних умінь учнів.

Окремим об’єктом оцінювання є результати медіаосвітньої діяльності молодших школярів (здатність учня визначати основний зміст повідомлення, розпізнавати мету створення, встановлювати зв’язок між текстом і зображенням, обґрунтовувати власне ставлення, а для створених медіапродуктів – критерії змістової точності, зрозумілості, відповідності завданню та безпечного використання інформації). Інший об’єкт оцінювання – професійна готовність самих майбутніх учителів за визначеними у таблиці 1 складниками, що перевіряється через аналіз медіакейсів, захист навчальних проєктів, презентацію авторських медіапродуктів, проведення фрагментів уроків, взаємооцінювання та рефлексію. Зокрема, методичні розробки здобувачів вищої освіти оцінюються за такими показниками, як чіткість освітньої мети, обґрунтованість добору медіатекстів, відповідність завдань віковим особливостям молодших школярів, наявність аналітичних і творчих вправ, дотримання принципів інформаційної безпеки та наявність інструментарію оцінювання результатів навчання.

Варто зауважити, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів не може обмежуватися змістом окремого освітнього компонента. Динамічний розвиток медіасередовища, поява нових цифрових платформ, трансформація способів поширення інформації та вдосконалення технологій штучного інтелекту зумовлюють необхідність постійного оновлення професійних знань і вмінь. За таких умов особливого значення набуває поєднання формальної освіти з можливостями неформального та інформального навчання.

Неформальна освіта майбутніх учителів початкових класів реалізується через участь в онлайн-курсах, тренінгах, вебінарах, семінарах, освітніх програмах і професійних спільнотах, що дає змогу оперативно опановувати

актуальні знання та вдосконалювати окремі складники медіакомпетентності відповідно до індивідуальних освітніх потреб. Серед доступних ресурсів неформальної освіти заслуговує на увагу онлайн-курс «Very Verified 2.0», представлений на платформі EdEra [41], зміст якого спрямований на розвиток медіаграмотності, умінь розпізнавати маніпуляції, дезінформацію, пропаганду та мову ворожнечі. Для майбутніх учителів початкових класів опанування такого курсу поглиблює навички власної медіаграмотності, а доповнення його методичними завданнями щодо адаптації відповідних підходів до вікових особливостей молодших школярів перетворює здобуті знання на дієвий педагогічний інструмент.

Важливі можливості для розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів пропонує національна освітня платформа «Дія.Освіта», зокрема освітній серіал «Цифрові навички та онлайн-безпека» [36], присвячений питанням розпізнавання фейкових сайтів, шахрайських повідомлень, дипфейків, захисту облікових записів, безпечного використання цифрових сервісів і перевірки інформації. На основі опрацьованих матеріалів здобувачі вищої освіти розробляють пам’ятки й рекомендації для молодших школярів і батьків щодо захисту особистої інформації та безпечного користування онлайн-сервісами. Цінним ресурсом для професійного вдосконалення залишаються також освітні ініціативи Академії української преси, спрямовані на розвиток медіаграмотності, критичного мислення та вдосконалення медіаосвітньої діяльності педагогів.

Інформальна освіта передбачає самостійне набуття знань і досвіду в повсякденній діяльності, взаємодії з інформаційними ресурсами та розв’язанні практичних завдань. Для майбутніх учителів початкових класів вона охоплює ознайомлення з актуальними публікаціями з медіаосвіти, критичний аналіз інформаційних повідомлень, дослідження можливостей цифрових інструментів, опрацювання навчально-методичних матеріалів, участь у професійних обговореннях і рефлексію власного медіадосвіду. Відповідно до індивідуальних

освітніх потреб здобувачі вищої освіти визначають напрями вдосконалення медіакомпетентності, добирають необхідні ресурси та здійснюють самооцінювання досягнутих результатів, систематизуючи методичні розробки, авторські медіапродукти й рефлексивні матеріали в електронному портфоліо.

Інтеграція результатів неформальної та інформальної освіти у професійну підготовку майбутніх учителів потребує узгодження з очікуваними результатами навчання відповідного освітнього компонента. Зокрема, опанування онлайн-курсів із медіаграмотності, фактчекінгу, цифрової безпеки або штучного інтелекту може враховуватися під час оцінювання навчальних досягнень за умови відповідності змісту й результатів такого навчання вимогам освітньої програми та чинному порядку визнання результатів неформальної й інформальної освіти в закладі вищої освіти.

Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти створює умови для безперервного оновлення медіакомпетентності майбутнього вчителя. Такий підхід дає змогу розглядати професійну готовність педагога не як завершений результат опанування окремої дисципліни, а як динамічну характеристику, що розвивається впродовж професійної діяльності відповідно до змін інформаційного середовища й освітніх потреб учнів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У дослідженні обґрунтовано, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів є важливим складником їхньої професійної підготовки в умовах розвитку цифрового інформаційного середовища та реалізації завдань Нової української школи. Цілісність такої підготовки передбачає поєднання розвитку власної медіаграмотності здобувачів вищої освіти з опануванням методики організації медіаосвітньої діяльності в початковій школі.

Визначено, що готовність майбутнього вчителя до формування навичок медіаграмотності молодших школярів охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний складники.

Їх формування ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, інтегративному та особистісно зорієнтованому підходах і передбачає послідовний перехід від засвоєння теоретичних основ медіаосвіти до самостійного проєктування навчальних завдань і фрагментів уроків.

Обґрунтовано доцільність інтеграції медіаосвітнього змісту в різні освітні галузі початкової освіти, зокрема мовно-літературну, природничу, громадянську та історичну, мистецьку. Важливими складниками методичної підготовки визначено аналіз медіатекстів, опанування прийомів розвитку критичного мислення, перевірку достовірності інформації, створення навчальних медіапродуктів і моделювання педагогічних ситуацій. Методична підготовка передбачає формування здатності майбутніх учителів добирати медіаматеріали відповідно до вікових особливостей молодших школярів, визначати їхній дидактичний потенціал та забезпечувати досягнення конкретних медіаосвітніх результатів.

Визначено напрями вдосконалення професійної підготовки, зокрема використання сучасних цифрових інструментів, навчально-методичних ресурсів із медіаосвіти, а також поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти. Водночас стрімкий розвиток технологій генеративного штучного інтелекту зумовлює необхідність оновлення змісту підготовки майбутніх учителів у напрямі критичного оцінювання цифрового контенту, розпізнавання інформаційних маніпуляцій та відповідального використання ШІ в освітньому процесі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці системи практикоорієнтованих завдань із використанням цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту, спрямованих на вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також в апробації діагностичного інструментарію для оцінювання їхньої готовності до формування навичок медіаграмотності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи» для педагог. працівників. Київ : Генеза, 2020. 96 с.
2. Бахмат Н. Підготовка майбутнього вчителя до використання цифрових технологій у початковій школі. *Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в Новій українській школі: оновлення філософії освіти :* монографія ; за заг. ред. Н. В. Бахмат, Н. В. Мєлєкєсцевої, Н. В. Гудими. Київ : Міленіум, 2024. С. 291-324.
3. Бахмат Н. В., Бачинський Д. П. Досвід упровадження медіаосвіти у заклади освіти розвинутих країн світу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2020. Вип. 8. С. 272-277.
4. Барило С. Б., Максименко Н. Б. Шляхи формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 200. С. 48–53. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-48-53.
5. Гудима Н. В., Мєлєкєсцева Н. В., Ковальчук О. В. Формування медіаграмотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі як одне із актуальних завдань Нової української школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 1. С. 32-42.
6. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п
7. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-п
8. Дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи : навчально-методичний посібник / Старагіна І., Волошенюк О., Мокрогуз О., Ганик О. Київ : Соняшник, 2021. 160 с.
9. Єфіменко С. М. Організаційно-педагогічні умови формування навичок безпечної поведінки школярів в Інтернеті : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 46 с.
10. Ішутіна О. Є. Стратегії формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкових класів: досвід університетів України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. № 1 (17). С. 63–73. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259976
11. Ішутіна О. Є. Нові виміри медіапедагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в епоху генеративного штучного інтелекту. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2026. № 25. С. 298–308. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366577
12. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / Національна академія педагогічних наук України. 2016. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/
13. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі : посібник для вчителя / Т. Бакка та ін. ; за ред. О. Волошенюк, Г. Дегтярьової, В. Іванова. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2017. 196 с.
14. Медіаграмотність у початковій школі : посібник для вчителя / О. В. Волошенюк та ін. ; за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2018. 234 с.

15. Мєлєкєсцева Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку навичок медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти :* збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної конференції / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти ; [відпов. секр. Н. Г. Каньоса]. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2024. С. 163-167.

16. Мєлєкєсцева Н. Розвиток читацького інтересу здобувачів початкової освіти засобами медіатехнологій. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. № 6. С. 29-36. URL: https://doi.org/10.32782/apv/2024.6.5

17. Мєлєкєсцева Н., Гудима Н. Формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної галузі під час роботи з медіатекстами. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. № 3. С. 61-67.

18. Мєлєкєсцева Н., Кринтовська А. Педагогічні умови формування навичок медіаграмотності в початковій школі. *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи:* збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти; редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук. Київ : Міленіум, 2021. Вип. 5. С. 81-84.

19. Мокрогуз О. П. Медіаграмотність в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Навчально-методичний посібник / За редакцією В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 36 с.

20. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40864/1/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

21. Нова українська школа: організація медіаосвіти в початковій школі : навчально-методичний посібник / Старагіна І. П., Волошенюк О. В., Мокрогуз О. П., Ганик О. В. Київ : ПРОПАПІР, 2021. 160 с.

22. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : навч.-метод. посіб. / С. О. Доценко, В. В. Ворожбіт-Горбатюк, Т. М. Собченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 192 с.

23. Перезавантаження НУШ: практичні орієнтири для вчительства початкової школи / автори: Р. Шиян, Ю. Романенко, В. Терещенко, О. Мірошникова, О. Коршунова, О. Романюк, С. Гарна, І. Ліпчевська, І. Забава, Б. Смаль. Київ, 2025. 116 с.

24. Почапська О. І. (Не)безпека в цифровому світі : навч. посіб. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2024. 59 с.

25. Проєктування відкритого освітнього середовища з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку вчителів : методичний посібник / За ред. М. П. Шишкіної, В. В. Коваленко. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. 196 с.

26. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

27. Старагіна І. П. Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі. Навчально-методичний посібник / За ред. О.В. Волошенюк, В.Ф. Іванова. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 58 с.

28. Типова освітня програма для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 18.03.2026 № 467. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/96561/

29. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 класи : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv
30. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 класи : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv
31. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 класи : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv
32. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 класи : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv
33. Тулодзєцький Ґ., Герціг Б., Ґрафе С. Медіаосвіта в школі та на уроці: основи і приклади / пер. з нім. В. Климченка ; за заг. ред. В. Ф. Іванова. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 405 с.
34. Хобта О. Корисні навички. Межі соцмережі. Медіаграмотність для дітей. Харків : Видавництво «Ранок», 2024. 64 с.
35. Цифровий учитель: Путівник для професійного зростання / укладачі: Ю. Ковальчук, І. Круть, О. Федоренко. Київ : ЮНЕСКО, 2024. 88 с.
36. Цифрові навички та онлайн-безпека : освітній серіал. *Дія.Освіта*. URL: https://osvita.diia.gov.ua/courses/digital-skills-and-online-safety
37. Chervinska I. Formation of the readiness of future primary school teachers to use media education technologies: contemporary professional challenges. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2025. (33), 112–117. URL: https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.112-117
38. Grizzle A., Wilson C., Tuazon R. et al. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners / ed. by A. Grizzle, C. Wilson, D. Gordon. 2nd ed. Paris : UNESCO, 2021. 403 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068
39. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. URL: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084
40. Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://doi.org/10.54675/EWZM9535
41. Very Verified 2.0 : онлайн-курс із медіаграмотності. *EdEra*. URL: https://ed-era.com/

REFERENCES

1. Antonova, O. (2020). *Nova ukrainska shkola: dydaktychni osnovy formuvannia mediahramotnosti v uchniv pochatkovoi shkoly* [New Ukrainian School: Didactic foundations of developing media literacy in primary school pupils]. Kyiv: Heneza. 96 p. [in Ukrainian].
2. Bakhmat, N. (2024). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u pochatkovii shkoli [Preparing future teachers to use digital technologies in primary school]. In N. V. Bakhmat, N. V. Mieliekiestseva, & N. V. Hudyma (Eds.), *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v Novii ukrainskii shkoli: onovlennia filosofii osvity* [Preparing future primary school teachers for professional activity in the New Ukrainian School: Renewing the philosophy of education] (pp. 291–324). Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].
3. Bakhmat, N. V., & Bachynskyi, D. P. (2020). Dosvid uprovadzhennia mediaosvity u zaklady osvity rozvynutykh krain svitu [Experience of implementing media education in

educational institutions of developed countries]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 8, 272–277. [in Ukrainian].

4. Barylo, S. B., & Maksymenko, N. B. (2022). Shliakhy formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Ways of developing media competence in future primary school teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 200, 48–53. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-48-53 [in Ukrainian].

5. Hudyma, N. V., Mieliekiestseva, N. V., & Kovalchuk, O. V. (2023). Formuvannia mediahramotnosti molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi osvitnoi haluzi yak odne iz aktualnykh zavdan Novoi ukrainskoi shkoly [Developing media literacy in primary school pupils in language and literature lessons as a current task of the New Ukrainian School]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky*, 1, 32–42. [in Ukrainian].

6. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (2018). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 87, February 21, 2018. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п [in Ukrainian].

7. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (2025). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1810, December 26, 2025. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-п [in Ukrainian].

8. Starahina, I., Volosheniuk, O., Mokrohuz, O., & Hanyk, O. (2021). *Dydaktychni osnovy formuvannia mediahramotnosti v uchniv pochatkovoi shkoly* [Didactic foundations of developing media literacy in primary school pupils]. Kyiv: Soniashnyk. 160 p. [in Ukrainian].

9. Yefimenko, S. M. (2023). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia navychok bezpechnoi povedinky shkoliariv v Interneti* [Organizational and pedagogical conditions for developing school pupils' safe online behavior skills]. Kropyvnytskyi: KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho. 46 p. [in Ukrainian].

10. Ishutina, O. Ye. (2022). Stratehii formuvannia mediakompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: dosvid universytetiv Ukrainy [Strategies for developing media competence in future primary school teachers: Experience of Ukrainian universities]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 1(17), 63–73. https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259976 [in Ukrainian].

11. Ishutina, O. Ye. (2026). Novi vymiry mediapedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v epokhu heneratyvnoho shtuchnoho intelektu [New dimensions of media pedagogical competence of future primary school teachers in the era of generative artificial intelligence]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 25, 298–308. https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366577 [in Ukrainian].

12. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia)* [Concept for the implementation of media education in Ukraine (revised edition)]. https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ [in Ukrainian].

13. Bakka, T., et al. (2017). *Mediahramotnist ta krytychne myslennia v pochatkovii shkoli* [Media literacy and critical thinking in primary school]. O. Volosheniuk, H. Dehtiarova, & V. Ivanov (Eds.). Kyiv: Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. 196 p. [in Ukrainian].

14. Volosheniuk, O. V., et al. (2018). *Mediahramotnist u pochatkovii shkoli* [Media literacy in primary school]. O. V. Volosheniuk & V. F. Ivanov (Eds.). Kyiv: Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. 234 p. [in Ukrainian].

15. Mieliekiestseva, N. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do rozvytku navychok mediahramotnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku [Preparing future primary school teachers to develop media literacy skills in primary school children]. In *Aktualni problemy nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoi osvity* [Current issues of continuity between preschool and primary education] (pp. 163–167). Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O. V. [in Ukrainian].

16. Mieliekiestseva, N. (2024). Rozvytok chytatskoho interesu zdobuvachiv pochatkovoi osvity zasobamy mediatekhnolohii [Developing primary school pupils' interest in reading through

media technologies]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 29–36. https://doi.org/10.32782/apv/2024.6.5 [in Ukrainian].

17. Mieliekiestseva, N., & Hudyma, N. (2022). Formuvannia navychok mediahramotnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity na urokakh movno-literaturnoi haluzi pid chas roboty z mediatekstamy [Developing media literacy skills in primary school pupils through working with media texts in language and literature lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 61–67. [in Ukrainian].

18. Mieliekiestseva, N., & Kryntovska, A. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia navychok mediahramotnosti v pochatkovii shkoli [Pedagogical conditions for developing media literacy skills in primary school]. *Suchasni tekhnolohii pochatkovoi osvity: realii ta perspektyvy*, 5, 81–84. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

19. Mokrohuz, O. P. (2020). *Mediahramotnist v intehrovanomu kursi «Ya doslidzhuiu svit»* [Media literacy in the integrated course "I Explore the World"]. V. F. Ivanov & O. V. Volosheniuk (Eds.). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. 36 p. [in Ukrainian].

20. Hryshchenko, M. (Ed.). (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary education reform]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 40 p. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40864/1/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

21. Starahina, I. P., Volosheniuk, O. V., Mokrohuz, O. P., & Hanyk, O. V. (2021). *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia mediaosvity v pochatkovii shkoli* [New Ukrainian School: Organizing media education in primary school]. Kyiv: PROPAPIR. 160 p. [in Ukrainian].

22. Dotsenko, S. O., Vorozhbit-Horbatiuk, V. V., & Sobchenko, T. M. (2021). *Onlain-bezpeka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho i zmishanoho navchannia* [Online safety of educational process participants in distance and blended learning]. Kharkiv: Ranok. 192 p. [in Ukrainian].

23. Shyian, R., Romanenko, Yu., Tereshchenko, V., Miroshnykova, O., Korshunova, O., Romaniuk, O., Harna, S., Lipchevska, I., Zabava, I., & Smal, B. (2025). *Perezavantazhennia NUSh: praktychni oriientyry dlia vchytelstva pochatkovoi shkoly* [Rebooting the New Ukrainian School: Practical guidelines for primary school teachers]. Kyiv. 116 p. [in Ukrainian].

24. Pochapska, O. I. (2024). *(Ne)bezpeka v tsyfrovomu sviti* [(In)security in the digital world]. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. 59 p. [in Ukrainian].

25. Shyshkina, M. P., & Kovalenko, V. V. (Eds.). (2025). *Proiektuvannia vidkrytoho osvitnoho seredovyshcha z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv* [Designing an open educational environment with artificial intelligence elements for teachers' professional development]. Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. 196 p. [in Ukrainian].

26. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution"]. Order No. 1225, August 29, 2024. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].

27. Starahina, I. P. (2020). *Nova ukrainska shkola: metodyka formuvannia umin z mediahramotnosti na zaniattiakh z predmetiv movno-literaturnoi haluzi v pochatkovii shkoli* [New Ukrainian School: Methods of developing media literacy skills in primary school language and literature lessons]. O. V. Volosheniuk & V. F. Ivanov (Eds.). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. 58 p. [in Ukrainian].

28. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2026). *Typova osvitnia prohrama dlia 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model educational programme for grades 1–4 of general secondary education institutions]. Order No. 467, March 18, 2026. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/96561/ [in Ukrainian].

29. Savchenko, O. Ya. (Ed.). (2022). *Typova osvitnia prohrama. 1–2 klasy* [Model educational programme for grades 1–2]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine

No. 743-22, August 12, 2022. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv [in Ukrainian].

30. Savchenko, O. Ya. (Ed.). (2022). *Typova osvitnia prohrama. 3–4 klasy* [Model educational programme for grades 3–4]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 743-22, August 12, 2022. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv [in Ukrainian].

31. Shyian, R. B. (Ed.). (2022). *Typova osvitnia prohrama. 1–2 klasy* [Model educational programme for grades 1–2]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 743-22, August 12, 2022. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv [in Ukrainian].

32. Shyian, R. B. (Ed.). (2022). *Typova osvitnia prohrama. 3–4 klasy* [Model educational programme for grades 3–4]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 743-22, August 12, 2022. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv [in Ukrainian].

33. Tulodzieckyi, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2020). *Mediaosvita v shkoli ta na urotsi: osnovy i pryklady* [Media education in school and classroom: Foundations and examples]. Translated from German by V. Klymchenko; V. F. Ivanov (Ed.). Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. 405 p. [in Ukrainian].

34. Khobta, O. (2024). *Korysni navychky. Mezhi sotsmerezhi. Mediahramotnist dlia ditei* [Useful skills: Social media boundaries. Media literacy for children]. Kharkiv: Ranok. 64 p. [in Ukrainian].

35. Kovalchuk, Yu., Krut, I., & Fedorenko, O. (Comps.). (2024). *Tsyfrovyi uchytel: Putivnyk dlia profesiinoho zrostannia* [Digital Teacher: A guide to professional growth]. Kyiv: UNESCO. 88 p. [in Ukrainian].

36. Diia.Osvita. (n.d.). *Tsyfrovi navychky ta onlain-bezpeka* [Digital skills and online safety] [Educational video course]. https://osvita.diia.gov.ua/courses/digital-skills-and-online-safety [in Ukrainian].

37. Chervinska, I. (2025). Formation of the readiness of future primary school teachers to use media education technologies: Contemporary professional challenges. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, 33, 112–117. https://doi.org/10.15330/msuc.2025.33.112-117

38. Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., et al. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners* (2nd ed.; A. Grizzle, C. Wilson, & D. Gordon, Eds.). Paris: UNESCO. 403 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068

39. Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

40. UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

41. EdEra. (n.d.). *Very Verified 2.0* [Online media literacy course]. https://ed-era.com/ [in Ukrainian].

PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOP JUNIOR PUPILS' MEDIA LITERACY SKILLS

The study characterises the theoretical and methodological foundations of preparing future primary school teachers to develop junior pupils' media literacy skills. It reveals the specific nature of such training, which combines developing student teachers' own media competence with mastering the methods of organising media education activities in primary school.

The main components of future teachers' readiness to develop primary school pupils' media literacy skills are identified: motivational and value-based, cognitive, operational and activity-based, and reflective and evaluative. The content of professional training within the educational component "Media Education in Primary School" is characterised, with a focus on developing media competence, critical thinking, and the

ability to apply media education methods and digital tools. Particular attention is paid to developing skills in critically analysing media messages, identifying information manipulation, verifying the reliability of information, and following safe practices in digital environments.

The possibilities of integrating media literacy into different educational areas of primary education are explored. The forms and methods of preparing future teachers to organise media education activities for primary school pupils are described, including media text analysis, the creation of educational media products, the development of media literacy tasks, and the design of lesson segments. The importance of considering primary school pupils' age-related characteristics when selecting media materials and designing learning activities is emphasised. The prospects for using generative artificial intelligence technologies in future teachers' professional training are outlined.

The study substantiates the value of engaging higher education students in non-formal and informal education as a means of enhancing their media competence, updating their professional knowledge and methodological skills, developing their capacity for independent professional development, and applying modern media education technologies in primary schools.

Key words: *media literacy, media education, future primary school teacher, critical thinking, digital tools, junior pupils, primary school.*

2.4. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ INQUIRY-BASED LEARNING НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання технології Inquiry-Based Learning на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Розкрито сутність дослідницького навчання та його можливості для розвитку пізнавальної активності, самостійності, критичного мислення й дослідницьких умінь молодших школярів. Визначено особливості застосування Inquiry-Based Learning в умовах інтегрованого змісту курсу «Я досліджую світ», що передбачають залучення учнів до спостереження, формулювання дослідницьких запитань, висунення припущень, планування та проведення досліджень, аналізу отриманих результатів і формулювання висновків. Охарактеризовано структуру готовності майбутнього вчителя до реалізації дослідницького навчання, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, діяльнісно-практичний і рефлексивно-аналітичний компоненти. Відповідно до них визначено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов: формування позитивної мотивації до використання дослідницького підходу; забезпечення теоретико-методичної підготовки до проєктування дослідницького навчання; залучення здобувачів вищої освіти до практичного моделювання та реалізації Inquiry-Based Learning; організація системної рефлексивно-аналітичної діяльності. Розкрито зміст і методи професійної підготовки майбутніх учителів, серед яких аналіз відеокейсів уроків, розроблення дослідницьких запитань і завдань, створення технологічних карт, симуляційне мікровикладання та рефлексивний аналіз власних педагогічних дій. Особливу увагу приділено формуванню вмінь організовувати дослідницьку діяльність молодших школярів, підтримувати їхню пізнавальну самостійність і створювати умови для самостійного пошуку відповідей на проблемні запитання. Зроблено висновок, що ефективна підготовка майбутніх учителів до використання Inquiry-Based Learning передбачає цілісне поєднання мотиваційно-ціннісної, теоретико-методичної, практичної та рефлексивної складових, що забезпечує готовність педагога самостійно проєктувати, організовувати й супроводжувати дослідницьку діяльність молодших школярів.

Ключові слова: *Inquiry-Based Learning, дослідницьке навчання, підготовка майбутніх учителів, початкова школа, «Я досліджую світ», дослідницька діяльність, пізнавальна активність, професійна готовність.*

Постановка проблеми. Актуальність підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання технології Inquiry-Based Learning зумовлена трансформацією сучасної української освіти та утвердженням компетентнісної парадигми, що визначає нові вимоги до організації освітнього процесу в умовах Нової української школи. Серед пріоритетних результатів початкової освіти особливого значення набувають розвиток критичного й творчого мислення, самостійності, дослідницьких умінь, здатності ставити запитання, знаходити й аналізувати інформацію, обґрунтовувати власні думки та застосовувати набуті

знання у нових ситуаціях. Зазначені орієнтири безпосередньо корелюють із концептуальними засадами Inquiry-Based Learning, яке передбачає активне залучення учнів до самостійного дослідження.

Водночас реалізація Inquiry-Based Learning зумовлює суттєву зміну професійної ролі вчителя: від транслятора готових знань до організатора пізнавально-дослідницької діяльності, фасилітатора, консультанта й наставника учнів. Учитель має не лише володіти змістом навчального предмета, а й уміти створювати проблемні та дослідницькі ситуації, ставити продуктивні запитання, організовувати пошукову діяльність, забезпечувати поступове зростання самостійності учнів, підтримувати їхні припущення та оцінювати результати дослідницької діяльності.

Однак між сучасними вимогами до діяльності вчителя початкової школи та реальною готовністю майбутніх педагогів до систематичного використання дослідницьких технологій існує суперечність. Традиційна підготовка не завжди забезпечує достатній рівень практичного досвіду організації Inquiry-Based Learning, розуміння логіки дослідницького процесу та готовності вчителя до зміни власної педагогічної позиції. Це актуалізує проблему цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання Inquiry-Based Learning та визначення педагогічних умов, змісту, методів і засобів формування професійної готовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади Inquiry-Based Learning розкрито у працях J. Dewey, J. Bruner, J. Schwab, J. Piaget та інших дослідників, які обґрунтували активну роль учня у конструюванні знань, навчанні через діяльність і відкриття. Сучасні моделі дослідницького навчання представлено, зокрема, у працях R. Bybee, H. Banchi, R. Bell, які акцентують на поетапності дослідницької діяльності та поступовому розвитку самостійності учнів.

Проблема професійної компетентності та готовності вчителя до реалізації Inquiry-Based Learning досліджується E. Alake-Tuenter, H. Biemans, H. Tobi,

M. Mulder, J. Delgado-Iglesias, R. Reinoso-Tapia, J. Bobo-Pinilla та ін. Практичні вміння майбутніх учителів у контексті дослідницького навчання розглядають C. Absin-Pagara, L. Moreno, M. Suazo, а значення професійної рефлексії – J. Ketsing, N. Inoue, S. Buczynski. Дослідницький і проблемний підходи в контексті НУШ та інтегрованого курсу «Я досліджую світ» висвітлено у працях Т. Фатьянової, Т. Ситнік, L. Dubrovska, O. Deshko, В. Черних, Д. Черних.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну увагу науковців до проблеми Inquiry-Based Learning, недостатньо досліджено питання цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до систематичного використання цієї технології в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Потребують уточнення сутність і структура готовності майбутнього пед забезпечити їх взаємопов'язане формування педагога до реалізації Inquiry-Based Learning, її основні компоненти, а також теоретико-методичні засади її формування в процесі професійної підготовки. Це зумовлює необхідність обґрунтування комплексу педагогічних умов та ефективного методичного інструментарію, що забезпечують підготовку майбутніх учителів до використання Inquiry-Based Learning на уроках «Я досліджую світ».

Формулювання мети статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади та визначити педагогічні умови, зміст і методи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання технології Inquiry-Based Learning у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Дослідження має теоретико-методологічний характер і спрямоване на обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації Inquiry-Based Learning у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Визначені педагогічні умови розглядаються як теоретично обґрунтований і взаємопов'язаний комплекс, спрямований на забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів до проєктування та реалізації дослідницького навчання молодших школярів.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел – застосовано для з'ясування сутності Inquiry-Based Learning, особливостей його реалізації в початковій школі, визначення професійних дій учителя в дослідницькому навчанні та уточнення змісту готовності майбутнього педагога до його реалізації. Порівняльний аналіз використано для розмежування проблемного навчання та Inquiry-Based Learning, а також для визначення особливостей різних рівнів дослідницької самостійності учнів. Моделювання застосовано для побудови структурно-компонентної моделі готовності майбутнього вчителя початкової школи до реалізації Inquiry-Based Learning та визначення взаємозв'язку між її компонентами, педагогічними умовами, змістом підготовки та очікуваними результатами. Практичне моделювання використано для апробації окремих методичних рішень у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Визначення педагогічних умов здійснено шляхом теоретичного аналізу змісту компонентів готовності та співвіднесення їх із логікою професійного становлення майбутнього вчителя до реалізації Inquiry-Based Learning. Кожна педагогічна умова відповідає певному провідному напряму формування готовності. Відповідно визначено: 1) створення мотиваційно-ціннісної основи для прийняття дослідницького підходу; 2) забезпечення теоретико-методичної підготовки до проєктування Inquiry-Based Learning; 3) залучення здобувачів вищої освіти до практичного моделювання та реалізації дослідницького навчання; 4) організацію системної рефлексивно-аналітичної діяльності. Такий комплекс дає змогу охопити всі визначені компоненти готовності та забезпечити їх взаємопов'язане формування.

Наукову новизну дослідження становлять: уточнення структури готовності майбутніх учителів початкової школи до використання Inquiry-Based Learning шляхом виокремлення чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, теоретико-методичного, діяльнісно-практичного та

рефлексивно-аналітичного; обґрунтування комплексу з чотирьох педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до реалізації дослідницького навчання; розроблення алгоритму проєктування дослідницької діяльності учнів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; конкретизація змісту практичної підготовки майбутніх учителів через моделювання дослідницьких ситуацій, мікровикладання та рефлексивний аналіз педагогічної діяльності.

Запропонований комплекс педагогічних умов є авторською концептуально-методичною розробкою, сформованою на основі узагальнення й систематизації положень, розглянутих у наукових дослідженнях щодо дослідницької компетентності майбутніх учителів, проєктувальної діяльності педагога, рефлексивної готовності та Inquiry-Based Learning.

Окремі положення запропонованого підходу апробовано в процесі практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи. До практичного моделювання були залучені здобувачі вищої освіти 2–3 курсів бакалаврату спеціальності «Початкова освіта» під час вивчення освітнього компонента «Методика соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі у початковій школі».

У процесі аудиторної та самостійної роботи здобувачі аналізували відеокейси уроків «Я досліджую світ», визначали в них елементи Inquiry-Based Learning, оцінювали характер педагогічного супроводу та рівень дослідницької самостійності учнів, конструювали дослідницькі запитання, висували можливі учнівські гіпотези, розробляли дослідницькі завдання та технологічні карти фрагментів уроків. Важливою формою практичного моделювання було симуляційне мікровикладання, під час якого один зі здобувачів виконував роль учителя-фасилітатора, а інші студенти – роль учнів початкової школи. Після мікровикладання здійснювалися спільний аналіз змодельованої ситуації, самооцінювання та взаємооцінювання, що давало змогу виявити труднощі організації дослідницької діяльності та визначити шляхи її вдосконалення.

Зміст практичного моделювання добирався з урахуванням специфіки соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі та можливостей її інтеграції зі змістом курсу «Я досліджую світ». Зокрема, здобувачі розробляли дослідницькі ситуації, у яких молодші школярі мали сформулювати запитання, висунути припущення, визначити спосіб їх перевірки, провести спостереження або доступний експеримент, зафіксувати й проаналізувати отримані результати та сформулювати висновки.

Таким чином, практичне моделювання забезпечувало перехід від засвоєння теоретичних положень Inquiry-Based Learning до виконання професійно орієнтованих дій майбутнього вчителя: аналізу дослідницького потенціалу змісту, проєктування дослідницьких ситуацій, організації пізнавального пошуку, педагогічного супроводу та рефлексивного аналізу результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід початкової освіти на засади дослідницько-орієнтованого навчання вимагає якісно нового підходу до професійної підготовки майбутніх учителів. Концептуалізація технології Inquiry-Based Learning у системі вищої педагогічної освіти передбачає не лише засвоєння студентами її дидактичних механізмів, а й формування цілісної готовності до їх практичного втілення. У межах нашого дослідження готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування Inquiry-Based Learning розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, практичний та рефлексивно-аналітичний компоненти, реалізація яких забезпечується комплексом визначених педагогічних умов.

Застосування Inquiry-Based Learning сприяє формуванню ключових компетентностей молодших школярів, оскільки воно ґрунтується на активному залученні дітей до процесу пізнання через запитання, спостереження, експериментування та самостійне відкриття знань. Такий підхід відповідає

віковим особливостям молодших школярів, для яких характерні допитливість, потреба в діяльності та практичному досвіді.

Передусім дослідницьке навчання забезпечує формування уміння вчитися впродовж життя, оскільки діти опановують навички постановки запитань, пошуку інформації, її аналізу та застосування на практиці, переходячи від пасивного засвоєння знань до їх самостійного здобуття. Важливим є розвиток математичної та природничої компетентності через виконання спостережень, експериментів, вимірювань та аналізу результатів, що формує логічне мислення та розуміння закономірностей навколишнього світу.

Inquiry-Based Learning також сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності, адже учні вчаться працювати з різними джерелами інформації та представляти результати досліджень у різних формах. Значний вплив він має і на розвиток соціальної та громадянської компетентності, оскільки навчання часто відбувається у взаємодії, що формує навички співпраці, відповідальності та вміння домовлятися. Крім того, дослідницьке навчання розвиває ініціативність і підприємливість, адже учні навчаються самостійно ставити цілі, планувати діяльність і знаходити способи розв’язання проблемних ситуацій.

Водночас актуальність підготовки майбутніх учителів посилюється необхідністю інтеграції Inquiry-Based Learning з іншими інноваційними підходами, зокрема проєктним і STEM-навчанням, а також цифровими технологіями. У сучасному інформаційному суспільстві здатність самостійно здобувати та опрацьовувати знання стає ключовою, що робить дослідницьке навчання важливим компонентом якісної освіти та умовою успішної реалізації концепції Нової української школи.

Теоретичні засади дослідницького навчання сформувалися в межах західної педагогічної традиції. J. Dewey обґрунтував концепцію «навчання через діяльність», відповідно до якої знання набуваються у процесі практичної діяльності та розв’язання реальних проблем. J. Bruner розвинув ідею навчання

через відкриття, підкреслюючи активну роль учня у конструюванні знань. J. Schwab запропонував рівневу організацію дослідницької діяльності – від структурованого до відкритого дослідження. Когнітивний конструктивізм J. Piaget теоретично обґрунтував необхідність активного самостійного «конструювання» знань у процесі взаємодії з навчальним середовищем.

Сучасні наукові дослідження розглядають Inquiry-Based Learning як педагогічний підхід, що ґрунтується на конструктивістській теорії навчання, відповідно до якої знання не передається в готовому вигляді, а конструюється учнями в процесі активної пізнавальної діяльності. У початковій освіті Inquiry-Based Learning трактується як організація навчання через постановку запитань, дослідження, спостереження, експериментування та інтерпретацію результатів, що забезпечує розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

У межах цього підходу учень виступає активним суб'єктом навчального процесу: він формулює запитання, здійснює пошук і аналіз інформації, інтерпретує дані та самостійно конструює знання. Учитель при цьому виконує роль фасилітатора і наставника, що супроводжує дослідницьку діяльність. Така організація навчання трансформує традиційну модель засвоєння знань у напрямі активного дослідницького навчання.

Результати досліджень засвідчують, що впровадження Inquiry-Based Learning сприяє розвитку критичного мислення, зокрема покращенню вмінь пояснювати явища, робити обґрунтовані висновки, аналізувати інформацію та пропонувати рішення. Водночас спостерігається підвищення навчальної мотивації, активності та зацікавленості учнів [2].

Крім когнітивних результатів, Inquiry-Based Learning позитивно впливає на суб'єктивне сприйняття навчального процесу: учні відзначають більшу залученість, покращену взаємодію з учителем, зростання інтересу до змісту навчання та відчуття більшої самостійності [15].

Отже, наведені положення дають підстави розглядати Inquiry-Based Learning як перспективний підхід до організації навчання молодших школярів,

зокрема в процесі опанування інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У науковій літературі виокремлюють кілька рівнів реалізації Inquiry-Based Learning, які відрізняються ступенем самостійності учнів у постановці проблеми, формулюванні дослідницьких запитань, висуванні припущень, виборі способів дослідження, аналізі результатів та формулюванні висновків [14].

Структурований рівень Inquiry-Based Learning передбачає, що вчитель формулює навчальну проблему, визначає послідовність дослідницьких дій та забезпечує необхідні інструкції, тоді як учні виконують запропоновані кроки, аналізують отримані результати та формулюють висновки. Для майбутнього вчителя оволодіння цим рівнем передбачає здатність добирати доступні для молодших школярів проблемні завдання, визначати логіку дослідження, розробляти інструкції та забезпечувати необхідний педагогічний супровід. Така організація є доцільною на етапі поступового залучення дітей до дослідницької діяльності, коли вони ще потребують значної структурованої підтримки.

У контексті професійної підготовки майбутнього вчителя важливим є не механічне відтворення такої класифікації, а формування здатності педагогічно обґрунтовано добирати рівень дослідницької самостійності учнів відповідно до їхнього віку, попереднього досвіду та сформованості дослідницьких умінь. Така здатність передбачає розуміння особливостей кожного рівня Inquiry-Based Learning та визначення оптимального ступеня педагогічної підтримки [13].

Керований рівень Inquiry-Based Learning характеризується зростанням автономії учнів: учитель окреслює проблему або дослідницьку ситуацію, а учні за його педагогічної підтримки формулюють припущення, добирають способи й засоби дослідження, перевіряють їх та обґрунтовують отримані результати. Відповідно, готовність майбутнього педагога до реалізації цього рівня Inquiry-Based Learning передбачає вміння створювати умови для поступового розширення учнівської автономії, ставити запитання, що стимулюють

самостійний пошук, організовувати групову взаємодію та надавати підтримку без підміни самостійної діяльності учнів готовими способами розв’язання.

Відкритий рівень Inquiry-Based Learning характеризується максимальною дослідницькою автономією учнів: вони самостійно визначають проблему або дослідницьке запитання, планують дослідження, обирають способи його проведення, аналізують отримані результати та презентують висновки. Учитель при цьому виконує переважно функції консультанта, наставника та фасилітатора [16]. Для професійної підготовки майбутнього вчителя це означає формування здатності не лише організовувати дослідницьку діяльність, а й визначати межі педагогічного втручання, підтримуючи самостійність учнів та водночас запобігаючи ситуаціям, коли складність завдання перевищує їхні актуальні можливості.

Таким чином, одним із важливих компонентів готовності майбутнього вчителя до реалізації Inquiry-Based Learning є здатність варіювати співвідношення педагогічного керівництва та учнівської автономії. Для початкової школи особливого значення набуває поступовий перехід від більш структурованих до керованих і, за відповідної підготовленості учнів, відкритих форм дослідницької діяльності.

Зазначена логіка узгоджується з положеннями дослідження М. Астаф'євої та К. Груздьової, у якому наголошено на поетапному характері розвитку дослідницьких умінь учнів у межах Inquiry-Based Learning та важливості педагогічного scaffolding – системи підтримки, інтенсивність якої поступово зменшується відповідно до зростання самостійності школярів. На початкових етапах учні потребують структурованих завдань, інструкцій і зворотного зв’язку, тоді як надалі педагогічна підтримка має поступово трансформуватися відповідно до розвитку дослідницьких умінь [1].

У контексті підготовки майбутніх учителів це положення передбачає формування в них уміння проєктувати та дозувати педагогічну підтримку. Майбутній педагог має вміти визначати, на якому етапі дослідження учням

необхідна інструкція, зразок дії, навідне запитання, додатковий ресурс або консультація, а коли доцільно поступово зменшити допомогу, надаючи учням можливість самостійно приймати рішення. Отже, scaffolding має розглядатися не як постійне керування діяльністю учнів, а як динамічний механізм переходу від зовнішньої підтримки до самостійного виконання дослідницьких дій.

Важливим для формування готовності майбутніх учителів є також розуміння Inquiry-Based Learning як поетапного процесу організації дослідницької діяльності. F. Aparicio-Ting, J. Slater і S. Kurz розглядають Inquiry-Based Learning як staged approach, тобто поетапний підхід до організації навчання, що передбачає поступове ускладнення дослідницької діяльності та розвиток самостійності учнів [12]. Для професійної підготовки майбутнього вчителя це означає необхідність оволодіння способами планування дослідницької діяльності з урахуванням її етапності та поступового розширення самостійності учнів.

Відповідно, готовність майбутнього вчителя до реалізації Inquiry-Based Learning передбачає оволодіння дослідницьким циклом як цілісною структурою педагогічної діяльності: створення проблемної ситуації та формулювання запитання – висунення припущень – планування і проведення дослідження – аналіз та інтерпретація результатів – формулювання висновків – презентація й обговорення результатів. Педагог має бути здатним адаптувати окремі етапи цього циклу до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вікових можливостей учнів та конкретних освітніх ситуацій.

Важливим компонентом готовності є здатність організовувати перехід від репродуктивного засвоєння готової інформації до активного конструювання знань у процесі дослідницької діяльності. У межах Inquiry-Based Learning учні мають отримувати можливість ставити запитання, висувати припущення, планувати способи їх перевірки, аналізувати результати та формулювати власні висновки. Для майбутнього вчителя такий підхід передбачає опанування

способів створення проблемних і пізнавальних ситуацій, які забезпечують активну суб’єктну позицію молодших школярів у процесі навчання.

Водночас реалізація Inquiry-Based Learning потребує від майбутнього педагога здатності враховувати вікові особливості учнів та рівень сформованості їхніх дослідницьких умінь. У початковій школі доцільним є поступове ускладнення дослідницьких завдань: від виконання структурованих дій за зразком до самостійного формулювання запитань, планування дослідження, добору способів його проведення та інтерпретації результатів. Тому в процесі професійної підготовки майбутні вчителі мають навчатися визначати оптимальний рівень складності дослідницького завдання та відповідний обсяг педагогічної підтримки.

Окремим напрямом формування готовності є здатність майбутніх учителів використовувати цифрові технології як засіб підтримки дослідницької діяльності. Зокрема, В. Черних та Д. Черних розглядають платформу Go-Lab як інструмент реалізації формату Inquiry-Based Learning у контексті Нової української школи. Платформа дає змогу створювати інтерактивні навчальні середовища (Inquiry Learning Spaces), використовувати віртуальні та онлайн-лабораторії, організовувати дослідницькі завдання та здійснювати оцінювання результатів діяльності учнів [11].

У контексті професійної підготовки це актуалізує формування в майбутніх педагогів уміння добирати цифрові ресурси відповідно до мети й змісту дослідження, вікових можливостей учнів та особливостей конкретної освітньої ситуації. При цьому цифрові інструменти мають використовуватися не самоцільно, а як засіб розширення можливостей спостереження, експериментування, моделювання, фіксації, аналізу та презентації результатів дослідницької діяльності.

Готовність до реалізації Inquiry-Based Learning передбачає також здатність майбутнього вчителя інтегрувати дослідницький підхід з іншими освітніми технологіями та формами організації навчання. Зокрема, Inquiry-

Based Learning може поєднуватися зі STEM-освітою, проєктним та проблемним навчанням, цифровими технологіями. Така інтеграція створює можливості для організації міжпредметних досліджень і моделювання навчальних ситуацій, пов'язаних із реальними життєвими проблемами.

Водночас, майбутньому вчителю важливо розуміти відмінності між Inquiry-Based Learning та спорідненими підходами. Якщо Inquiry-Based Learning передусім зосереджується на процесі постановки запитання, пошуку, дослідження та обґрунтування відповіді, то Project-Based Learning орієнтується на тривале дослідження комплексної проблеми та створення певного продукту. Тому проєктна діяльність може бути засобом реалізації окремих дослідницьких завдань, але не є тотожною Inquiry-Based Learning.

Використання проєктних і дослідницьких технологій у поєднанні з активними методами навчання сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів. Зокрема, дослідження L. Safitri, P. Saadi та R. Rusmansyah продемонструвало позитивний вплив застосування Inquiry-Based Learning на мотивацію та результати навчання учнів [17]. Для підготовки майбутнього вчителя ці результати важливі передусім як обґрунтування необхідності оволодіння такими способами організації навчальної діяльності, які забезпечують активну участь учнів у пошуку та перевірці знань.

Суттєвим аспектом готовності до реалізації Inquiry-Based Learning є також здатність майбутнього вчителя оцінювати результати дослідницької діяльності учнів. Специфіка дослідницького навчання передбачає оцінку не лише правильності кінцевої відповіді, а й процесу постановки запитання, обґрунтованості припущень, вибір способів дослідження, уміння працювати з інформацією, аналізувати отримані дані, аргументованості висновків та здатність взаємодіяти з іншими учасниками діяльності. Отже, майбутні вчителі мають оволодіти критеріями та інструментами оцінювання дослідницьких умінь молодших школярів, а також способами надання конструктивного зворотного зв'язку.

Необхідність спеціальної підготовки майбутніх педагогів зумовлена й труднощами практичної реалізації Inquiry-Based Learning. Серед них дослідники визначають недостатню підготовленість педагогів, потребу в адаптації навчального змісту, обмеженість матеріально-технічних ресурсів та складність оцінювання результатів дослідницької діяльності. Зокрема, S. Sutimah у дослідженні впровадження Inquiry-Based Learning у початковій школі акцентує увагу на необхідності професійного розвитку педагогів, адаптації навчальних програм до освітнього контексту та використання цифрових технологій для підтримки дослідницької діяльності учнів [18].

Водночас реалізація його потенціалу значною мірою залежить від професійної готовності вчителя організовувати та супроводжувати дослідницьку діяльність учнів. Ефективне використання Inquiry-Based Learning вимагає від педагога не лише розуміння його теоретичних засад, а й володіння вміннями створювати дослідницькі ситуації, формулювати пізнавальні запитання, добирати відповідні способи дослідження, забезпечувати педагогічну підтримку та організовувати рефлексію отриманих результатів. Це актуалізує необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання Inquiry-Based Learning та визначення педагогічних умов, які забезпечать ефективність такої підготовки.

Першою педагогічною умовою визначено *формування мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів початкової школи до використання Inquiry-Based Learning*. Її сутність полягає у формуванні позитивної мотивації, усвідомленні педагогічної цінності та особистісної прийнятності дослідницького навчання як способу організації освітнього процесу. Майбутній учитель має сприймати Inquiry-Based Learning не лише як окрему педагогічну технологію чи сукупність методичних прийомів, а як підхід до організації пізнавальної діяльності молодших школярів, за якого учень виступає активним суб’єктом пошуку, дослідження, осмислення інформації та формулювання власних висновків.

К. Василенко у структурі дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів виокремлює мотиваційно-ціннісний компонент, що охоплює усвідомлення цінності оволодіння дослідницькою діяльністю та сформованість мотивації до її здійснення. Відповідно, мотиваційно-ціннісну готовність майбутнього вчителя до використання дослідницького навчання доцільно розглядати як внутрішню спрямованість особистості на опанування та практичне застосування дослідницьких способів організації освітнього процесу, що ґрунтується на усвідомленні їх педагогічної цінності, позитивному ставленні до дослідницької діяльності та прагненні створювати умови для активного пізнання, самостійного пошуку й розвитку дослідницьких умінь молодших школярів [2].

Формування такої готовності передбачає ознайомлення студентів із педагогічним потенціалом Inquiry-Based Learning та його можливостями щодо розвитку допитливості, пізнавальної активності, самостійності, критичного мислення, дослідницьких умінь і ключових компетентностей молодших школярів. Важливим є усвідомлення майбутніми педагогами зміни власної професійної ролі: від транслятора готової інформації до організатора, консультанта, фасилітатора та наставника дослідницької діяльності учнів.

Реалізація цієї педагогічної умови може забезпечуватися шляхом використання проблемних лекцій, аналізу педагогічних ситуацій, обговорення відеофрагментів уроків, порівняння традиційної та дослідницької моделей навчання, рефлексії власного навчального досвіду, а також обговорення можливостей застосування Inquiry-Based Learning у змісті інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Такі форми роботи спрямовані не лише на інформування студентів про особливості дослідницького навчання, а й на формування їхнього особистісного ставлення до нього та переконання в доцільності його використання в початковій школі.

Результатом реалізації цієї педагогічної умови має стати сформована мотиваційно-ціннісна готовність майбутнього вчителя до використання Inquiry-

Based Learning, що виявляється в усвідомленні педагогічної цінності дослідницького навчання, позитивному ставленні до нього, внутрішній мотивації до його опанування та прагненні застосовувати дослідницький підхід в освітньому процесі початкової школи, зокрема на уроках «Я досліджую світ».

Друга педагогічна умова, *формування теоретико-методичної готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування Inquiry-Based Learning,* передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти системою теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для цілеспрямованого конструювання дослідницького освітнього процесу. Її зміст визначається необхідністю не лише розуміння сутності, принципів, етапів і рівнів Inquiry-Based Learning, а й оволодіння алгоритмом проєктування дослідницької діяльності учнів відповідно до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вікових та індивідуальних можливостей молодших школярів.

У дослідженнях М. Портян виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-рефлексійний компоненти. Когнітивний компонент пов’язаний із необхідними для проєктувальної діяльності знаннями, тоді як діяльнісно-рефлексійний передбачає сформованість умінь застосовувати ці знання у процесі проєктування та оцінювати результати власної діяльності [8].

Важливим для визначення змісту цієї педагогічної умови є також дослідження К. Олексенко, яка розглядає готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування як результат цілеспрямованої професійної підготовки та наголошує на необхідності спрямування форм і методів навчання на розуміння проєктних завдань, оволодіння способами їх розв’язання та засобами досягнення визначеної мети. Авторка виокремлює когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти готовності, що безпосередньо пов’язані із засвоєнням необхідних знань і здатністю застосовувати їх у проєктувальній діяльності [6].

З огляду на зазначене, теоретико-методичну готовність майбутнього вчителя початкової школи до проєктування Inquiry-Based Learning доцільно

розглядати як інтеграцію теоретичних знань про сутність, принципи, рівні та етапи дослідницького навчання і практичних умінь послідовно конструювати дослідницький процес: від аналізу змісту навчального матеріалу та визначення його дослідницького потенціалу до формулювання дослідницьких запитань, висунення можливих гіпотез, визначення відповідного рівня Inquiry-Based Learning, проєктування алгоритму дослідження, добору ресурсів та передбачення необхідного рівня педагогічної підтримки (scaffolding).

Особливу увагу в межах цієї умови доцільно приділяти оволодінню майбутніми вчителями алгоритмом проєктування Inquiry-Based Learning для інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Такий алгоритм передбачає послідовне виконання взаємопов'язаних проєктувальних дій.

Перший етап – аналіз змісту навчального матеріалу. Здобувачі вищої освіти визначають ключові поняття, факти, закономірності та зв'язки, закладені у змісті конкретної теми, і встановлюють, які з них можуть бути предметом самостійного дослідження учнів.

Другий етап – визначення дослідницького потенціалу змісту. Майбутній учитель має встановити, чи містить навчальний матеріал пізнавальну суперечність, проблему, явище або залежність, які можуть стати основою для спостереження, порівняння, експериментування, прогнозування чи пошуку доказів. На цьому етапі важливо здійснити перехід від логіки «що учень має знати?» до логіки «що учень може дослідити, щоб самостійно відкрити або обґрунтувати це знання?».

Третій етап – формулювання дослідницького запитання. Змістова проблема трансформується у відкрите, доступне для віку учнів і таке, що передбачає пошук доказів, запитання. Воно має спрямовувати учнів на дослідження, а не передбачати відтворення вже відомої відповіді.

Четвертий етап – прогнозування та формулювання гіпотез. Майбутній учитель передбачає можливі учнівські припущення та проєктує умови, у яких

школярі зможуть висунути власні пояснення досліджуваного явища й перевірити їх за допомогою доступних способів дослідження.

П’ятий етап – визначення рівня Inquiry-Based Learning. Відповідно до віку, попереднього досвіду та рівня сформованості дослідницьких умінь учнів педагог визначає міру їхньої самостійності: структуроване, кероване або відкрите дослідження. Відтак учитель проєктує не лише зміст дослідження, а й обсяг педагогічної підтримки, яку отримуватимуть учні на кожному етапі.

Шостий етап – проєктування алгоритму дослідження. Майбутні вчителі визначають послідовність дослідницьких дій учнів: що необхідно спостерігати або порівняти, які дані отримати, як їх зафіксувати, які способи перевірки припущення використати, як проаналізувати результати та на їх основі сформулювати висновок.

Сьомий етап – добір ресурсів і засобів дослідження. Передбачається визначення необхідного обладнання, матеріалів, наочності, інформаційних джерел, цифрових ресурсів та інших засобів, які забезпечують можливість проведення дослідження відповідно до віку та можливостей учнів.

Восьмий етап – проєктування педагогічного супроводу (scaffolding). Учитель визначає, яку саме підтримку потребуватимуть учні: зразок дії, алгоритм, навідні запитання, візуальні опори, таблиці для фіксації результатів, підказки, словник ключових понять чи частково задану послідовність дослідницьких дій. Водночас scaffolding має бути гнучким і поступово зменшуватися зі зростанням дослідницької самостійності учнів.

Наприклад, під час вивчення властивостей води замість повідомлення учням готового факту про плавання і занурення предметів майбутній учитель має проаналізувати зміст теми та визначити її дослідницький потенціал, після чого спроєктувати ситуацію навколо запитання: *«Чому одні предмети тонуть у воді, а інші залишаються на поверхні?»* Учні можуть висунути припущення щодо причин плавання або занурення предметів, а педагог — запропонувати перевірити їх експериментально. Залежно від підготовленості класу

дослідження може бути структурованим, коли вчитель визначає послідовність дій і спосіб фіксації результатів, або керованим, коли частину способу дослідження учні визначають самостійно. Необхідні матеріали, таблиця для фіксації результатів, навідні запитання чи візуальний алгоритм у такому разі виконують функцію scaffolding. Таким чином, учитель не передає готове знання, а проєктує освітню ситуацію, у якій учні проходять основні етапи дослідницького пошуку.

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає використання проблемних лекцій, практичних і семінарських занять, аналізу та конструювання дослідницьких завдань, роботи з методичними кейсами, моделювання фрагментів уроків «Я досліджую світ» та рефлексивного аналізу спроєктованих навчальних ситуацій. Особливе значення має поетапне виконання здобувачами проєктувальних завдань, під час яких вони переходять від аналізу готових прикладів до самостійного конструювання повного IBL-сценарію. Такий підхід узгоджується з положеннями К. Олексенко щодо поєднання теоретичного, практико-орієнтованого та самостійного навчання, а також використання проблемних, активних, інтерактивних і проєктних методів [7].

Результатом реалізації цієї педагогічної умови має стати здатність майбутнього вчителя самостійно проєктувати дослідницький процес на уроках «Я досліджую світ», послідовно аналізуючи зміст навчальної теми, визначаючи її дослідницький потенціал, формулюючи продуктивне запитання та можливі гіпотези, обираючи відповідний рівень Inquiry-Based Learning, проєктуючи алгоритм дослідження, добираючи ресурси та визначаючи необхідний рівень педагогічного супроводу (scaffolding) з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Третьою педагогічною умовою визначено *залучення майбутніх учителів початкової школи до практичного моделювання та реалізації Inquiry-Based Learning.* Її сутність полягає у забезпеченні переходу від теоретичного засвоєння положень дослідницького навчання та його проєктування до набуття

студентами безпосереднього досвіду реалізації IBL у педагогічній взаємодії з учнями. Якщо попередня педагогічна умова спрямована на оволодіння алгоритмом проєктування дослідницького процесу, то ця умова передбачає практичне виконання майбутнім учителем усіх основних професійних дій, необхідних для його реалізації: постановки проблеми й дослідницького запитання, організації пошукової діяльності, проведення дослідження, педагогічного супроводу, реагування на відповіді та дії учнів, коригування дослідницького процесу і підбиття його підсумків.

Важливим засобом реалізації цієї умови є мікровикладання, у межах якого здобувачі вищої освіти поетапно набувають досвіду виконання ролі вчителя в ситуації дослідницького навчання. Студент не лише презентує заздалегідь підготовлений IBL-сценарій, а безпосередньо організовує взаємодію з учнями або одногрупниками, які виконують роль молодших школярів, ставить запитання, стимулює висунення припущень, організовує виконання дослідницьких дій, спостерігає за перебігом діяльності та реагує на отримані відповіді.

Особливого значення набуває відпрацювання педагогічної реакції на непередбачувані відповіді та дії учнів. У реальному дослідницькому навчанні вчитель не може заздалегідь передбачити всі дитячі гіпотези, способи виконання завдання чи результати дослідження. Тому майбутній педагог має навчитися не повертати учня до наперед визначеної відповіді, а використовувати його припущення як ресурс для подальшого дослідження. Педагогічна підтримка в цьому випадку реалізується через навідні запитання, уточнення, прохання обґрунтувати думку, пропозиції перевірити припущення, візуальні опори або часткове структурування наступного кроку дослідження.

Практична реалізація Inquiry-Based Learning передбачає послідовне проходження майбутнім учителем основних етапів дослідницького процесу в умовах педагогічної взаємодії: створення проблемної ситуації; постановка дослідницького запитання; організація висунення припущень; залучення учнів

до планування та проведення дослідження; спостереження за перебігом діяльності; підтримка учнів у процесі пошуку; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків; рефлексія. При цьому студент має не лише виконати заплановані педагогічні дії, а й оперативно адаптувати їх до реальних відповідей, темпу роботи, труднощів та пізнавальної активності учнів.

Важливою складовою цієї педагогічної умови є робота з учнівськими відповідями. Майбутні вчителі мають навчатися розрізняти відповіді, які потребують уточнення, обґрунтування або перевірки, та використовувати їх для продовження дослідницького пошуку. Наприклад, замість оцінювання дитячого припущення як правильного чи неправильного педагог може поставити запитання: «Як ми можемо це перевірити?», «Що потрібно зробити, щоб дізнатися, чи справді це так?», «Які докази підтверджують твою думку?». Така взаємодія забезпечує збереження дослідницького характеру навчання та підтримує суб’єктну позицію учня.

Не менш важливим є поступове зменшення педагогічної підтримки. На початкових етапах студент як майбутній учитель може використовувати чіткий алгоритм дій, зразки, навідні запитання, таблиці чи візуальні опори. У процесі реалізації дослідження він має оцінювати, наскільки така підтримка є необхідною, і поступово передавати учням більше відповідальності за формулювання припущень, вибір способу дослідження, аналіз результатів та формулювання висновків. Таким чином, практичне виконання Inquiry-Based Learning має бути спрямоване не лише на проведення дослідження, а й на управління мірою учнівської самостійності.

Важливим компонентом реалізації цієї умови є навчальні міні-дослідження, під час яких здобувачі вищої освіти спочатку самі проходять дослідницький цикл як учасники, а потім реалізують його в ролі вчителя. Це дає змогу майбутнім педагогам усвідомити логіку дослідницького пошуку, передбачити труднощі, які можуть виникати в учнів, та визначити способи педагогічної підтримки. Поєднання позицій «дослідник — учитель —

рефлексивний спостерігач» забезпечує цілісне практичне опанування технології Inquiry-Based Learning.

Практична реалізація запропонованого підходу репрезентована прикладними кейсами дослідницьких ситуацій, розробленими здобувачами вищої освіти та адаптованими до змісту соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Водночас цінність кейсів полягає не лише в наявності готового IBL-сценарію, а в можливості його реалізувати в умовах мікровикладання, виконуючи роль учителя та реагуючи на змодельовані учнівські відповіді.

Кейс 1. «Таємниці шкільного рюкзака: як зберегти здоров'я хребта»

Рівень: кероване дослідження (*Guided Inquiry*).

Освітній контекст: формування навичок безпечної поведінки, розуміння значення правильної організації шкільного рюкзака та дотримання здоров'язбережувальних практик.

Під час мікровикладання студент виконує роль учителя та організовує дослідницьку діяльність учнів. Він створює проблемну ситуацію, демонструючи два рюкзаки, та пропонує дослідницьке запитання: *«Від чого залежить безпечна вага шкільного рюкзака і як його вага може впливати на самопочуття дитини?»*

На етапі висунення припущень студент не повідомляє готової відповіді, а за допомогою навідних запитань стимулює учнів пояснити власні міркування: «Від чого, на вашу думку, залежить вага рюкзака?», «Як ми можемо це перевірити?», «Які речі можуть робити рюкзак важчим?».

Далі студент організовує практичне дослідження: учні зважують власну масу тіла та масу рюкзака, аналізують його вміст, групують речі за категоріями, порівнюють отримані дані та фіксують результати. Під час виконання завдання майбутній учитель спостерігає за діяльністю учнів, уточнює інструкції, допомагає організувати роботу груп, ставить запитання для спрямування аналізу та за потреби надає візуальні або вербальні опори.

Особливого значення набуває реагування студента на результати дослідження. Якщо учні отримують різні результати або висувають суперечливі пояснення, студент не повідомляє правильну відповідь, а пропонує порівняти дані, повторити вимірювання, перевірити припущення або пояснити відмінності. Наприклад: «У вас вийшли різні результати. Чому так могло статися?», «Що потрібно перевірити ще раз?», «Які дані допоможуть нам зробити обґрунтований висновок?».

На завершальному етапі студент організовує формулювання висновків учнями та рефлексію щодо отриманого досвіду. Запитання «Що ми сьогодні дізналися?», «Яке наше припущення підтвердилося?», «Що змінилося у вашому уявленні про шкільний рюкзак?» спрямовують дітей на усвідомлення результатів власної дослідницької діяльності.

Кейс 2. «Мова емоцій: як інтонація та жест змінюють значення слів»

Рівень: структуроване — кероване дослідження (*Structured to Guided Inquiry*).

Освітній контекст: розвиток емоційної компетентності, усвідомлення ролі вербальних і невербальних засобів спілкування та запобігання конфліктам.

Під час мікровикладання студент демонструє одну й ту саму фразу, наприклад «Чудова робота», з різною інтонацією та мімікою. Після цього він ставить дослідницьке запитання: *«Чому однакові слова можуть викликати різні емоції та передавати різний зміст?»*

Студент організовує висунення учнями припущень і не оцінює їх як правильні чи неправильні. Натомість пропонує перевірити їх у соціально-ігровому експерименті. Учні працюють у парах: один учасник вимовляє нейтральну фразу з різною інтонацією та емоційним забарвленням, інший спостерігає за мімікою, жестами, позою та особливостями голосу.

Під час виконання завдання студент реагує на відповіді та поведінку учнів. Якщо дитина називає лише слова як джерело інформації, педагог ставить уточнювальне запитання: «А що ще змінилося, хоча слова залишилися

однаковими?». Якщо учні не можуть пояснити відмінність у сприйнятті, студент використовує візуальну опору або повторює ситуацію з іншим емоційним забарвленням. Якщо учні самостійно помічають роль жестів чи інтонації, педагог пропонує перевірити це спостереження на додатковому прикладі.

Після виконання завдань учні фіксують результати за допомогою графічного органайзера «Карта емоційного сигналу», а студент спрямовує їх до порівняння отриманих даних та формулювання висновку. На завершення він пропонує рефлексивне запитання: *«Як наше відкриття може допомогти нам краще розуміти одне одного під час спілкування?»*

Таким чином, у межах третьої педагогічної умови кейс виступає не лише як готовий сценарій дослідницького уроку, а як засіб практичного відпрацювання професійної поведінки майбутнього вчителя. Студент має продемонструвати здатність реалізувати запроєктований IBL-процес, підтримувати дослідницьку активність учнів, реагувати на їхні відповіді, змінювати характер педагогічної підтримки та коригувати власні дії відповідно до перебігу дослідження.

Результатом реалізації цієї педагогічної умови має стати практична готовність майбутнього вчителя до організації дослідницької діяльності молодших школярів, що виявляється у здатності реалізовувати запроєктований IBL-сценарій у педагогічній взаємодії, організовувати проходження учнями основних етапів дослідницького процесу, підтримувати їхню пізнавальну активність, реагувати на різні відповіді та труднощі, гнучко змінювати рівень педагогічної підтримки, спрямовувати учнів до самостійного обґрунтування результатів і здійснювати рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності.

Четвертою педагогічною умовою визначено *розвиток рефлексивно-аналітичної готовності майбутніх учителів початкової школи до використання Inquiry-Based Learning.* Її сутність полягає у формуванні здатності майбутнього вчителя систематично аналізувати результати власного

проєктування та реалізації дослідницького навчання, оцінювати активність і самостійність учнів, виявляти труднощі та причини їх виникнення, визначати необхідні зміни й на цій основі коригувати та повторно проєктувати дослідницьку діяльність.

Важливим теоретичним підґрунтям цієї умови є положення І. Новик, яка розглядає рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи як важливу складову їхньої професійної підготовки. Рефлексія передбачає осмислення майбутнім педагогом власних професійних дій, їх результатів та способів удосконалення педагогічної діяльності [4]. Це положення є особливо значущим для підготовки до використання Inquiry-Based Learning, оскільки дослідницьке навчання потребує від учителя постійного аналізу не лише результатів учнівської діяльності, а й доцільності власних способів організації дослідницького пошуку та педагогічного супроводу.

Водночас О. Котенко акцентує увагу на значенні аналізу власної навчальної та педагогічної діяльності, осмислення її результатів, оцінювання й самооцінювання, що дає змогу майбутньому вчителю виявляти труднощі, прогнозувати можливі проблеми та визначати шляхи вдосконалення професійної діяльності [3]. Поєднання рефлексивного й аналітичного складників дає підстави розглядати рефлексивно-аналітичну готовність як здатність майбутнього педагога не лише усвідомлювати власні професійні дії, а й критично аналізувати їх результати, встановлювати причини труднощів та приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого коригування дослідницького навчання.

У контексті Inquiry-Based Learning така готовність реалізується як циклічний процес аналізу та вдосконалення педагогічної діяльності, що охоплює взаємопов’язані етапи: самооцінювання; аналіз результатів; виявлення труднощів; визначення їх причин; корекція; повторне проєктування; повторна реалізація. Такий цикл забезпечує перехід від одноразового проведення

дослідницького заняття до систематичного професійного вдосконалення способів організації Inquiry-Based Learning.

На етапі самооцінювання майбутній учитель зіставляє власні педагогічні дії із запланованими цілями та критеріями реалізації дослідницького навчання. Він оцінює, наскільки вдалося створити проблемну ситуацію, сформулювати доступне й продуктивне дослідницьке запитання, залучити учнів до висунення припущень, забезпечити їхню участь у дослідницьких діях та утриматися від передчасного повідомлення готової відповіді.

Аналіз результатів передбачає зіставлення запланованого та фактичного перебігу дослідницької діяльності. Студент аналізує не лише кінцевий результат, а й процес: активність учнів, характер їхніх запитань і припущень, рівень самостійності, здатність обґрунтовувати власні думки, використовувати отримані дані та формулювати висновки. Важливо встановити, чи сприяли педагогічні дії вчителя розвитку дослідницької активності, чи, навпаки, надмірна допомога обмежувала самостійність учнів.

Наступним етапом є виявлення труднощів та визначення їх причин. Майбутній учитель має навчитися розрізняти труднощі, пов’язані з діяльністю учнів, і проблеми, зумовлені власними проєктувальними або педагогічними рішеннями. Наприклад, низька активність учнів може бути наслідком надто складного запитання, недостатньо чітко організованого дослідницького завдання, невідповідного рівня Inquiry-Based Learning, недостатньої кількості ресурсів або, навпаки, надмірного педагогічного контролю. Такий аналіз дає змогу перейти від констатації проблеми до встановлення її педагогічних причин.

На етапі корекції студент визначає конкретні зміни, які необхідно внести до дослідницького процесу. Коригуванню можуть підлягати формулювання запитання, рівень дослідницької самостійності, послідовність етапів, інструкції, способи фіксації результатів, ресурси, характер запланованого scaffolding або способи реагування вчителя на відповіді учнів. Важливо, щоб корекція

ґрунтувалася не на загальному враженні від проведеного заняття, а на виявлених у процесі аналізу труднощах та їх причинах.

Наступним кроком є повторне проєктування, у процесі якого майбутній учитель удосконалює дослідницький сценарій з урахуванням отриманих результатів. Таким чином, студент повертається до етапу проєктування не для механічного повторення попереднього сценарію, а для його цілеспрямованої зміни. Наприклад, якщо під час першої реалізації учні не змогли самостійно сформулювати гіпотези, у повторному варіанті можуть бути передбачені додаткові візуальні опори та навідні запитання; якщо ж учитель надавав надмірну підтримку, повторне проєктування має передбачати поступове зменшення scaffolding.

Завершальним етапом циклу є повторна реалізація, яка дає змогу перевірити доцільність внесених змін. Після її проведення студент знову здійснює самооцінювання та аналіз результатів. Отже, рефлексія набуває не характеру підсумкового обговорення, а функції механізму професійного вдосконалення, що забезпечує постійне повернення до проєктування та реалізації дослідницького навчання.

Для розвитку такої готовності доцільним є систематичне залучення студентів до самооцінювання, взаємооцінювання, педагогічного спостереження, аналізу відеозаписів мікровикладання, ведення рефлексивних щоденників, аналізу педагогічних кейсів та рефлексивних обговорень. Ефективним засобом є використання структурованих карт самоаналізу, які дають змогу послідовно оцінити всі елементи реалізованого IBL-циклу.

Зокрема, після проведення дослідницького фрагмента студент може відповісти на такі запитання: *Чи було дослідницьке запитання достатньо проблемним і водночас доступним для учнів? Які припущення висунули діти? Чи отримали вони можливість самостійно перевірити свої припущення? На яких етапах виникли труднощі? Що стало їх причиною? Чи був рівень педагогічної підтримки адекватним? Чи не підміняв учитель дослідницький*

пошук готовими відповідями? Які зміни необхідно внести до сценарію? Як зміниться моя педагогічна взаємодія під час повторної реалізації?

Важливим засобом рефлексивно-аналітичної підготовки є аналіз відеозаписів мікровикладання. Перегляд власної діяльності дає змогу студенту побачити особливості педагогічної взаємодії, які складно усвідомити безпосередньо під час проведення заняття: частоту втручань учителя, характер поставлених запитань, реакцію на неправильні або неочікувані відповіді, час очікування відповіді учня, співвідношення пояснення та самостійного пошуку. Подальше обговорення з одногрупниками та викладачем допомагає зіставити самооцінку студента із зовнішнім педагогічним спостереженням.

Особливого значення набуває аналіз відповідності рівня дослідницької самостійності учнів характеру педагогічного супроводу. Студент має визначати, чи була запропонована підтримка необхідною, чи не була вона надмірною та чи сприяла поступовому переходу відповідальності за дослідницький пошук від учителя до учнів. Таким чином, рефлексивно-аналітична діяльність безпосередньо пов’язується з педагогічно обґрунтованим регулюванням рівня самостійності учнів у процесі Inquiry-Based Learning.

Практична реалізація цієї педагогічної умови здійснюється через рефлексивний супровід практичних, семінарських занять, мікровикладання та педагогічної практики. Після кожної реалізації IBL-фрагмента студент не лише отримує оцінку викладача, а проходить послідовний цикл: самооцінювання; отримання зворотного зв’язку; аналіз результатів; виявлення труднощів; визначення причин; корекція; повторне проєктування.

Наприклад, після мікровикладання студент може встановити, що під час дослідницької діяльності учні часто зверталися до нього за готовою відповіддю. У процесі аналізу він з’ясовує, що причиною була надмірна кількість прямих інструкцій та недостатня кількість відкритих запитань. Відповідно, під час повторного проєктування він змінює характер педагогічного супроводу: скорочує прямі інструкції, додає запитання «Як ти це можеш перевірити?»,

«Які докази нам потрібні?», «Що можна змінити в досліді?», а також передбачає більше часу для самостійного обговорення учнями. Під час повторної реалізації студент аналізує, чи призвели ці зміни до зростання дослідницької самостійності дітей.

Аналогічний рефлексивно-корекційний цикл реалізується під час педагогічної практики. Після проведення IBL-уроку студент аналізує результати діяльності учнів, визначає етапи, на яких виникли труднощі, встановлює їх причини та вносить зміни до наступного дослідницького заняття. Таким чином, педагогічна практика стає не лише етапом апробації набутих умінь, а й середовищем їх послідовного вдосконалення.

Результатом реалізації цієї педагогічної умови має стати розвиток рефлексивно-аналітичної готовності майбутнього вчителя до використання Inquiry-Based Learning, що виявляється у здатності систематично здійснювати самооцінювання та аналіз результатів дослідницького навчання, виявляти труднощі й визначати їх причини, оцінювати адекватність рівня учнівської самостійності та педагогічного супроводу, обґрунтовано коригувати власні педагогічні дії, повторно проєктувати дослідницькі ситуації та вдосконалювати їх на основі отриманих результатів.

Отже, четверта педагогічна умова завершує логіку підготовки майбутнього вчителя до використання Inquiry-Based Learning, забезпечуючи перехід від реалізації дослідницького навчання до його систематичного аналізу та вдосконалення. Її значення полягає у формуванні професійної позиції вчителя-дослідника власної педагогічної діяльності, здатного не лише реалізовувати IBL, а й критично осмислювати результати, виявляти проблеми, обґрунтовано коригувати педагогічні рішення та повторно проєктувати дослідницький процес з урахуванням отриманого досвіду.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації Inquiry-Based Learning має бути спрямована не лише на ознайомлення

студентів із теоретичними засадами дослідницького навчання, а передусім на формування практичної здатності проєктувати, організовувати, супроводжувати та оцінювати дослідницьку діяльність молодших школярів. Така готовність охоплює вміння визначати відповідний рівень Inquiry-Based Learning, добирати й структурувати дослідницькі завдання, дозувати педагогічну підтримку, забезпечувати поступове розширення учнівської автономії, організовувати дослідницький цикл, використовувати цифрові ресурси, інтегрувати IBL з іншими освітніми підходами та здійснювати оцінювання дослідницьких результатів.

Особливі можливості для реалізації Inquiry-Based Learning у початковій школі створює інтегрований курс «Я досліджую світ», зміст якого орієнтований на пізнання дитиною навколишнього світу через спостереження, дослідження, встановлення взаємозв'язків і розв'язання практично значущих завдань. Інтегрований характер курсу дає змогу створювати проблемні ситуації, у яких учні застосовують знання з різних освітніх галузей для пояснення явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та пошуку способів розв'язання життєвих проблем.

Як зазначає Т. Фатьянова, проблемне навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів і створення умов для самостійного пошуку способів розв'язання проблемних ситуацій [10]. У цьому контексті проблемна ситуація може розглядатися як важливий дидактичний засіб організації дослідницької діяльності, оскільки створює пізнавальну потребу, яка спонукає учня до постановки запитань, висунення припущень, пошуку способів перевірки та формулювання висновків.

Водночас проблемне навчання не слід ототожнювати з Inquiry-Based Learning. Якщо проблемне навчання передусім передбачає створення пізнавального утруднення та пошук способу його розв'язання, то Inquiry-Based Learning акцентує увагу на цілісному процесі дослідження, що охоплює

постановку дослідницького запитання, висунення припущень, планування та проведення дослідження, збір і аналіз даних, інтерпретацію результатів та обґрунтування висновків. Отже, проблемна ситуація може виступати відправною точкою Inquiry-Based Learning, а сформовані в процесі проблемного навчання вміння – важливою передумовою участі учнів у дослідницькій діяльності.

Дослідницька спрямованість курсу «Я досліджую світ» підтверджується можливістю систематичного формування в молодших школярів дослідницьких умінь. Зокрема, Т. Ситнік обґрунтовує доцільність цілеспрямованого формування дослідницьких умінь учнів 3 класу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що створює методичне підґрунтя для залучення дітей до спостережень, досліджень, аналізу результатів та формулювання висновків [9].

Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання технології Inquiry-Based Learning на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Основними результатами дослідження є обґрунтування структури готовності майбутнього вчителя до реалізації Inquiry-Based Learning, визначення комплексу педагогічних умов її формування та розроблення алгоритму проєктування дослідницької діяльності молодших школярів.

Зокрема, виокремлено чотири взаємопов’язані компоненти готовності майбутнього вчителя: мотиваційно-ціннісний, теоретико-методичний, діяльнісно-практичний та рефлексивно-аналітичний. Обґрунтовано чотири педагогічні умови, які забезпечують їх взаємопов’язане формування: формування мотиваційно-ціннісної готовності; забезпечення теоретико-методичної підготовки до проєктування Inquiry-Based Learning; залучення здобувачів вищої освіти до практичного моделювання та реалізації дослідницького навчання; організація системної рефлексивно-аналітичної діяльності.

Окремим результатом дослідження стало розроблення восьмиетапного алгоритму проєктування дослідницької діяльності учнів, який охоплює аналіз навчального матеріалу, визначення його дослідницького потенціалу, формулювання запитань і гіпотез, добір рівня дослідницької самостійності, планування дослідження, добір необхідних ресурсів і визначення способів педагогічної підтримки. Практичну спрямованість запропонованого підходу розкрито через моделювання дослідницьких ситуацій, мікровикладання та рефлексивний аналіз педагогічної діяльності майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астаф'єва М., Груздьова К. *Pedagogical strategy inquiry-based learning for development of schoolchildren mathematical thinking*. *Фізико-математична освіта.* 2021. Вип. 32, № 6. С. 7–12.
2. Василенко К. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 16. С. 56–62.
3. Котенко О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. Вип. 10. С. 34-43.
4. Новик І. Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Актуальні проблеми особистісно-професійного розвитку студента в сучасному суспільстві*. 2017. С. 45–48.
5. Новик І. Теоретичні основи формування рефлексійної компетентності у майбутніх педагогів. *Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування* : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. 2017. С. 8–10.
6. Олексенко К. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. *Наукові записки БДПУ.* Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 2. С. 275–284.
7. Олексенко К. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища : дис. ... д-ра філософії : 015. Бердянський державний педагогічний університет, 2023. 325 с.
8. Портян М. Формування проектувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи і вихователів закладів дошкільної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 46. С. 104–121.
9. Ситнік Т. *Формування дослідницьких умінь в учнів 3 класу на уроках з інтегративного курсу «Я досліджую світ». Молодь і ринок*. 2020. С. 28-39.
10. Фатьянова Т. *Особливості застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Acta Paedagogica Volyniense*s. 2024. № 2. С. 49–53.
11. Черних В., Черних Д. *Використання платформи Go-Lab як інструменту реалізації формату IBL в рамках концепції Нової української школи*. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 2 (177). С. 147–149.
12. Aparicio-Ting F., Slater J., Kurz S. *Inquiry-Based Learning (IBL) as a Staged Approach in Curriculum Design*. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2019. Vol. 16, №. 3. P. 45–50.

13. Alake-Tuenter E., Biemans H., Tobi H., Mulder M. Inquiry-based Science Education Competence of Primary School Teachers: A Delphi Study. *Teaching and Teacher Education, 2013. 35*, P. 13–24. URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.013

14. Banchi H., Bell R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children. 2008. 46*(2), P. 26–29.

15. Irfan, M., Islamiati N., Aidin A. Peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa dengan menggunakan model pembelajaran Inquiry based learning. *Jurnal Review Pendidikan Dan Pengajaran*. 2023. 6 (4). P. 3526–3533.

16. Sasse M. Teacher Guidance and On-the-Fly Scaffolding in Primary School Students' Inquiry Learning. *Science Education*. URL: https://doi.org/10.1002/sce.21921

17. Safitri L., Saadi P., Rusmansyah R. *Implementasi Model Inquiry Based Learning (IBL) Berbantuan Media Permainan Kata-List terhadap Motivasi dan Hasil Belajar Siswa pada Materi Kesetimbangan Ion dan pH Larutan Penyangga*. *Journal of Chemistry And Education*. 2020. Vol. 3, №. 2. P. 82–89.

18. Sutimah S., Tyas D. *Implementation of Inquiry-Based Learning in Elementary School. Jurnal Basicedu*. 2024. Vol. 8, No. 4. P. 2943–2950.

REFERENCES

1. Astafieva, M., & Hruzdova, K. (2021). Pedagogical strategy inquiry-based learning for development of schoolchildren mathematical thinking. *Fizyko-matematychna osvita*, *32*(6), 7–12 [in Ukrainian].

2. Vasylenko, K. (2019). Doslidnytska kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: strukturni komponenty [Research competence of a future primary school teacher: Structural components]. *Osvitnii prostir Ukrainy*, (16), 56–62 [in Ukrainian].

3. Kotenko, O. (2012). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do profesiinoi diialnosti v konteksti suchasnykh osvitnikh paradyhm [Preparation of future primary school teachers for professional activity in the context of modern educational paradigms]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky*, (10), 34–43 [in Ukrainian].

4. Novyk, I. (2017). Refleksyvnyi komponent hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do diahnostychnoho suprovodu rozvytku piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv [Reflective component of future primary school teachers' readiness for diagnostic support of the development of younger schoolchildren's cognitive interests]. *Aktualni problemy osobystisno-profesiinoho rozvytku studenta v suchasnomu suspilstvi*, 45–48 [in Ukrainian].

5. Novyk, I. (2017). Teoretychni osnovy formuvannia refleksiinoi kompetentnosti u maibutnikh pedahohiv [Theoretical foundations of forming reflective competence in future teachers]. In *Pedahohika i psykholohiia: suchasni metodyky ta innovatsii, dosvid praktychnoho zastosuvannia: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 8–10) [in Ukrainian].

6. Oleksenko, K. (2022). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do proiektuvannia navchalnoho seredovyshcha [Organizational and pedagogical conditions for forming future primary school teachers' readiness to design a learning environment]. *Naukovi zapysky BDPU. Seriia: Pedahohichni nauky*, (2), 275–284 [in Ukrainian].

7. Oleksenko, K. (2023). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do proiektuvannia navchalnoho seredovyshcha* [Forming future primary school teachers' readiness to design a learning environment] [Doctoral dissertation, Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet] [in Ukrainian].

8. Portian, M. (2019). Formuvannia proektuvalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly i vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of design competence of

future primary school teachers and preschool educators]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (46), 104–121 [in Ukrainian].

9. Sytnik, T. (2020). Formuvannia doslidnytskykh umin v uchniv 3 klasu na urokakh z intehratyvnoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Formation of research skills in 3rd-grade students in lessons of the integrated course "I Explore the World"]. *Molod i rynok*, 28–39 [in Ukrainian].

10. Fatianova, T. (2024). Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii problemnoho navchannia na urokakh intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Peculiarities of applying problem-based learning technology in lessons of the integrated course "I Explore the World"]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (2), 49–53 [in Ukrainian].

11. Chernykh, V., & Chernykh, D. (2019). Vykorystannia platformy Go-Lab yak instrumentu realizatsii formatu IBL v ramkakh kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Using the Go-Lab platform as a tool for implementing the IBL format within the concept of the New Ukrainian School]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, *2*(177), 147–149 [in Ukrainian].

12. Aparicio-Ting, F., Slater, J., & Kurz, S. (2019). Inquiry-based learning (IBL) as a staged approach in curriculum design. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *16*(3), 45–50.

13. Alake-Tuenter, E., Biemans, H., Tobi, H., & Mulder, M. (2013). Inquiry-based science education competence of primary school teachers: A Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 13–24. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.013

14. Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, *46*(2), 26–29.

15. Irfan, M., Islamiati, N., & Aidin, A. (2023). Peningkatan keterampilan berpikir kritis siswa dengan menggunakan model pembelajaran inquiry based learning [Improving students' critical thinking skills using the inquiry-based learning model]. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, *6*(4), 3526–3533 [in Indonesian].

16. Sasse, M. (2024). Teacher guidance and on-the-fly scaffolding in primary school students' inquiry learning. *Science Education*, *108*(6), 1609–1635. https://doi.org/10.1002/sce.21921

17. Safitri, L., Saadi, P., & Rusmansyah, R. (2020). Implementasi model inquiry based learning (IBL) berbantuan media permainan kata-list terhadap motivasi dan hasil belajar siswa pada materi kesetimbangan ion dan pH larutan penyangga [Implementation of the inquiry-based learning (IBL) model assisted by word-list game media on student motivation and learning outcomes in ion equilibrium and buffer solution pH]. *Journal of Chemistry and Education*, *3*(2), 82–89 [in Indonesian].

18. Sutimah, S., & Tyas, D. (2024). Implementation of inquiry-based learning in elementary school. *Jurnal Basicedu*, *8*(4), 2943–2950.

PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT INQUIRY-BASED LEARNING IN “I EXPLORE THE WORLD” LESSONS

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of preparing future primary school teachers to use Inquiry-Based Learning in lessons of the integrated course “I Explore the World.” It examines the essence of inquiry-based learning and its potential for developing primary school pupils’ cognitive engagement, independence, critical thinking, and research skills. The article identifies the specific features of implementing Inquiry-Based Learning within the integrated content of the “I Explore the World” course, which involves engaging pupils in observation, formulating research questions, making predictions, planning and conducting investigations, analyzing the results obtained, and drawing conclusions.

The structure of future teachers’ readiness to implement inquiry-based learning is characterized through four components: motivational and value-based, theoretical and methodological, practical and activity-based, and reflective and analytical. In accordance with these components, a set of interrelated pedagogical conditions is defined: fostering positive

motivation to adopt an inquiry-based approach; providing theoretical and methodological training for designing inquiry-based learning; engaging higher education students in the practical modelling and implementation of Inquiry-Based Learning; and organizing systematic reflective and analytical activities.

The article outlines the content and methods of future teachers' professional training, including the analysis of lesson video cases, the development of research questions and tasks, the design of lesson plans, simulation-based microteaching, and reflective analysis of their own teaching practices. Particular attention is paid to developing the skills needed to organize primary school pupils' inquiry activities, support their cognitive independence, and create conditions for independently seeking answers to problem-based questions.

The article concludes that effective preparation of future teachers to use Inquiry-Based Learning requires an integrated combination of motivational and value-based, theoretical and methodological, practical, and reflective components. This approach ensures teachers' readiness to independently design, organize, and facilitate primary school pupils' inquiry activities.

Key words: *Inquiry-Based Learning, research activity, future teacher preparation, professional readiness, primary school, "I Explore the World," cognitive activity, research autonomy, pedagogical conditions.*

2.5. ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У розділі представлено теоретико-методичне обґрунтування формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів як складника професійної підготовки та необхідної умови забезпечення якості освітнього процесу. Здійснено систематизацію українських і зарубіжних наукових досліджень, присвячених розвитку професійної суб'єктності педагога, педагогічній діагностиці, формувальному оцінюванню, цифровій грамотності, використанню освітніх даних, інклюзивному навчанню та ухваленню педагогічних рішень на основі достовірних свідчень. Розглянуто взаємозв'язок аналітичної діяльності вчителя з плануванням навчання, визначенням індивідуальних освітніх потреб учнів, оцінюванням навчальних досягнень і коригуванням методичних підходів. Аналітичну компетентність визначено як інтегровану професійну здатність педагога цілеспрямовано отримувати педагогічно значущі свідчення, оцінювати їхню достовірність і достатність, здійснювати критичну інтерпретацію результатів, обґрунтовувати методичні рішення та визначати наслідки їх реалізації. Особливу увагу приділено розмежуванню механічного опрацювання кількісних показників і педагогічного аналізу, який передбачає врахування контексту навчання, індивідуальних особливостей молодших школярів та обмежень використовуваних діагностичних інструментів.

Обґрунтовано структуру аналітичної компетентності, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-аналітичний, інтерпретаційно-рішеннєвий і рефлексивно-етичний. Визначено їх змістове наповнення та функціональне призначення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Уточнено концептуальну модель формування аналітичної компетентності, педагогічні умови її реалізації та систему дидактичних інструментів, орієнтованих на розвиток умінь працювати з освітніми даними, аналізувати навчальні труднощі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й обґрунтовувати педагогічні рішення. Окремо розглянуто можливості використання цифрових технологій і засобів штучного інтелекту для опрацювання навчальних результатів, а також пов'язані з ними ризики алгоритмічних помилок, упередженості, порушення конфіденційності та некритичного використання автоматизованих рекомендацій. Визначено інклюзивні й етичні вимоги до аналітичної діяльності педагога, зокрема необхідність урахування індивідуальних освітніх потреб, забезпечення справедливості оцінювання та відповідального поводження з персональними даними дітей.

Запропоновано практичні педагогічні кейси з математичної, мовно-літературної, природничої та інформатичної освітніх галузей, спрямовані на формування досвіду аналізу навчальних ситуацій і вибору обґрунтованих методичних рішень. Розроблено критерії оцінювання та чотирирівневу систему визначення сформованості аналітичної компетентності. Окреслено підходи до організації майбутньої емпіричної перевірки запропонованої моделі, добору діагностичних інструментів і порівняння результатів професійної підготовки. Сформульовані положення створюють теоретико-методичну основу для подальшого експериментального дослідження результативності формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у системі забезпечення якості освітнього процесу.

Ключові слова: *аналітична компетентність, майбутній учитель початкових класів, якість освіти, педагогічні свідчення, формувальне оцінювання, професійна суб'єктність, цифрові технології, інклюзивна освіта, педагогічна рефлексія.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта розвивається в умовах одночасного оновлення змісту навчання, переосмислення педагогічного оцінювання та зростання вимог до доказовості професійних рішень учителя. Педагог щоденно визначає, чому окремі учні не засвоюють математичне поняття, які труднощі виникли під час читання, наскільки навчальне завдання відповідає очікуваним результатам, чи допомагає зворотний зв'язок дитині рухатися вперед. Такі питання передбачають не механічне накопичення відомостей, а аналітичну роботу: спостереження, добір свідчень, їх інтерпретацію, зіставлення альтернативних пояснень і прийняття обґрунтованого педагогічного рішення. Тому аналітична компетентність набуває значення наскрізної характеристики готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Закон України «Про освіту» визначає постійне підвищення якості освіти одним із призначень системи її забезпечення. Внутрішня система якості має спиратися, зокрема, на зрозумілі процедури оцінювання, академічну доброчесність і відповідальність учасників освітнього процесу [12]. Ці положення не означають покладання управлінських функцій директора на вчителя початкової школи. Вони засвідчують інше: якість формується безпосередньо в класі, де педагог планує цілі, організовує навчання, помічає труднощі дітей, аналізує їхні роботи та коригує власні методичні дії. У цьому розумінні професійна аналітика є необхідною ланкою між державними вимогами до результатів навчання та їх реальним досягненням.

Забезпечення якості початкової освіти передбачає розмежування інституційного, організаційно-методичного та індивідуального рівнів. На першому рівні заклад визначає очікувані результати, процедури моніторингу й підтримки педагогів. На другому вчитель добирає зміст, способи навчання, інструменти оцінювання та форми взаємодії. На третьому ухвалює рішення щодо конкретного школяра з урахуванням його навчального досвіду, потреб і можливостей. Перехід між рівнями неможливо здійснити шляхом простого

перенесення формальних індикаторів до класу. Він потребує осмислення того, як саме нормативні результати проявляються в діяльності дітей, за яких умов можуть бути отримані релевантні свідчення та які рішення дозволять підтримати поступ. Тому аналітична компетентність є сутнісним елементом реалізації політики якості освіти в повсякденній педагогічній практиці [10; 12].

Важливо не ототожнювати якість освітнього процесу з високим середнім показником виконання завдань. Середнє значення не розкриває характеру труднощів окремих груп, способів одержання результату, динаміки особистого поступу та впливу навчальних умов. У класі з порівняно високою успішністю можуть залишатися непоміченими учні, для яких спосіб пояснення є недоступним. Натомість невелике кількісне зростання іноді супроводжується важливою зміною: дитина починає самостійно перевіряти власне міркування, застосовувати схему чи аргументувати вибір дії. Педагогічна аналітика повинна розглядати кількісні показники як частину ширшої картини, що включає предметні, процесуальні та ціннісні характеристики навчання. Саме така багатовимірність відповідає завданню підтримувати кожного учня, не підміняючи його розвиток формальним рейтингуванням.

Сучасні умови навчання в Україні створюють додаткові підстави для обережної інтерпретації освітніх результатів. Перерви через безпекові загрози, переміщення родин, нерівномірний доступ до цифрових пристроїв та відмінності в підтримці вдома можуть впливати на виконання конкретної роботи. Педагог не повинен автоматично приписувати труднощі особистим здібностям дитини або вважати всі зміни наслідком власного методичного впливу. Майбутніх учителів доцільно навчати фіксувати мінімально необхідні відомості про контекст, добирати зіставні завдання та пропонувати додаткове спостереження, якщо попередні свідчення є неоднозначними. Такі дії підтримують і точність оцінювання, і право дитини на справедливе педагогічне судження.

Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87, установлює вимоги до результатів навчання та компетентностей здобувачів початкової освіти [8]. Новий Державний стандарт, затверджений постановою від 26 грудня 2025 року № 1810, застосовуватимуть до здобувачів освіти, які розпочнуть навчання на рівні початкової освіти з 1 вересня 2028 року [9]. Тому університетська підготовка має охоплювати вимоги обох стандартів і враховувати, до яких учнів їх застосовують.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225, окреслює професійні компетентності педагога [10]. У практичній площині його реалізація потребує, щоб випускник педагогічного закладу вищої освіти був спроможним проаналізувати навчальну ситуацію, розрізнити встановлений факт і власне припущення, вибрати адекватний спосіб педагогічного впливу та оцінити результат після його застосування. Підходи до оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів викладено в методичних рекомендаціях, затверджених наказом МОН від 13 липня 2021 року № 813 [11]. Під час підготовки майбутніх учителів ці документи доцільно використовувати для відпрацювання конкретних професійних дій.

Суперечність, що визначає актуальність проблеми, виявляється між зростанням потреби школи у вчителеві, здатному обґрунтовувати навчальні рішення, та переважанням у частині освітніх практик репродуктивних завдань, які перевіряють обізнаність із методиками, але недостатньо виявляють уміння тлумачити результати навчальної діяльності учнів. Інша суперечність полягає між доступністю цифрових засобів збору інформації і ризиком помилкових висновків, коли кількісні індикатори відриваються від віку, умов навчання, психологічного стану й освітніх потреб дитини. Подолання цих суперечностей потребує цілісного теоретичного та методичного забезпечення формування аналітичної компетентності.

Зміст державного стандарту можна методично переосмислити через узгодження чотирьох позицій: очікуваного результату, спостережуваної дії, способу фіксації та педагогічного рішення. Наприклад, перевірка здатності розв'язати арифметичну текстову задачу передбачає не тільки правильну відповідь. Учень може визначити відношення між величинами, побудувати модель, пояснити вибір дії, виконати обчислення та перевірити результат. Кожний із цих проявів несе окрему інформацію про розуміння. Якщо майбутній учитель добирає завдання, які виявляють лише обчислювальну правильність, він отримує неповні свідчення щодо відповідного компетентнісного результату. Отже, аналіз нормативних документів доцільно спрямовувати на побудову практичної карти професійних дій, а не на механічне відтворення переліку результатів навчання [8; 9].

Для зіставлення вимог обох стандартів студентам доцільно укладати порівняльну карту за освітніми галузями. Для кожного очікуваного результату вони записують відповідну дію учня, спосіб її спостереження та можливе джерело помилкового висновку. Така робота допомагає адаптувати інструменти оцінювання до змін нормативних вимог [8; 9].

Інформаційне перевантаження становить окрему суперечність сучасного забезпечення якості освіти. Електронні журнали, платформи для тестування, коментарі батьків, усні спостереження та цифрові сліди навчальної діяльності створюють великий масив відомостей, але без чіткого запитання він не перетворюється на корисне педагогічне знання. Тому потрібно формувати професійну вибірковість: майбутній учитель має пояснити, чому саме ці дані необхідні для певного рішення, яку інформацію вони не охоплюють і як можна перевірити суперечливий результат. Потреба у вибірковості не означає ігнорування різноманітності навчальних проявів; вона передбачає співвідношення достатності свідчень із реальним часом та ресурсами вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове осмислення аналітичного складника праці вчителя спирається на декілька взаємопов'язаних

напрямів педагогічної думки. Перший пов’язаний із теорією змісту початкової освіти й компетентнісним підходом; другий - із педагогічним оцінюванням і використанням даних для розвитку навчання; третій - із професійною рефлексією та практичною підготовкою; четвертий - із цифровою компетентністю і методично виваженим застосуванням технологій. Сукупний розгляд цих напрямів важливий, оскільки аналітична компетентність не зводиться ні до володіння таблицями, ні до оцінювання за готовими шкалами, ні до загальної схильності «аналізувати». Її предметом є педагогічно значуща інформація, а результатом - обґрунтована дія, спрямована на покращення навчання.

У розвитку української дидактики початкової освіти визначальними є праці О. Савченко, у яких простежено зв’язок між оновленням державних стандартів, компетентнісною спрямованістю змісту й очікуваними результатами навчання [35]. Для нашого дослідження принципове значення має висновок про необхідність розглядати навчальну програму крізь призму результатів, а не лише переліку змістових одиниць. У пораднику для вчителя Нової української школи за загальною редакцією Н. Бібік розглянуто партнерську взаємодію, інтегроване навчання, організацію освітнього середовища і спостереження за поступом дитини [6]. Усі ці напрями потребують педагогічного судження, що ґрунтується на фактах і контексті.

Теоретичне осмислення професійної аналітики доцільно доповнити концепцією грамотності вчителя щодо освітніх даних, розробленою Е. Мандінач та Е. Гаммер [27]. Дослідниці підкреслюють необхідність поєднувати знання, практичні вміння та професійні установки, без яких використання даних не забезпечує обґрунтованих рішень. Для початкової школи особливо важлива предметна конкретизація такої грамотності. Статистичне вміння порівняти результати класу не замінює знань про розвиток математичних уявлень, способи розуміння тексту або формування природничих понять. Педагог повинен одночасно володіти логікою даних і змістовою логікою

навчання. Саме поєднання цих двох основ дозволяє розрізняти очевидну помилку виконання й більш приховану проблему засвоєння поняття.

Додаткову методологічну перспективу надає колективна праця «How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures», у якій систематизовано сучасні наукові уявлення про процеси навчання, вплив попереднього досвіду, мотивації та соціокультурного контексту [30]. Для підготовки майбутнього вчителя важливо не абсолютизувати окремий результат як незмінну характеристику школяра. Той самий учень може продемонструвати різну якість відповіді залежно від форми подання змісту, попереднього досвіду, способу взаємодії та доступної підтримки. Аналітична компетентність дозволяє розглядати ці відмінності не як перешкоду для оцінювання, а як педагогічно значущу інформацію, що потребує осмисленої інтерпретації.

Методологічні орієнтири для побудови якісної діагностики містяться у «Standards for Educational and Psychological Testing», виданих спільно AERA, APA та NCME [13]. Цей документ не слід розглядати як безпосередню норму оцінювання українських молодших школярів; його значення полягає у вимогах до обґрунтованості використання інструментів. Майбутні вчителі мають розуміти, що валідність характеризує якість певної інтерпретації результату за визначених умов, а не лише зовнішню правильність тестової форми. Доцільно аналізувати, які твердження підтримує конкретне завдання, чи не впливають на відповідь сторонні навички та якими будуть педагогічні наслідки можливого помилкового висновку. Такий підхід запобігає сприйняттю будь-якого цифрового або стандартизованого інструмента як автоматично достовірного.

Вагомим для теоретичного осмислення професійної діяльності є підхід Л. Шульмана до педагогічного знання змісту. Дослідник наголошував на особливому характері вчительської професійності: педагог має не тільки знати предмет, а й розуміти, як зробити його доступним для учнів [37]. Аналітична діяльність учителя виникає саме на перетині предметних знань, знання дитини та способів навчання. Спостерігаючи типову помилку молодшого школяра,

педагог повинен з’ясувати, чи пов’язана вона з нерозумінням поняття, способом подання завдання, попереднім досвідом або організацією роботи. Таким чином, предметна підготовка не замінює аналітичної, але становить її необхідну основу.

Особливе місце належить працям П. Блека і Д. Вільяма, які систематизували дослідження формувального оцінювання та показали значення інформації про навчальний поступ для зміни педагогічних дій [15]. Д. Вільям у подальших працях запропонував комплекс стратегій вбудованого в повсякденне навчання оцінювання, зокрема уточнення навчальних цілей, одержання свідчень про розуміння, надання зворотного зв’язку і залучення учнів до власного поступу [40]. Ці положення дозволяють пов’язати аналітичну компетентність не з періодичним контролем, а з безперервним циклом педагогічних рішень, коли нові відомості змінюють спосіб подальшого навчання.

Дж. Гетті та Г. Тімперлі у праці «The Power of Feedback» обґрунтували значення змісту і спрямованості зворотного зв’язку [25]. С. Брукгарт розкрила практичні характеристики повідомлень, які допомагають учневі зрозуміти свою роботу та способи її покращення [17]. Дослідники не пропонують замінити педагогічне мислення універсальною фразою схвалення або оцінкою. Навпаки, якісний зворотний зв’язок потребує осмислення мети завдання, характеру учнівської дії та найближчого доступного кроку. Для початкової школи особливо важливо, щоб повідомлення не перетворювалося на характеристику здібностей дитини, а стосувалося конкретної роботи й можливого способу її вдосконалення.

Аналітика як засіб удосконалення освітніх практик стала предметом досліджень К. Шильдкамп, Л. Ерл і С. Каца. К. Шильдкамп описує використання даних для шкільного вдосконалення як послідовний процес визначення цілей, збору різних свідчень, їх осмислення, здійснення змін і оцінювання наслідків [36]. Л. Ерл та С. Кац підкреслюють значення дослідницької установки педагога, грамотності щодо даних і культури

спільного аналізу [21]. Продуктивність цих підходів для професійної підготовки полягає у відмові від двох крайнощів: інтуїтивного рішення без перевірки та механічного «управління за цифрами», що ігнорує педагогічний контекст.

У дослідженнях Д. Нікола й Д. Макфарлейн-Дік оцінювання пов'язане з розвитком саморегульованого навчання [31]. Г. Андраде акцентує на формувальному значенні самооцінювання, коли учень усвідомлює критерії і використовує їх для корекції власних дій [14]. Е. Панадеро систематизує моделі саморегуляції, які враховують когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні й емоційні аспекти [33]. Для майбутнього вчителя це означає необхідність аналізувати не тільки кінцеву правильність відповіді, а й те, як дитина планувала виконання завдання, перевіряла себе, зверталася по допомогу та змінювала стратегію. Аналітична діяльність повинна створювати умови для поступового посилення суб'єктності молодшого школяра.

Рефлексивний підхід до навчання обґрунтовано в працях Д. Боуда, Р. Кео та Д. Вокера, які розглядали осмислення досвіду як основу навчання [16]. Ф. Кортгаген звернув увагу на багаторівневий характер професійних змін учителя, що охоплюють не лише окремі дії, а й переконання та професійну ідентичність [26]. Ці підходи підказують, що майбутнього педагога недостатньо навчити визначати помилки учня: потрібно сформувати вміння помічати межі власних інтерпретацій, відділяти педагогічну гіпотезу від упередження та переглядати рішення після отримання нових свідчень.

Проблематику цифровізації професійної підготовки в українській науці висвітлюють Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник і Л. Чернікова, які запропонували опис цифрової компетентності педагогічного працівника [4]. Н. Бахмат досліджує можливості цифрових засобів у навчанні математики молодших школярів [2]. О. Муковіз і Н. Бахмат розглядають підготовку майбутніх педагогів до роботи з цифровими технологіями [5]. Ці наукові позиції важливі для нашої проблеми, оскільки створення цифрової діаграми, електронного портфоліо або таблиці результатів

стає педагогічно значущим лише тоді, коли вчитель може правильно тлумачити зібрані відомості.

Науковий доробок Н. Бахмат дозволяє поглибити теоретичні засади аналітичної підготовки через поняття професійної суб'єктності майбутнього вчителя. У дослідженні, присвяченому розвиткові суб'єктності у закладах вищої освіти, виокремлено значення активної позиції педагога, готовності до самостійного вибору та усвідомлення власної траєкторії професійного становлення [1]. Для проблеми цього розділу принциповою є здатність студента не лише виконати рекомендований викладачем алгоритм аналізу, а й обґрунтувати власне запитання, вибрати джерела інформації, визначити межі висновку та відповідати за доцільність наступної дії. Аналітична компетентність у цьому розумінні є способом практичної реалізації професійної самостійності.

Важливе значення має й колективна монографія «Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в Новій українській школі: оновлення філософії освіти», підготовлена за загальною редакцією Н. Бахмат, Н. Мєлєкєсцевої та Н. Гудими [7]. Професійну підготовку доцільно розуміти як цілісний процес, у якому предметне знання, методична майстерність, відповідальність, рефлексія та готовність до змін формуються у взаємозв'язку. Відповідно, аналітичні завдання не варто зосереджувати лише в окремому короткому модулі. Їх потрібно систематично включати до дидактики, методик навчання, педагогічної практики й дисциплін цифрового спрямування, забезпечуючи поступове ускладнення педагогічного судження.

Проблему підтримки професійного вибору майбутнього педагога конкретизує дослідження Н. Бахмат, І. Новіцької й А. Веремчук, присвячене педагогічному коучингу у формуванні готовності до інклюзивного викладання [3]. У контексті аналітичної підготовки принцип підтримувального професійного діалогу може бути використаний під час обговорення педагогічних кейсів. Наставник не повинен замінювати міркування студента

готовим висновком, натомість має допомагати визначати суперечності, ставити уточнювальні запитання та шукати педагогічно прийнятні альтернативи. Така логіка дозволяє поєднувати професійну автономію, методичну відповідальність і готовність працювати з індивідуальними освітніми потребами учнів.

Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, розроблена К. Редекер і видана за редакцією І. Пуньє, охоплює використання цифрових засобів для навчання й оцінювання [34]. П. Мішра та М. Келер у моделі TPACK обґрунтовують необхідність поєднання технологічного, педагогічного і предметного знання [29]. На нашу думку, у підготовці майбутнього вчителя доцільно додати до цього перетину спеціально організовану роботу з якістю педагогічних висновків: які дані слід збирати, на які питання вони відповідають, чого не дозволяють стверджувати та як перевірити результативність обраної дії.

OECD Learning Compass 2030 пов’язує освіту майбутнього з активною роллю здобувача, його добробутом і поєднанням знань, навичок, ставлень та цінностей [32]. Міжнародні орієнтири не слід механічно переносити в українську початкову школу, особливо в умовах безпекових ризиків і нерівного доступу до цифрових ресурсів. Вони мають значення як концептуальні рамки, що допомагають поставити запитання про призначення, наслідки та справедливість педагогічних рішень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість праць із питань професійної підготовки вчителя, формувального оцінювання та використання освітньої аналітики, недостатньо розкрито спосіб системного поєднання цих напрямів у педагогічній освіті майбутніх учителів початкових класів. Особливого уточнення потребують педагогічні умови, за яких студент переходить від опису окремих навчальних результатів до перевірюваної інтерпретації причин труднощів, вибору методичних дій і повторної діагностики їх результативності.

В університетській підготовці потрібно об’єднати декілька видів професійних дій: визначення запитання, одержання свідчення, перевірку його достатності, формулювання альтернативного пояснення, проєктування підтримки та повторну оцінку результату. Окремі елементи цієї послідовності вже застосовують у викладанні методик навчання й під час педагогічної практики. Проте за відсутності спільної логіки вони можуть залишатися розрізненими вправами, які студент виконує успішно лише в знайомому форматі. Важливим науково-методичним завданням є створення системи, що забезпечує перенесення аналітичних дій між дисциплінами та різними ситуаціями початкового навчання.

Для уточнення предмета дослідження пропонуємо розмежувати мікрорівень, мезорівень та рівень професійної рефлексії педагогічного аналізу. Мікрорівень стосується одиничного навчального епізоду: способу міркування, помилки, пояснення або запитання дитини. Мезорівень охоплює зіставлення кількох учнівських робіт, визначення структури труднощів у групі та вибір способів диференціації. Рефлексивний рівень спрямований на аналіз власного педагогічного впливу: наскільки відповідали меті завдання, чи були зрозумілими критерії, які рішення прийнято за отриманими даними. Жоден рівень не може замінити інший, оскільки усереднений результат класу не пояснює конкретну помилку, а один вдалий навчальний епізод не підтверджує результативності методики в ширшому контексті.

Запропонована концептуальна модель має відповідати вимогам доказовості, професійної контекстності, етичності та доступності впровадження. Її не можна будувати лише навколо спеціалізованих цифрових платформ, оскільки аналітичне мислення має проявлятися й у звичайній роботі з учнівським зошитом, усною відповіддю або навчальною дискусією. Практичні процедури мають залишатися придатними для використання в умовах обмеженого часу та різних ресурсних можливостей закладів освіти. Водночас

простота інструмента не може означати спрощення вимог до обґрунтування педагогічного висновку.

Формулювання мети дослідження. Мета цього розділу полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, структури, педагогічних умов і практикоорієнтованої моделі формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів як чинника забезпечення якості освітнього процесу. Для її досягнення застосовано теоретичний аналіз і зіставлення наукових позицій, систематизацію нормативних положень, концептуальне моделювання, педагогічну інтерпретацію типових ситуацій і проєктування діагностичного інструментарію. Модель, ситуаційні завдання та критерії є авторськими теоретико-методичними розробками.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів пропонуємо визначати аналітичну компетентність як інтегративну, професійно зумовлену здатність педагога цілеспрямовано отримувати педагогічно значущі свідчення, критично оцінювати їхню якість, інтерпретувати з урахуванням індивідуального й освітнього контексту, формулювати обґрунтовані висновки, приймати методичні рішення та перевіряти наслідки їх реалізації з дотриманням етичних норм. У цьому визначенні принциповими є три взаємопов’язані ознаки: предметна спрямованість на навчання й розвиток дитини; доказовість переходу від спостереження до висновку; відповідальність за подальшу педагогічну дію.

Педагогічна діагностика дає змогу виявити особливості навчання, рефлексія спрямована на критичне осмислення діяльності й власної позиції, цифрова компетентність охоплює доцільне використання технологій, а дослідницька компетентність передбачає систематичне застосування методів дослідження. Аналітична компетентність інтегрує елементи цих здатностей для обґрунтування рішення в конкретній освітній ситуації [16; 26; 36; 37]. Наприклад, після визначення типу помилки студент з’ясовує її можливу причину, зіставляє пояснення з відповідями дитини та добирає спосіб перевірки

припущення. Цифрові таблиці й діаграми можуть полегшити таке зіставлення, якщо їх побудовано за доречними даними [27; 29].

У межах запропонованої дефініції доцільно виокремити описову, пояснювальну, проєктувальну й контрольну функції аналітичної діяльності. Перша передбачає фіксацію спостережуваних дій без передчасної оцінки. Друга спрямована на пошук правдоподібних інтерпретацій, узгоджених із педагогічними даними. Третя полягає у виборі методичного способу підтримки, який відповідає визначеній потребі. Четверта вимагає перевірити, чи призвела реалізація рішення до очікуваної зміни. Така структура дозволяє відокремити науково коректне припущення від категоричного судження, а позитивне очікування від зафіксованого результату. Студент має навчитися бачити логічний зв’язок між функціями, але не зливати їх в одне нерозрізнене поняття.

Педагогічна аналітика передбачає також розуміння меж компетентності вчителя. Наприклад, висновок про труднощі в читанні конкретного типу текстів може спиратися на навчальні роботи, але не дає підстав встановлювати медичний чи психологічний діагноз. Аналогічно відсутність відповіді під час фронтального опитування не може автоматично пояснюватися низькою мотивацією. Майбутній учитель має формулювати результати в термінах навчальних дій та умов їх виконання. Це підвищує методичну точність, полегшує співпрацю з фахівцями супроводу й зменшує ризик стигматизації молодших школярів.

Структуру пропонованої компетентності утворюють п’ять взаємозалежних компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає готовність педагога перевіряти власні уявлення, визнавати помилки, поважати гідність дитини й використовувати інформацію не для її ранжування, а для підтримки розвитку. Когнітивний компонент охоплює знання про освітні результати, вікову психологію, дидактичні закономірності, критерії оцінювання, характер навчальних труднощів і межі педагогічних висновків. Операційно-аналітичний компонент характеризує вміння створювати інструмент

спостереження, кодувати й порівнювати свідчення, знаходити закономірності, висувати та перевіряти робочі гіпотези.

Четвертий, інтерпретаційно-рішеннєвий компонент, визначає спроможність пов’язати результати аналізу з добором навчальних дій: змінити пояснення, послідовність вправ, спосіб організації групи, форму підтримки або характер зворотного зв’язку. П’ятий, рефлексивно-етичний компонент, охоплює критичне переосмислення проведеного аналізу, оцінювання наслідків рішення, захист особистої інформації та відмову від стигматизувальних висновків. Зазначені компоненти описують єдиний процес, а не ізольовані вміння, тому їх діагностика потребує завдань, у яких студент переходить від спостереження до цілісного рішення.

Мотиваційно-ціннісний компонент доцільно виявляти не за деклараціями студента, а за поведінкою в умовах суперечливих свідчень. Наприклад, після першого перегляду учнівської роботи майбутній педагог припускає, що дитина не розуміє математичного поняття. Додаткове усне пояснення засвідчує, що помилка виникла через неправильне прочитання інструкції. Готовність змінити власну інтерпретацію і запропонувати корекцію завдання відображає установку на пошук обґрунтованого рішення. Натомість наполягання на первинному висновку лише через упевненість у власній правоті свідчить про недоліки критичної позиції. Такий формат навчального кейсу дозволяє спостерігати ціннісний складник через конкретну професійну дію.

Когнітивний компонент виявляється в тому, як студент тлумачить результати навчання, спираючись на предметні й дидактичні знання та вікові особливості молодших школярів. Аналізуючи вимогу Державного стандарту, майбутній учитель визначає, якою дією учень може засвідчити досягнення очікуваного результату, і добирає відповідне завдання [8; 9]. При цьому важливо розрізняти відтворення факту, виконання алгоритму, пояснення способу дії й перенесення знань у нову ситуацію. Наприклад, однаково правильні результати обчислення можуть ґрунтуватися на механічному застосуванні правила або на

розумінні математичного поняття. Щоб визначити, як міркувала дитина, педагог добирає уточнювальне завдання або просить пояснити спосіб дії.

На початку операційно-аналітичної підготовки студент групує учнівські роботи за запропонованими ознаками. Далі він сам визначає категорії, обґрунтовує їх і перевіряє на іншому навчальному матеріалі. Завдяки цьому студент поступово переходить від роботи за шаблоном до самостійного аналізу.

Рефлексивно-етичний компонент передбачає визначення наслідків педагогічного втручання, готовність визнавати обмеження висновку й дотримання правил роботи з інформацією. У ситуації, коли повторна вправа не засвідчила очікуваного поступу, студент повинен аналізувати не лише дії учня, а й власний вибір завдання, темп пояснення, спосіб підтримки та умови перевірки. Такий підхід зміщує увагу від пошуку винного до пошуку професійно відповідального рішення. Він створює зв’язок між аналітичною компетентністю, гуманістичними засадами педагогічної освіти та практичною здатністю вдосконалювати власну діяльність.

Для операційно-аналітичної підготовки важливо навчити студентів добирати джерела даних відповідно до педагогічного запитання [27; 36]. Числова оцінка, усна відповідь, письмова робота, чернетка, результат самооцінювання й продукт групової діяльності висвітлюють різні аспекти навчання. Тест може зафіксувати кількість правильних відповідей, тоді як усне пояснення допомагає відновити хід міркування, хоча на нього може впливати спосіб постановки запитань. Наприклад, щоб з’ясувати причину труднощів у порівнянні дробових частин, педагог спостерігає, як дитина працює з наочною моделлю, і просить її обґрунтувати свій вибір.

Важливо розрізняти первинні дані та похідні показники. Первинним матеріалом є, наприклад, написаний учнем спосіб обчислення; похідним результатом стає код помилки, відсоток виконаних завдань чи категорія рівня. Переходячи від матеріалу до узагальнення, педагог здійснює інтерпретаційний вибір. Якщо категорії визначені неточно, навіть безпомилкові обчислення на їх

основі породжуватимуть хибну картину. Тому студентам доцільно пропонувати вправи, у яких вони порівнюють класифікацію тих самих робіт за різними критеріями й пояснюють, який спосіб придатніший для вибору педагогічної підтримки. Подібна практика розвиває розуміння походження кожного числового висновку.

До професійної грамотності щодо даних належить також робота з відсутніми результатами. Якщо повторне завдання виконала лише частина дітей, середній показник може зрости через відмінності складу групи, а не через реальну зміну навчальних умінь. Аналогічно порівняння робіт, виконаних за різного обсягу допомоги, може спотворювати уявлення про самостійність учнів. Майбутньому вчителю важливо навчитися вказувати, чи зіставні умови, скільки учнівських результатів бракує та які пояснення залишаються можливими. Така обережність запобігає надмірній упевненості й підтримує справедливість педагогічних висновків.

Інтерпретаційно-рішеннєвий компонент можна схарактеризувати як здатність до педагогічного пояснення. Наприклад, кілька учнів припускаються помилок під час читання задачі. Їхня спільна ознака ще не доводить, що всі мають однакову проблему. Один школяр не розуміє значення слова, інший не вміє відділяти умову від запитання, третій поспішає обчислювати за першими числами, не встановивши відношень між величинами. Якісний аналіз передбачає зіставлення кількох джерел свідчень, коротку діагностичну бесіду та добір диференційованої підтримки.

Особливого значення набуває розмежування спостереженого зв’язку та причинного пояснення. Якщо після нового способу пояснення учні виконали завдання краще, це ще не доводить, що саме новий спосіб спричинив зміну. Могли вплинути повторне ознайомлення з умовою, інша складність вправи, попередня допомога, відмінності в часі або випадкові коливання результатів. У повсякденному навчанні педагог не завжди має можливість здійснювати строгий експеримент, проте може формулювати обережний професійний

висновок: «після зміни пояснення виявлено такі прояви», не підміняючи його твердженням про доведений ефект. Така причинна обережність має стати предметом навчальних вправ і спільного обговорення.

Суттєвим ризиком є схильність підтверджувати раніше сформовану думку про дитину. Учитель може краще запам’ятовувати помилки, які узгоджуються з його очікуванням, і недостатньо помічати нестандартні успішні рішення. Для протидії цій тенденції студентам пропонуємо вправу «перевір власну гіпотезу на спростування». Після первинної інтерпретації вони мають назвати свідчення, яке показало б її хибність, і спроєктувати коротку педагогічну перевірку. Такий підхід змінює логіку аналізу від накопичення зручних підтверджень до відкритого пошуку пояснення, найкраще узгодженого з наявними фактами.

Порівнюючи кілька інтерпретацій, педагог зважає на їхню правдоподібність і на доступні способи перевірки. Якщо дві гіпотези однаково ймовірні, доцільно обрати уточнювальне завдання, яке дозволяє їх розрізнити без суттєвого навантаження на дитину. Наприклад, перед висновком про недостатнє розуміння математичної операції можна подати ту саму задачу в іншій формі або попросити учня усно пояснити свій спосіб дії. Така перевірка часто є методично кориснішою, ніж повторення великого блоку вправ без визначеної діагностичної мети. Професійна аналітика повинна підтримувати ощадливе, але змістовно точне педагогічне втручання.

Важливою особливістю аналітичної компетентності в початковій школі є її гуманістична спрямованість. Молодші школярі перебувають на етапі становлення навчальної самостійності й уявлень про власні можливості. Невдале формулювання аналітичного висновку може закріпити стереотип щодо здібностей дитини, тоді як конструктивна інтерпретація відкриває перспективу підтримки. Педагог має описувати спостережувану дію, умову її виконання та спосіб подальшої допомоги, утримуючись від необґрунтованих психологічних діагнозів.

Для кожного компонента пропонуємо відповідні показники. Для мотиваційно-ціннісного компонента це потреба в обґрунтуванні висновків, відкритість до перевірки припущень і спрямованість на благополуччя дитини. Для когнітивного - розуміння навчальних результатів, критеріїв і типових навчальних труднощів. Для операційно-аналітичного - якість запитання, добір джерел, точність спостереження та обережність узагальнення. Для інтерпретаційно-рішеннєвого - логіка причинного пояснення й відповідність педагогічної дії виявленій потребі. Для рефлексивно-етичного - перевірка наслідків і відповідальне поводження з інформацією.

Система показників має описувати спостережувані професійні дії, а не загальні особистісні характеристики студента. Тому замість критерію «відповідально ставиться до аналізу» доцільно оцінювати, чи називає він джерело кожного висновку, чи розрізняє встановлений факт і припущення та чи передбачає повторну перевірку рішення. Замість невизначеного формулювання «добре застосовує цифрові технології» можна перевіряти, чи обґрунтовано обраний інструмент, чи правильно структуровані результати та чи захищено персональну інформацію. Конкретизація індикаторів забезпечує прозорість педагогічної оцінки й створює підстави для порівняння результатів різних навчальних завдань [13].

Надмірна деталізація рубрики водночас може послаблювати її практичну цінність. Якщо кожний короткий аналіз оцінюється за десятками дрібних ознак, викладач витрачає значний час на формальне заповнення, а студент втрачає цілісне розуміння професійного рішення. Доцільніше виокремлювати п’ять ключових позицій: точність запитання, якість свідчень, аргументованість інтерпретації, відповідність підтримки встановленій потребі та перевірку наслідків. Етичні вимоги, предметна коректність і доступність комунікації мають пронизувати всі позиції. Рубрика повинна працювати як інструмент удосконалення мислення, а не як механізм створення штучно точного сумарного бала.

Аналітичне портфоліо студента дає змогу простежити, як змінювалося його професійне рішення. Для кожного навчального випадку доцільно зберігати первинний висновок, відгук наставника, уточнені свідчення, виправлену інтерпретацію та план подальшої перевірки. Особливу цінність мають приклади, у яких студент аргументовано відмовився від попередньої гіпотези. Вони демонструють розвиток критичності, відкритості до даних і професійної самостійності. Такий матеріал може використовуватися для підсумкової рефлексії в межах освітньої програми й для формувального обговорення наступних індивідуальних завдань.

Необхідно відрізняти аналітичну компетентність від швидкості оброблення чисел. Студент може правильно обчислити середній бал групи, проте не помітити, що діти виконували завдання за різних умов або що середнє значення приховує суттєві відмінності між типами помилок. Інший студент може не застосувати складної статистики, але влучно зіставити кілька учнівських пояснень, запропонувати перевірювану гіпотезу і побудувати доречну корекційну вправу. У педагогічному контексті другий випадок свідчить про змістовно важливий прояв компетентності. Числові методи є інструментом, а не критерієм істинності педагогічного рішення самі по собі [21; 36].

У підсумку аналітична компетентність розглядається як механізм професійної відповідальності, який забезпечує перехід від наміру покращити навчання до дії, заснованої на перевірених свідченнях. Її формування доцільно здійснювати послідовно: від визначення мети спостереження до збирання доказів, від інтерпретації до вибору способу підтримки, від реалізації дії до повторного аналізу. На цьому принципі вибудовується наступний рівень дослідження - обґрунтування педагогічних умов і моделі підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічне свідчення – достовірно зафіксована інформація, яка допомагає відповісти на конкретне запитання про навчання. Його придатність для висновку визначають за доречністю й достатністю інформації, точністю

фіксації та умовами виконання завдання. Наприклад, неправильна відповідь у зошиті може виникнути через помилку в обчисленні, хибний спосіб дії чи нерозуміння мовної конструкції. Щоб перевірити ці припущення, важливо знати, яку інструкцію отримала дитина, чи працювала самостійно та чи мала доступ до підказок і наочності. В описі навчального кейсу разом із відповіддю зазначають мету й умови виконання завдання, спосіб фіксації відповіді та відомі обмеження.

Педагогічні свідчення можуть бути взаємодоповнювальними або залежними. Наприклад, усна відповідь і написаний під час тієї самої бесіди запис можуть відображати одну й ту саму підказку вчителя. Їх не варто автоматично вважати двома незалежними доказами. Натомість виконання іншого зіставного завдання, коротке самостійне пояснення чи спостереження в новій ситуації можуть уточнити попередню картину. Майбутнім учителям необхідно навчитися визначати, що саме додає кожне джерело до наявного висновку. Значення має не кількість зібраних матеріалів, а приріст змістовної інформації, необхідної для ухвалення рішення.

Час збирання свідчень впливає на їхню педагогічну інтерпретацію. Помилка під час первинного ознайомлення з поняттям має інше значення, ніж повторення аналогічної помилки після серії завдань із підтримкою. Водночас одноразове правильне виконання не гарантує перенесення нового способу до іншої ситуації. Тому доцільно аналізувати не лише статичний результат, а й послідовність навчальних проявів. Студент може створити просту карту поступу, у якій фіксуються спосіб виконання, рівень самостійності, характер допомоги й результат короткої повторної перевірки. Такий матеріал дозволяє побачити структуру розвитку без необґрунтованого зведення складного педагогічного процесу до одного числа.

Формувальне оцінювання передбачає збирання свідчень під час навчання та використання їх для коригування подальших дій учителя й учнів [15; 40]. У початковій школі вчитель може використати короткі діагностичні запитання,

сигнальні картки, спостереження за виконанням вправи, пояснення математичного міркування або коментоване читання. Під час підготовки до уроку студент визначає, які способи розуміння допоможе розрізнити обраний прийом, як учень зможе пояснити свою відповідь та як можливі результати вплинуть на вибір наступного завдання. Такі прийоми доцільно вбудовувати у звичайний перебіг уроку.

Методично корисними можуть бути діагностичні пари, у яких близьке вміння перевіряється в різних формах. Наприклад, для математики можна поєднати числову вправу й текстову ситуацію, для читання - запитання на відтворення явної інформації та коротке обґрунтування висновку, для природничої галузі - опис спостереження й пояснення його можливих причин. Розбіжність між двома відповідями може підказувати, який аспект навчання потребує уточнення. Однак студент має попередньо проаналізувати зіставність завдань і не робити категоричних висновків за однією парою. Дидактична цінність підходу полягає у формуванні запитань про зміст, а не лише про кількість правильних відповідей.

Якість формувального оцінювання залежить від своєчасності педагогічної реакції. Якщо вчитель одержує інформацію про типові помилки лише після завершення теми, можливість оперативно змінити навчання звужується. Учень має отримати коментар у той момент, коли може застосувати рекомендацію до своєї роботи або скористатися нею в наступній вправі. Показником результативності є реальна зміна наступної навчальної дії, а не лише факт повідомлення оцінного судження.

Під час підготовки майбутніх учителів варто розрізняти три рівні запитань. Перший з’ясовує факт: «Скільки учнів виконали завдання правильно?». Другий стосується структури труднощів: «Який спосіб міркування спричинив помилку?». Третій визначає дію: «Яка зміна пояснення або вправи допоможе перевірити гіпотезу про причину труднощів?». Перехід від першого рівня до третього не означає відмову від вимірювання; він демонструє його

педагогічне призначення. К. Шильдкамп [36] та Л. Ерл зі С. Кацом [21] показують, наскільки важливо пов’язувати дані з дослідницьким запитанням і культурою осмисленого використання результатів.

Валідність педагогічного висновку залежить від того, наскільки обґрунтовано результат завдання тлумачать як свідчення про цільове вміння [13]. Під час перевірки розуміння прочитаного надмірний обсяг письмової відповіді може посилити вплив швидкості письма, а під час перевірки математичного міркування складна мовна інструкція може ускладнити розуміння умови. Студентам доцільно зіставляти діагностичні завдання, визначати такі сторонні вимоги й пропонувати інший спосіб виконання або подання відповіді, зберігаючи предметну мету оцінювання [19].

Ще дві характеристики оцінювання - узгодженість оцінок і практична придатність результату. Узгодженість показує, наскільки збігаються оцінки незалежних оцінювачів, які застосовують спільні критерії до тих самих робіт. Практична придатність залежить від того, чи допомагає отримана інформація обрати доступне педагогічне рішення за прийнятних витрат часу. Наприклад, точний підрахунок правильних відповідей може бути корисним для первинного огляду, а вибір вправи для конкретної дитини потребує відомостей про хід її міркування.

Для перевірки узгодженості ту саму добірку знеособлених учнівських робіт незалежно оцінюють двоє студентів. Після застосування рубрики вони порівнюють розбіжності й аналізують їхнє походження: чи неоднозначний критерій, чи недостатньо інформації про умови виконання, чи різниться предметна інтерпретація. Метою є не примусове досягнення однакового бала, а підвищення прозорості професійної аргументації. Під час обговорення можна уточнити дескриптори та повторити оцінювання на іншому матеріалі. Така практика формує культуру спільної відповідальності за якість педагогічних суджень і демонструє потребу критично перевіряти власні оцінки.

Майбутніх учителів доцільно навчати формулювати коротку рекомендацію щодо виконаної роботи. Щоб допомогти учневі перевірити розв’язання задачі, вчитель може порадити позначити на схемі відомі величини й ту, яку треба знайти, а потім перевірити, чи відповідає обрана дія запитанню. Така вказівка стосується міркування учня в конкретному завданні.

Зворотний зв’язок може бути індивідуальним, груповим або загальнокласним, проте вибір формату має визначатися структурою труднощів. Якщо кілька дітей припускаються однакового типового непорозуміння, доцільним може бути коротке колективне обговорення різних способів розв’язання. Коли помилка пов’язана з індивідуальною стратегією, потрібна особиста бесіда. Якщо учні демонструють різні форми аргументації, корисним може бути порівняння анонімізованих робіт без оцінювання їхніх авторів. Студент повинен пояснити, які свідчення підтримують обраний спосіб комунікації та як він перевірятиме, чи отримали діти можливість використати рекомендацію.

Спроможність дитини застосувати зворотний зв’язок залежить від його зрозумілості й наявності подальшої навчальної дії. Навіть методично точне повідомлення не буде продуктивним, якщо містить недоступні терміни або подається після завершення роботи без можливості повторної спроби. Тому студентам доцільно моделювати повний цикл: виявлення конкретної труднощі, формулювання короткої рекомендації, планування наступного завдання та спостереження за його виконанням. Такий підхід забезпечує функціональний зв’язок між аналізом учнівської роботи, комунікацією та розвитком самостійності школяра.

Для усного пояснення способу розв’язання можна запропонувати три орієнтири: названо відомі дані; пояснено вибір дії; перевірено відповідь. Учень, який використовує такі орієнтири, поступово стає учасником аналізу власного навчання.

Дитина може розуміти спосіб виконання завдання, але не виявити це через тривожність, втому або страх помилки. Тому педагогові слід уникати категоричних суджень за одноразовим результатом і за потреби пропонувати іншу форму відповіді, повторну спробу чи коротку індивідуальну бесіду. Об’єктивність у цьому разі не дорівнює формальній однаковості процедур; вона передбачає справедливе встановлення того, що саме учень знає та може продемонструвати.

Самооцінювання слід розглядати як навчальну діяльність, що потребує спеціального формування. Дитина молодшого шкільного віку не завжди здатна самостійно оцінити складне міркування, якщо критерії сформульовано незрозуміло або дитина ще не застосовувала їх на прикладах. Майбутній учитель повинен навчитися створювати доступні критерії, допомагати учням використовувати їх і визначати, які прояви засвідчують розвиток усвідомленого самоконтролю.

Потрібно розмежовувати повторення правильного способу після підказки та самостійне розуміння причини помилки. Учень може точно відтворити продемонстрований учителем алгоритм, не навчившись обирати його в новій ситуації. Тому після надання допомоги доцільно пропонувати близьке, але не тотожне завдання, просити пояснити вибір або оцінити правдоподібність результату. Студент, аналізуючи таку відповідь, повинен звертати увагу на рівень самостійності, характер використаної підтримки та можливість перенесення дії. Це дозволяє не сплутати короткочасне відтворення з предметним поступом.

Навчальна мотивація та психологічна безпека також впливають на зміст педагогічних свідчень. Якщо дитина боїться помилитися, вона може мовчати або вгадувати відповідь, приховуючи реальний спосіб міркування. Отже, вчитель має організовувати обговорення помилок як пізнавальну діяльність без публічного приниження. Педагогічне оцінювання повинно підтримувати готовність учня ставити запитання, аргументувати припущення та повертатися

до складної задачі. Для підготовки майбутніх учителів важливо моделювати ситуації, коли однаковий результат має різні емоційні та контекстуальні передумови, і вчити уникати однозначних висновків за одиничним проявом [30; 32].

Майбутніх учителів потрібно навчати працювати із суперечливими свідченнями. Наприклад, учень правильно виконує типові завдання на додавання, але помиляється в текстових задачах; під час усного пояснення демонструє знання, однак його самостійна робота містить пропуски; добре працює у парі, проте утруднюється під час індивідуального виконання. Такі розбіжності не слід усувати усередненням показників. Вони становлять діагностичну інформацію, яка підказує, що доцільно уточнити контекст, характер завдання або спосіб організації діяльності. Дослідницька культура педагога починається з готовності працювати з неоднозначністю, а не приховувати її.

Для аналізу суперечливих свідчень пропонуємо компактну картку навчального епізоду. У ній зазначають навчальну мету, спостережуваний факт, джерело свідчення та його обмеження, альтернативні пояснення, потрібне уточнення, попереднє методичне рішення і спосіб перевірки його наслідків. Студент формулює щонайменше два можливі пояснення й описує, як їх розрізнити без надмірного навантаження на дитину. Запропонована вправа має випливати з робочої гіпотези, а повторне спостереження має показати, чи допомогла обрана підтримка.

На наступному етапі студент може самостійно перевіряти власну картку за короткими запитаннями: чи можна відновити ситуацію за моїм описом; чи не названо припущення доведеним фактом; чи визначено конкретну дію дитини; чи відповідає вона заявленій навчальній меті; чи передбачено повторне спостереження; чи не створює запис ризик для конфіденційності. Така процедура допомагає перенести зовнішній контроль викладача до структури внутрішнього професійного мислення. Надалі формальна картка може

використовуватися рідше, оскільки послідовність аналітичних запитань поступово стає звичним способом роботи студента.

Порівняння карток, складених різними учасниками за однаковим навчальним матеріалом, дозволяє виявляти межі педагогічної інтерпретації. Студенти можуть по-різному визначати ключовий факт, оцінювати повноту даних і добирати наступну дію. Викладачеві доцільно вимагати не формальної єдності, а відкритого пояснення, чому одне судження підтримується конкретними свідченнями краще за інше. Таке колегіальне обговорення формує звичку до аргументованого діалогу та відповідального перегляду професійної позиції, не зводячи навчальний аналіз до пошуку єдиної наперед відомої відповіді [21; 36].

У педагогічній практиці ефективним є поєднання фронтальних та індивідуальних свідчень. Фронтальна експрес-діагностика допомагає визначити типові труднощі класу, а спостереження за кількома обраними роботами дозволяє зрозуміти механізм помилки. Наприклад, учитель може на початку уроку попросити дітей вибрати правильну модель математичного виразу, зафіксувати розподіл відповідей, а потім обговорити міркування представників різних варіантів. Аналіз має бути спрямований не на визначення «слабкої групи», а на пошук продуктивних способів пояснення поняття. Педагогічне рішення випливає не лише з частоти відповіді, а з її змістового обґрунтування.

У практикумі студенти зіставляють три повідомлення про той самий результат. У першому називають помилку, у другому пояснюють її тип, у третьому радять, як перевірити або виправити відповідь. Вони визначають, які свідчення потрібні для кожного коментаря, чи правильно визначено причину труднощів і чи може дитина скористатися запропонованою дією. При цьому порівнюють як усні, так і письмові коментарі [17; 24].

Під час підготовки майбутнього педагога потрібно вчити аналізувати реакцію учня на коментар. Дитина може погодитися з учителем, але не змінити способу розв’язання; може виправити роботу лише за детальною підказкою;

може самостійно застосувати отриману рекомендацію до нового завдання. Ці ситуації мають різне педагогічне значення, хоча формально можуть завершуватися правильною відповіддю. Для оцінювання результативності зворотного зв'язку доцільно з'ясовувати, яку дію виконав учень після повідомлення, чи зросла його самостійність і чи зберігається зміна за інших умов. Такий підхід дозволяє оцінювати не лише якість написаного коментаря, а й його реальну функцію у навчальному процесі.

У взаємному рецензуванні студентських робіт важливо дотримуватися аналогічних принципів. Коментар одногрупника повинен називати сильну сторону аргументації, вказувати на свідчення, яке потребує уточнення, та пропонувати продуктивне запитання. Натомість оцінка «цікава робота» або «неправильна думка» не допомагає майбутньому вчителю вдосконалити професійне міркування. Після отримання рецензії студент має обґрунтовано погодитися з пропозицією або пояснити, чому вона не відповідає меті завдання. Такий діалог розвиває критичність, культуру аргументації та здатність приймати професійні рішення без залежності від авторитету єдиного оцінювача.

Отже, формувальне оцінювання доцільно розглядати як навчальне середовище, у якому розвивається аналітична компетентність. Майбутній учитель навчається бачити різні види свідчень, встановлювати їхню достатність, перевіряти альтернативні пояснення та перетворювати результати спостереження на змістовну педагогічну підтримку. Саме поєднання аналізу, оцінювання й корекції створює підстави для забезпечення якості навчання, орієнтованої на реальний поступ молодшого школяра.

Цифрове середовище дає змогу швидко збирати відповіді й учнівські роботи, групувати помилки та простежувати зміни в окремих уміннях. Щоб використати ці відомості для педагогічного рішення, майбутній учитель має розуміти, як їх отримано та що вони характеризують. Інтерактивний тест показує частку правильних відповідей, електронне портфоліо зберігає роботи для зіставлення за критеріями, а статистика відвідувань платформи відображає

активність користувача. Для висновку про засвоєння поняття потрібно перевірити, чи цифрове завдання виявляє саме цільове вміння і чи можна за відповідями відновити спосіб міркування учня [29; 36].

Проєктування цифрового засобу має починатися з уточнення навчальної мети та можливого педагогічного рішення. Якщо педагог хоче з'ясувати, чи розуміють учні принцип групування предметів за ознакою, цифрове завдання повинно вимагати відповідної дії, а не перевіряти швидкість клацання мишею. Якщо метою є аргументація математичного способу, необхідно передбачити поле для короткого пояснення або інший спосіб фіксації міркування. Тільки після цього варто визначати формат інтерфейсу, вид зворотного зв'язку й умови збереження результатів. Така послідовність запобігає ситуації, коли вчитель підлаштовує навчальне питання під наявні функції сервісу, замість добору технології відповідно до педагогічної потреби.

Для порівняння цифрових платформ корисно застосовувати набір методичних критеріїв: відповідність віковим можливостям, доступність інтерфейсу, точність подання предметного змісту, можливість бачити різні стратегії відповіді, захист даних і реалістичність використання результатів. Наявність великої кількості анімацій або складного дизайну не може бути самостійною перевагою, якщо вони відволікають від навчальної дії. У студентському практикумі доцільно пропонувати два різні інструменти для одного завдання й вимагати аргументувати вибір через очікувані педагогічні свідчення, а не через суб'єктивне враження про привабливість сервісу.

Студент має обґрунтувати, який результат навчання перевіряє опитування, які свідчення дають змогу його оцінити та які подальші дії вчителя може визначити аналіз відповідей.

Перед використанням цифрового завдання з математики майбутній учитель має перевірити, чи коректно відображаються знаки, дроби, індекси, одиниці вимірювання та масштаби геометричних моделей [2; 29]. Він також з'ясовує, чи відповідає завдання вивченій темі, які помилкові міркування

допомагають виявити варіанти відповіді та чи може учень пояснити вибір без зайвих технічних перешкод. Це дає змогу розрізнити предметні труднощі й помилки, спричинені інтерфейсом.

Прикладом аналітично продуктивного цифрового завдання може бути порівняння дробових частин на моделях однакових за розміром фігур. Система здатна одразу повідомити правильність вибору, але цього недостатньо для визначення способу міркування. Додатково дитині можна запропонувати пояснити, чому одна частина більша за іншу, або виконати аналогічне порівняння з іншою наочною моделлю. Майбутній педагог має заздалегідь передбачити різні типи відповідей, зокрема механічне порівняння знаменників, опору на довжину позначеного відрізка чи випадкове вгадування. Саме така структура дозволяє пов’язати цифровий результат із різними варіантами методичної підтримки.

Динамічні геометричні моделі можуть бути корисними для виявлення того, як молодший школяр розрізняє істотні й неістотні ознаки фігури. Якщо дитина змінює положення або розміри об’єкта, доцільно запитати, які властивості збереглися, а які змінилися. Сам факт успішного переміщення елементів екрана не свідчить про розуміння відповідного геометричного поняття. Педагогічне значення мають усне пояснення, використані ознаки й здатність застосувати їх до нового рисунка. Такий приклад демонструє, що цифрова інтерактивність є ресурсом для отримання свідчень, але не замінює предметно орієнтованих діагностичних запитань.

У цифровому практикумі пропонуємо перевіряти діагностичну придатність створених матеріалів. Після проєктування тесту студент пояснює, які типи помилок допомагають виявити варіанти відповіді, коли доцільно надавати автоматичну підказку та яких свідчень бракує для вибору вправи. Аналізуючи діаграму або відповідь після роботи з моделлю, він визначає, що ці дані дають підстави стверджувати про розуміння дитини та як уточнити висновок, коли однакові результати отримано різними способами.

Суттєвим є й досвід цифрового навчання в умовах різного доступу до пристроїв та інтернету. Дитина, яка виконує електронне завдання на незнайомому пристрої, може витрачати значну частину зусиль на технічні дії. У такій ситуації час виконання й кількість спроб не обов'язково характеризують математичну компетентність. Майбутньому вчителю необхідно передбачати еквівалентні офлайн-варіанти, перевіряти зрозумілість інструкцій і відокремлювати предметні результати від технічних умов. Цифровізація повинна розширювати можливості педагогічного аналізу, а не створювати нові непрозорі підстави для оцінювання дітей.

У педагогічному аналізі цифрові засоби виконують п'ять функцій. Збирання охоплює фіксацію відповідей, пояснень і робіт учнів, а за потреби й способів виконання завдань. Структурування передбачає групування відомостей за навчальними результатами, завданнями або типами помилок. Візуалізація дає змогу подати результати в таблиці чи на діаграмі та потребує перевірки, чи обрана форма точно відтворює відмінності. Комунікація забезпечує обмін повідомленнями між учителем і учнем та надання зрозумілого зворотного зв'язку. Рефлексія передбачає зіставлення збережених свідчень до і після зміни методики, щоб оцінити наслідки педагогічної дії. Зміст кожної функції визначає навчальна мета.

У практикумі можна запропонувати студентам два цифрові звіти за однаковими первинними відповідями. Один звіт містить лише загальну частку правильних результатів; інший розрізняє помилки у виборі способу, виконанні алгоритму й поясненні відповіді. Завдання полягає в оцінці того, який звіт краще підтримує рішення про наступний урок, які категорії є педагогічно виправданими та чи достатньо інформації для висновку про причину труднощів. Таке порівняння демонструє, що більша деталізація корисна лише тоді, коли її зміст відповідає навчальній меті та сприяє конкретній корекційній дії.

Для навчання цифрового проєктування доцільно створювати короткий методичний паспорт інструмента. У ньому зазначають навчальну мету, перевірюваний результат, вікову групу, спосіб подання завдання, тип відповіді, можливі технічні бар’єри, правило збереження інформації та заплановане використання результату. Такий паспорт допомагає студентам побачити, що цифровий продукт є частиною педагогічного рішення. Його можна взаємно рецензувати, порівнюючи заявлені функції з тим, які саме висновки дозволяє зробити одержаний матеріал. У результаті розвивається здатність пояснювати доцільність кожного технологічного вибору, а не покладатися на популярність платформи.

Використання цифрових панелей поступу має супроводжуватися педагогічним поясненням показників. Наприклад, зелена позначка «виконано» може означати завершення вправи, але не доводить міцності знань; швидкість відповіді може залежати від навичок користування пристроєм; кількість повторних спроб може характеризувати наполегливість, а не лише складність завдання. Майбутньому вчителеві необхідно усвідомити відмінність між технічною метрикою системи та освітнім результатом.

Для побудови графіка навчального поступу студент визначає одиницю вимірювання, період спостереження й умови, за яких результати є зіставними. Поступ можна простежити за тим, як учень розпізнає математичну ситуацію, обирає спосіб дії, виконує обчислення й обґрунтовує відповідь. Якщо під час першої діагностики учень працював із наочною моделлю, а під час другої користувався лише формулою, відмінність у результатах може пояснюватися зміною форми подання завдання. Самостійне виконання та роботу з докладною підказкою потрібно позначати окремо. Графік має відображати зіставні спостереження, а пояснення до нього має фіксувати відмінності в умовах роботи та межі висновку.

Візуалізація може робити дані зрозумілішими, проте графічна форма здатна також приховувати методичні обмеження. Надмірно збільшений масштаб

може перебільшувати незначну зміну, а згладжування індивідуальних результатів може приховувати важливі типи помилок. Тому студентам доцільно пропонувати завдання на критичне читання діаграм: визначити, які дані показано, чи зіставні завдання за складністю, що означають позначені одиниці та які висновки не підтримуються графіком. Особливо важливо не тлумачити умовний сумарний бал як точний вимір складної професійної чи особистісної характеристики без належного обґрунтування.

В умовах початкової школи групова аналітика має доповнюватися увагою до індивідуальних способів навчання. Двоє дітей із однаковим результатом тестування можуть потребувати зовсім різної підтримки, якщо перша припускається процедурної арифметичної помилки, а друга неправильно тлумачить умову. Загальна панель результатів здатна підказати тему для повторення, але не замінює аналізу конкретних продуктів і коротких діагностичних бесід. Майбутньому педагогу важливо навчитися поєднувати зручність цифрового узагальнення зі змістовною точністю індивідуального педагогічного рішення [27; 36].

Під час роботи з учнівськими матеріалами важливо дотримуватися конфіденційності й обмежувати доступ до даних. Для університетських занять доцільно добирати знеособлені або спеціально змодельовані приклади. Використання матеріалів педагогічної практики має відповідати законодавству про захист персональних даних, правилам закладу освіти й умовам наданих дозволів. Під час вибору цифрового інструмента потрібно враховувати, як він захищає відомості про дітей [4; 34; 39].

Захист персональної інформації в педагогічній аналітиці доцільно розглядати як питання методології, а не лише як технічне налаштування доступу до файлів. Перш ніж фіксувати дані про конкретну дитину, учитель має визначити, чи необхідні вони для встановленої навчальної мети, хто повинен їх бачити й коли втрачається потреба у збереженні. Наприклад, для аналізу типових орфографічних помилок достатньо анонімізованих уривків робіт і

позначень категорій; зберігання імен, домашніх адрес або відомостей про сім’ю в такій добірці не виправдане. Студентам корисно пропонувати вправу на вилучення зайвих полів із проєкту електронної форми з поясненням кожного рішення.

Вилучення прізвища саме по собі не гарантує знеособлення учнівської роботи. Автора іноді можна встановити за поєднанням дати, назви класу, рідкісних особливостей відповіді та вигляду роботи. Керівникові практики доцільно до початку збирання матеріалів показати студентам, як перевіряти ризик ідентифікації та за потреби замінювати справжні роботи змодельованими прикладами.

Узагальнені звіти про успішність також потребують етичного тлумачення. Публічне порівняння малочисельних груп інколи фактично розкриває індивідуальні результати й створює небажані соціальні наслідки. Майбутній учитель повинен навчитися обирати рівень деталізації звіту відповідно до адресата: для власного планування доцільна поглиблена структура типів труднощів, для професійного обговорення - знеособлений аналіз педагогічних потреб, для батьків - пояснення поступу їхньої дитини без порівняння з іншими. Така диференціація поєднує доказовість, педагогічну коректність і повагу до гідності молодших школярів [19; 38].

Під час професійної підготовки важливо знайомити студентів не лише з перевагами, а й з обмеженнями автоматизованої класифікації помилок. Програма може правильно зафіксувати неправильну числову відповідь, проте не встановити причину її виникнення. Візуально схожі письмові продукти можуть містити різні логічні дії; усне пояснення може радикально змінити педагогічну інтерпретацію. Тому цифровий результат має становити підставу для уточнювальних запитань, а не остаточний висновок про особистість дитини.

Особливої уваги потребує поява систем генеративного штучного інтелекту, здатних швидко класифікувати відповіді, пропонувати критерії й складати узагальнення. Їхні висновки не є безпосереднім педагогічним

спостереженням: алгоритм опрацьовує наданий текст або зображення і може помилитися через неповний контекст, неоднозначність завдання або недостатньо чітку інструкцію. У межах професійної підготовки студенти мають навчитися зіставляти автоматично сформовану характеристику учнівської роботи з оригінальним продуктом, виявляти домислені пояснення й відхиляти рекомендації, які неможливо підтвердити свідченнями.

Для цифрового практикуму можна створити умовний набір учнівських відповідей і запропонувати дві незалежні процедури аналізу: спочатку студенти розробляють власну рубрику та застосовують її вручну, а потім порівнюють результати з класифікацією, запропонованою програмою. Метою є не змагання у швидкості, а виявлення джерел розбіжностей. Студент має розглянути, чи чітко визначено категорії, чи є відповідь багатозначною, які фрагменти роботи були проігноровані та чи може автоматична оцінка вплинути на подальші можливості дитини. Таке завдання розвиває цифрову критичність без необґрунтованого заперечення технологічних інновацій.

Окремим предметом педагогічної експертизи мають стати автоматично згенеровані навчальні рекомендації. Формально переконливий текст може містити методично недоречне завдання, завищені вікові вимоги або помилкове припущення про психологічні особливості учня. Майбутньому вчителю варто перевіряти запропоновану вправу за чотирма питаннями: який результат вона розвиває; чи відповідає виявленим труднощам; чи доступна дитині за способом подання; за якими свідченнями буде визначено її результативність. У такий спосіб штучний інтелект може виконувати допоміжну функцію, тоді як професійна відповідальність за діагностичний висновок і взаємодію з учнем залишається за педагогом [28; 34].

У цифровому практикумі пропонуємо організовувати роботу за циклом «запитання - інструмент - свідчення - інтерпретація - рішення - перевірка». Студент формулює діагностичне запитання, наприклад, як з’ясувати, чи можуть діти пояснити вибір арифметичної дії в текстовій задачі. Далі він передбачає

ймовірні способи міркування і вирішує, чи доцільно фіксувати їх коротким записом, усним коментарем або вибором схеми з поясненням. Цифровий інструмент добирає за цією вимогою, з урахуванням віку й освітніх потреб учнів. За отриманими відповідями студент обґрунтовує подальшу навчальну дію та визначає, як перевірити її наслідки.

Важливою частиною практикуму є перевірка інструмента до використання. Студенти можуть провести взаємну експертизу інструкції, зручності введення відповіді, читабельності формул, доступності інтерфейсу та передбачуваності автоматичного зворотного зв’язку. Потрібно з’ясувати, чи не оцінює програма іншу характеристику замість заявленої: наприклад, швидкість друку замість розуміння математичної закономірності. Тестування до застосування в класі дозволяє виявити ці дефекти без впливу на реальних дітей і формує звичку оцінювати якість інструмента до інтерпретації отриманих даних.

Завершення практикуму має включати короткий аналітичний звіт, у якому студент відокремлює встановлені факти від своїх припущень і описує спосіб подальшої педагогічної дії. Доцільно передбачити окрему частину «Межі висновку», де зазначаються недоступні дані, можливі технічні впливи й альтернативні пояснення. Високої оцінки заслуговує не абсолютна впевненість автора, а здатність аргументовано встановити, що саме можна стверджувати на основі отриманих свідчень. Це зближує цифрову роботу з професійною грамотністю щодо освітніх даних, яку обґрунтовують Е. Мандінач і Е. Гаммер [27].

Таким чином, цифрові технології доцільно розглядати як допоміжну інфраструктуру аналітичної діяльності вчителя. Їхня педагогічна цінність визначається не кількістю зібраних показників, а здатністю підтримати точне спостереження, коректну інтерпретацію та своєчасне вдосконалення навчання. Майбутній учитель повинен навчитися ставити педагогічну мету раніше, ніж

обирати цифровий сервіс, а після отримання результату – звертатися до змісту учнівської діяльності, а не тільки до автоматично створеного звіту.

Упровадження цифрової педагогічної аналітики в університеті не обов'язково потребує складної інформаційної системи. Для початкового етапу достатньо узгоджених шаблонів спостереження, набору демонстраційних матеріалів, правил зберігання та зрозумілої процедури обговорення результатів. Натомість навіть розвинена платформа не забезпечить якісного навчання, якщо студенти не розуміють, яке питання досліджують і що означають отримані показники. Ресурсне планування має виходити з педагогічних функцій і можливостей закладу, а не з припущення про обов'язкову технологічну складність.

Під час вибору цифрових засобів слід оцінювати їхню стійкість до переривання навчання, особливо в умовах змішаного та дистанційного форматів. Корисно передбачити можливість зберегти проміжні результати, повернутися до завдання без втрати роботи, отримати навчальний матеріал у доступному форматі й завершити аналіз після відновлення зв'язку. За наявності безпекових обмежень цифровий інструмент повинен дозволяти перехід на альтернативний спосіб роботи без необґрунтованого зниження оцінки. Для професійної підготовки це означає навчання проєктувати технологічно гнучкі процедури, у яких зберігається головний критерій - якість педагогічного висновку.

Оцінюючи підготовлений цифровий продукт, викладач має розмежовувати дизайн інтерфейсу, технічну працездатність і педагогічну придатність. Візуально привабливий сервіс може бути методично недостатнім, тоді як проста таблиця інколи дозволяє провести переконливий аналіз навчальних труднощів. Доцільно використовувати багатокритеріальне рецензування, у якому окремо перевіряють відповідність очікуваному результату, якість свідчень, обґрунтованість інтерпретації, доступність і захист інформації. Така система

запобігає ототожненню цифрової компетентності з володінням певним набором програм [4; 19].

На основі аналізу наукових підходів пропонуємо концептуальну модель формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що поєднує цільовий, змістовий, діяльнісний, діагностичний та рефлексивно-корекційний блоки. Модель призначено для послідовного навчання студентів професійного міркування на основі педагогічних свідчень.

Зв'язок між блоками моделі визначає педагогічне запитання. Від нього залежить, які теоретичні знання потрібні студентові, які дії він виконуватиме та як можна оцінити результат. Якщо завдання потребує встановити причини труднощів із розумінням задачі, змістова частина охоплює методику математики й психологічні особливості читання умови, діяльнісна – аналіз учнівських способів, діагностична – оцінку обґрунтованості висновку, рефлексивна – його уточнення після нового свідчення. Завдяки цьому модель набуває внутрішньої логіки, що придатна для перевірки.

Важливо передбачити зворотний зв'язок не лише на рівні окремого студента, а й на рівні освітньої програми. Якщо в різних групах систематично виникають схожі труднощі з формулюванням критеріїв або тлумаченням неоднозначних відповідей, це може свідчити про потребу змінити завдання в кількох навчальних дисциплінах. Водночас такий висновок потребує перевірки: причиною можуть бути відмінні інструкції, складність кейсів або невідповідність умов оцінювання. Отже, модель має підтримувати аналітичну культуру не тільки майбутніх учителів, а й викладачів, які організовують їхню підготовку.

Для опису результативності моделі доцільно розмежувати безпосередні, проміжні й віддалені результати. Безпосередні результати - якість виконаного аналітичного завдання; проміжні - здатність переносити алгоритм міркування між дисциплінами та умовами педагогічної практики; віддалені - сталість використання перевірюваних рішень у професійній діяльності випускника. Ці

рівні не можна ототожнювати: успішно розв’язаний навчальний кейс ще не доводить стійкої зміни шкільної практики. Такий поділ створює основу для коректного проєктування дослідження й відповідає логіці поступового впровадження освітніх удосконалень [18; 22].

Цільовий блок визначає очікуваний результат підготовки через професійні дії. Випускник має сформулювати педагогічне запитання, дібрати достатні свідчення, обґрунтувати методичне рішення для конкретної дитини або класу та спланувати перевірку його наслідків. Нормативними орієнтирами для визначення цієї мети є Закон України «Про освіту» [12], державні стандарти початкової освіти [8; 9] і професійний стандарт учителя [10]. Орієнтація на спостережувані дії узгоджується з компетентнісним спрямуванням реформування початкової освіти, яке досліджувала О. Савченко [35].

Цільовий результат доцільно конкретизувати через типові професійні ситуації випускника. Педагог має вміти пояснити батькам різницю між окремою невдачею та стійкою навчальною потребою; аргументувати зміну способу роботи перед колегою; побачити, коли автоматичний результат тесту суперечить усному поясненню дитини; обрати доступний варіант оцінювання за наявності особливих освітніх потреб. Сукупність цих ситуацій не визначає вичерпного переліку обов’язків учителя, проте робить мету підготовки перевірюваною. Кожну ситуацію можна подати як окремий навчальний кейс із критеріями оцінювання міркування.

Необхідно враховувати й розвиток професійної суб’єктності, яку досліджує Н. Бахмат [1]. Аналітичне рішення передбачає активну позицію майбутнього педагога: він не лише виконує зовнішню інструкцію, а ставить питання до її відповідності навчальній ситуації та приймає відповідальність за обґрунтований вибір. Водночас суб’єктність не слід ототожнювати з одноосібністю. Вона включає готовність співпрацювати, визнавати межі компетенції й залучати наставника або відповідного фахівця тоді, коли проблема виходить за межі навчально-методичної діяльності. Таке поєднання

самостійності й відповідальності визначає професійну спрямованість цільового блоку.

Змістовий блок охоплює знання про очікувані результати, критерії оцінювання, вікові особливості молодших школярів, типові помилки, діагностичні методи, цифрові засоби, етичні вимоги та логіку оцінювання ефекту педагогічних змін. Доцільно інтегрувати ці питання в курси з дидактики, методик навчання мовно-літературної й математичної галузей, педагогічної практики, інформатичної освітньої галузі та організації освітнього процесу. У такому разі аналітична підготовка не перетворюється на ізольовану дисципліну, відірвану від предметного змісту. Теоретичними орієнтирами є праці Л. Шульмана [37], модель TPACK, яку розробили П. Мішра та М. Келер [29], а також праці Н. Бахмат [2] та Н. Морзе зі співавторами [4].

Змістовий блок доцільно структурувати не за назвами окремих цифрових сервісів або діагностичних методик, а за групами професійних запитань. Перша група стосується того, що саме повинен знати й уміти молодший школяр; друга – як виявляється сформованість відповідного вміння; третя – які чинники можуть впливати на результат; четверта – яким способом перевірити педагогічну гіпотезу; п’ята – як оцінити наслідки обраної підтримки. Така структура дозволяє вбудовувати аналітичну підготовку в різні дисципліни без дублювання лекційного матеріалу. Вона також спрямовує студентів до використання знань, а не до механічного відтворення понятійного апарату.

Особливого змістового наповнення потребує поняття педагогічної помилки. У математиці необхідно розрізняти помилку розуміння поняття, порушення послідовності операцій, неправильний вибір моделі та випадковий обчислювальний недогляд. У мовно-літературній галузі важливо відділяти труднощі декодування, словникового розуміння, інтерпретації змісту та побудови власного висловлювання. В інформатичній галузі потрібно враховувати відмінності між логікою алгоритму й моторними або інтерфейсними навичками. Засвоєння цих розрізнень дає змогу майбутньому

педагогу добирати діагностичні завдання, що дійсно уточнюють характер труднощів, а не просто повторно перевіряють загальний результат.

Змістовий блок повинен включати підготовку до критичного читання методичних рекомендацій і результатів освітніх досліджень. Студент має навчитися помічати різницю між описом окремої практики, теоретичною пропозицією, кореляційним дослідженням і експериментальним підтвердженням ефективності. Якщо публікація повідомляє про позитивні відгуки учасників, це ще не доводить зростання навчальних результатів. Якщо методика була результативною в іншому віці або предметному контексті, потрібне обґрунтування її адаптації. Така дослідницька грамотність допомагає переводити наукові висновки в обережні професійні рішення й визначає межі застосування педагогічних інновацій [22; 30].

Діяльнісний блок моделі включає п’ять послідовних типів професійних дій: формулювання педагогічного запитання; одержання якісних свідчень; критичне осмислення інформації; проєктування та реалізація навчальної підтримки; повторне спостереження й корекція. Ця послідовність концептуально співвідноситься з циклічною моделлю використання даних К. Шильдкамп [36] і підходом Е. Брайка зі співавторами до систематичного вдосконалення освітньої практики [18]. Проте для початкової школи вона наповнюється специфічним змістом: результат оцінюють не тільки за показником виконання, а й за розвитком розуміння, самостійності, безпеки та навчальної мотивації дитини.

Діяльнісний блок доцільно реалізовувати через поступове ускладнення аналітичних операцій. На початковому рівні студент отримує одне чітке спостереження й визначає, які висновки з нього випливають. Далі він порівнює два або три продукти діяльності, що демонструють різні способи міркування. На наступному етапі працює із суперечливими свідченнями. Найскладніше завдання передбачає самостійне визначення того, яких матеріалів бракує для

рішення. Така послідовність формує не тільки вміння аналізувати надані дані, а й здатність проєктувати власне педагогічне дослідження.

Між формулюванням гіпотези й реалізацією підтримки важливо передбачити окрему процедуру вибору альтернативи. Студент може встановити, що дитина неправильно пов’язує величини в текстовій задачі, однак для подальшої роботи можливі різні дії: складання схеми, предметне моделювання, усне проговорювання або аналіз контрастних прикладів. Вибір не повинен бути випадковим. Потрібно пояснити, чому саме запропонована дія відповідає передбачуваному механізму труднощів і яке спостереження після її виконання дозволить оцінити початкову гіпотезу. У цьому полягає перехід від описової діагностики до методично осмисленої аналітичної діяльності.

Доцільно розвивати вміння обирати пропорційний спосіб перевірки рішення. Для з’ясування локальних навчальних труднощів достатньо короткого повторного завдання або уточнювальної бесіди; складніша проблема може потребувати серії спостережень у різні дні чи порівняння кількох видів діяльності. Надмірна діагностика створює додаткове навантаження для дітей і вчителя, тому якісна аналітика передбачає також економність збору свідчень. Студент повинен визначити найменший обсяг інформації, достатній для обґрунтованої дії, і пояснити, за яких умов проведе додаткове спостереження [27; 36].

У діагностичному блоці запропоновано ситуаційні кейси, аналіз учнівських робіт і цифрових звітів, проєктування діагностичних завдань, захист педагогічних рішень і рефлексивні записи після мікровикладання. Ці завдання дають змогу оцінити, які свідчення студент урахував, як зіставив можливі пояснення та як планує перевірити рішення. Відповідно до принципу конструктивної узгодженості саме ці дії мають бути предметом оцінювання. Для завдань із відкритою відповіддю викладач заздалегідь визначає необхідні елементи аргументації та критерії прийнятності альтернатив. Такі критерії

дають студенту орієнтири для самооцінювання, а викладачеві - основу для зворотного зв’язку [14; 40].

Складним методологічним питанням є міжекспертна узгодженість. Якщо кілька викладачів оцінюють той самий кейс, їхні висновки можуть відрізнятися через нечіткість рубрики, неоднакове розуміння предметної методики або приховану перевагу певного стилю відповіді. Для мінімізації таких ризиків доцільно створити приклади робіт різних рівнів, спільно обговорити критерії й провести пробне оцінювання. Розбіжності слід розглядати як сигнал до уточнення інструмента, а не як помилку окремого експерта. Застосування загальних стандартів освітнього вимірювання допомагає обґрунтовувати саме такі процедури [13].

У діагностичному блоці важливо розмежувати професійну аналітичність і мовленнєву вправність студента. Здобувач із сильним усним поясненням може мати труднощі зі швидким письмовим викладом, а технічно досконала презентація може приховувати поверхову інтерпретацію. Тому у випадках, коли форма подання не становить предмета оцінювання, доцільно передбачати рівноцінні способи захисту педагогічного рішення. Водночас для кожної форми необхідно зберегти однакові вимоги до свідчень, аргументації, методичної дії та перевірки результату. Це підтримує справедливість оцінювання і запобігає змішуванню різних компетентностей [13; 19].

У рефлексивно-корекційному блоці студент осмислює власні дії, а викладач уточнює умови навчання. Матеріалом для рефлексії є варіанти аналізу кейсу, записи з практики та відгуки одногрупників і наставника. Наприклад, студент з’ясовує, чому спочатку пояснив неправильну відповідь неуважністю та яке свідчення підказало можливе нерозуміння поняття. Такий розбір допомагає виявити вплив попередніх уявлень на професійний висновок. Спираючись на результати рефлексії, студент визначає, яку педагогічну дію потрібно змінити та за яким новим свідченням можна перевірити поступ [16; 26].

Корисним інструментом може стати порівняння двох версій аналітичного висновку, створених на різних етапах навчання. Студент зберігає первинний текст і після обговорення чи педагогічної практики доповнює його новими свідченнями, не стираючи попередніх припущень. У коментарі він пояснює, які твердження були уточнені, які з них виявилися непідтвердженими й чому змінилося педагогічне рішення. Такий документ демонструє процес професійного розвитку переконливіше, ніж окрема підсумкова оцінка, оскільки дозволяє простежити зміни в логіці міркування.

Рефлексія викладача має відрізнятися від рефлексії здобувача освіти за об'єктом аналізу. Студент з'ясовує якість власної інтерпретації, а викладач оцінює, наскільки навчальні матеріали, інструкції та способи зворотного зв'язку створили умови для її розвитку. Якщо більшість студентів правильно визначили тип помилки, але не змогли спроєктувати перевірку корекційного рішення, слід уточнити, чи мали вони достатньо відповідних вправ. Отже, рефлексивно-корекційний блок підтримує двосторонній процес удосконалення - професійного мислення майбутнього вчителя і методичної організації університетського навчання [14; 22; 24].

Доцільно передбачити чотири етапи реалізації моделі. Перший – орієнтаційно-діагностичний: студенти розглядають реалістичні навчальні ситуації, виявляють власні типові способи пояснення, визначають труднощі у відділенні факту від оцінного судження. Другий – теоретико-операційний: навчаються формулювати діагностичні запитання, встановлювати критерії, аналізувати помилки, працювати з простими таблицями і пояснювати межі узагальнення. Третій – практико-проєктувальний: розв'язують комплексні кейси, проводять мікровикладання та випробовують способи отримання зворотної інформації. Четвертий – рефлексивно-корекційний: зіставляють первинні й повторні рішення, захищають аргументовані методичні пропозиції та формують індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Орієнтаційно-діагностичний етап доцільно розпочинати із завдань, що виявляють не обсяг вивчених термінів, а спонтанний спосіб педагогічного міркування. Студентові пропонують короткий опис ситуації й просять пояснити, чому дитина припустилася помилки. Отриману відповідь аналізують за наявністю фактів, припущень і запропонованих дій. Важливо не оцінювати початкову невпевненість як професійну неспроможність, адже саме цей етап має показати індивідуальну траєкторію навчання. Результатом стає початковий аналітичний профіль, який надалі можна зіставити з підсумковим.

На теоретико-операційному етапі варто поєднувати короткі пояснення критеріїв із серіями вправ на класифікацію свідчень. Студенти мають визначати, який результат характеризує письмова відповідь, які додаткові запитання потрібні для встановлення причин помилки та як різні способи подання змінюють складність завдання. Особливе значення мають вправи на спростування власної версії. Наприклад, після висунення гіпотези про нерозуміння алгоритму студент отримує усне пояснення дитини, яке частково суперечить попередньому висновку. Його завдання – не захистити первинну думку, а переглянути її відповідно до нового свідчення.

Практико-проєктувальний і рефлексивно-корекційний етапи мають зберігати наступність за складністю. Спершу студенти конструюють діагностичні інструменти для змодельованих ситуацій, далі випробовують окремі прийоми під час мікровикладання, а за відповідних умов практики аналізують реальні педагогічні епізоди. Результати обговорюються з наставником, після чого студент формулює зміну рішення та спосіб її перевірки. Наявність чітких переходів між етапами допомагає уникнути ситуації, коли складний підсумковий кейс пропонується без достатньої практики побудови аналітичних висновків [22; 30].

Модель має реалізовуватися на засадах професійної контекстності, інтеграції теорії та практики, доказовості, етичної відповідальності, співпраці й поступового ускладнення. Принцип контекстності означає використання саме

тих ситуацій, що виникають у 1-4 класах. Інтеграція забезпечує залучення знань педагогіки, психології та методик навчання. Доказовість вимагає обґрунтовувати висновки свідченнями. Етична відповідальність забороняє перетворювати результати аналізу на інструмент приниження. Співпраця створює можливість порівнювати різні професійні інтерпретації. Поступове ускладнення дозволяє переходити від окремої помилки учня до багатофакторної ситуації організації навчання.

Принцип професійної контекстності потребує обґрунтованого добору навчальних ситуацій. Складність кейсу визначається не кількістю тексту, а кількістю суттєвих змінних: різними способами відповіді, неоднаковими умовами виконання, можливими альтернативними поясненнями та доступністю додаткових свідчень. Тому довгий опис із єдиною очевидною помилкою може бути простішим за короткий випадок, у якому правильна відповідь отримана випадково. Університетський викладач має поступово вводити такі змінні, контролюючи, щоб навчальне завдання не перетворювалося на невиправдано заплутану загадку.

Принцип інтеграції теорії та практики доцільно реалізовувати через повторення спільних аналітичних операцій у різних предметних контекстах. Студент, який навчився відокремлювати факт від припущення під час аналізу математичної роботи, повинен застосувати цю саму операцію під час спостереження за читацьким розумінням або виконанням дослідницького завдання. Водночас перенесення не є автоматичним: змінюються предметні критерії, способи відповіді та межі інтерпретації. Саме тому потрібні спеціально організовані завдання на пояснення подібностей і відмінностей між ситуаціями, а не просте повторення універсальної схеми.

Принцип поступового ускладнення передбачає також послідовне зменшення зовнішньої підтримки. Спочатку викладач надає готові запитання й частково заповнену картку аналізу; далі студент самостійно добирає критерії; на завершальному етапі визначає проблему й план збору свідчень без шаблону.

Ускладнення має спиратися на попередні успіхи, а не відбуватися за календарним принципом незалежно від готовності групи. Цей підхід співвідноситься з даними про роль попередніх знань та умов навчання в перенесенні результатів, узагальненими у праці «How People Learn II» [30].

Перед використанням навчального завдання студент має визначити цільове вміння, спосіб фіксації відповіді й можливі сторонні вимоги. Завдання з вибором відповіді швидко показує, який варіант обрав учень. Для перевірки розуміння головної думки тексту варто також запропонувати дібрати заголовок і обґрунтувати його, а для перевірки розуміння математичного відношення - порівняти дві моделі або навести власний приклад. Коротке усне пояснення допомагає виявити міркування учнів, яким складно письмово висловити думку. Поєднання форматів виправдане, коли кожен із них дає інформацію, потрібну для подальшого педагогічного рішення.

Важливою аналітичною операцією є передбачення помилкових, але правдоподібних відповідей ще до проведення завдання. Якщо варіанти відповіді створено випадково, неправильний вибір може мало повідомляти про хід мислення дитини. Натомість варіант, який відповідає поширеному способу змішування частини і цілого, має певну діагностичну цінність. Проте навіть такий варіант залишається лише підставою для гіпотези. Студент повинен навчитися пояснювати, який механізм помилки припускається за кожною альтернативою і яким додатковим запитанням можна перевірити цю інтерпретацію без нав’язування дитині готової відповіді.

До аналізу завдання слід включати перевірку доступності його мовної та візуальної форми. Надмірно складна інструкція може знижувати результат математичної діагностики, хоча предметне поняття засвоєне. Неоднозначний малюнок може спричиняти різні тлумачення незалежно від рівня знань. Тому експертиза охоплює відповідність формулювання віку, чіткість позначень, достатність прикладів і можливість рівноцінної демонстрації знань. Таке розуміння валідності наближає конструювання шкільного завдання до

загальних вимог освітнього вимірювання й універсального дизайну навчання [13; 19].

Підготовка до використання даних має супроводжуватися навчанням командної педагогічної взаємодії. У реальному закладі початкової освіти вчитель співпрацює з колегами, асистентом учителя, практичним психологом, адміністрацією та батьками в межах професійних повноважень. Аналіз випадку може бути результативнішим за умови обговорення кількох версій, але спільне обговорення не повинно порушувати конфіденційність дитини. Л. Ерл і С. Кац [21] акцентують на розвитку культури дослідження, а Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Гайлер і М. Гарднер [20] підкреслюють роль змістовної співпраці та практичного навчання у професійному розвитку вчителів.

Професійна командна взаємодія потребує чіткого розмежування інформаційних і відповідальних ролей. Учитель може повідомити про навчальні труднощі, асистент учителя – надати спостереження про доступність завдання, практичний психолог – розглядати відповідні питання у межах власної компетенції, а батьки – описати умови домашнього навчання. Проте сам факт участі кількох фахівців не гарантує якості висновку. Необхідно узгодити, яке питання обговорюється, які свідчення мають безпосередній стосунок до нього та які рішення входять до повноважень кожного учасника. Майбутнього педагога слід готувати до такої предметної комунікації, не підмінюючи її загальним обміном враженнями.

Під час професійного обговорення важливо протидіяти ефекту першої висловленої версії. Якщо авторитетний колега одразу називає причину невдачі дитини, інші учасники можуть почати вибірково добирати факти на її підтвердження. Корисно спочатку запропонувати незалежний короткий аналіз матеріалів, потім зіставити висновки та спеціально обговорити свідчення, які не відповідають найбільш поширеному поясненню. Така процедура навчає студентів ставитися до розбіжності думок як до джерела уточнення, а не

перешкоди для швидкої згоди. Важливо, щоб професійний діалог залишався доброзичливим і не перетворювався на оцінювання особистості колеги.

Комунікація з родиною вимагає окремих аналітичних умінь. Замість узагальнень на зразок «дитина відстає» педагог повинен описати конкретний навчальний результат, спосіб його перевірки та доступний наступний крок. Так само необхідно уникати діагностичних припущень про сімейні обставини, якщо вони не підтверджені й не належать до професійної компетенції вчителя. Студентам можна запропонувати перетворити внутрішній аналітичний запис на зрозуміле для батьків повідомлення, не втрачаючи точності та не розкриваючи інформації про інших дітей. Така вправа поєднує доказовість, професійну етику й педагогічне партнерство.

Педагогічним результатом реалізації моделі має стати зміна характеру міркувань студента. На початковому етапі переважають формулювання на зразок «учень неуважний» або «потрібно більше вправ». На вищому рівні студент зазначає: «у трьох відповідях повторюється змішування поняття частини й цілого; припускаю, що зорову модель осмислено неповністю; запропоную два завдання у різних формах подання й порівняю пояснення». Зміна полягає не в ускладненні словника, а в переході від неконкретного судження до перевірюваної гіпотези, обґрунтованої дії та визначеного способу оцінювання її наслідків.

Якість професійного міркування можна простежувати за тим, як студент працює з непідтвердженою гіпотезою. На початковому етапі він схильний трактувати відсутність очікуваного результату як доказ неефективності дитини або методики. На більш зрілому рівні уточнює, чи було корекційне завдання відповідним, чи вистачило часу для зміни, чи справді повторне вимірювання перевіряло ту саму характеристику. Така позиція важлива, оскільки освітні результати залежать від багатьох умов і рідко дозволяють робити однозначні висновки після одного епізоду. Уміння коригувати власну версію під впливом нових фактів є важливим показником професійного становлення.

Розвиток аналітичної компетентності виявляється також у зміні характеру педагогічних запитань. Студент поступово переходить від «Чому учень не знає тему?» до точніших формулювань: «Яку операцію він виконує неправильно?», «За яких умов помилка повторюється?», «Яке пояснення може підтвердити або спростувати припущення?». Відповідно змінюється й характер підтримки: замість невизначеної поради «тренуватися більше» студент добирає завдання, пов'язане з конкретним механізмом труднощів. У такий спосіб професійна аналітика проявляється в точності запитання, ясності аргументації та відповідності дії навчальній потребі, а не в ускладненні професійної термінології.

Не менш показовою є готовність студента визнати, що певна педагогічна ситуація поки не має достатнього пояснення. Для складного випадку компетентне рішення може полягати у відтермінуванні категоричного висновку, зборі додаткових свідчень або зверненні до наставника. Таке рішення не означає відсутності професійної впевненості. Навпаки, воно свідчить про усвідомлення меж інформації й власних повноважень. У реальній початковій школі саме ця обережність допомагає запобігати помилковим характеристикам дітей та надмірно категоричним рекомендаціям, наслідки яких можуть виходити далеко за межі окремого уроку.

Загалом модель покликана забезпечити системність аналітичної підготовки впродовж навчання у закладі вищої освіти. Вона поєднує нормативні орієнтири, предметно-методичне знання, формувальне оцінювання, цифрові можливості та професійну рефлексію, наукові підстави яких висвітлено в дослідженнях О. Савченко [35], П. Блека і Д. Вільяма [15], К. Шильдкамп [36], К. Редекер та І. Пуньє [34], Ф. Кортгагена [26]. Перспективою є її адаптація до конкретних освітніх компонентів, визначення валідних показників і проведення педагогічної перевірки без попереднього припущення про гарантовану ефективність.

Для забезпечення тривалого результату навчальні завдання з педагогічної аналітики слід послідовно розподіляти між курсами освітньої програми. На молодших курсах доцільно акцентувати на розумінні критеріїв, типових помилок і джерел педагогічних свідчень. Під час вивчення методик навчання варто збільшувати частку завдань на обґрунтування конкретних пояснень, диференційованих вправ і зворотного зв’язку. У педагогічній практиці необхідно створити можливість зіставити попередні навчальні моделі з реальними умовами класу. Така послідовність дозволяє підтримувати наступність без створення паралельних, слабо пов’язаних курсів.

Важливим механізмом узгодження може бути наскрізне аналітичне портфоліо майбутнього вчителя. Воно не повинно перетворюватися на електронну папку з усіма виконаними роботами. Доцільно відбирати кілька матеріалів, які демонструють зміну професійного мислення: первинний аналіз, переглянуте рішення, авторський діагностичний інструмент, приклад зворотного зв’язку та рефлексію педагогічної практики. До кожного матеріалу студент додає пояснення, яке конкретне вміння він демонструє й які обмеження має наведений висновок. Такий відбір робить портфоліо засобом самооцінювання та професійного аргументування.

Університетська система забезпечення якості може використовувати узагальнені результати таких завдань для вдосконалення змісту підготовки. Важливо не формувати рейтинги студентів за випадковим набором показників, а аналізувати якість інструкцій, доступність практичних ситуацій, узгодженість оцінювання та можливості перенесення навичок у педагогічну практику. Якщо виявлено системне утруднення, доцільно визначити його можливі причини й запланувати перевірювану зміну освітнього компонента. Таким чином, формування аналітичної компетентності підтримує двосторонній зв’язок між якістю підготовки майбутніх педагогів та якістю управління освітнім процесом університету [18; 22].

Реалізація концептуальної моделі потребує сукупності педагогічних умов, що забезпечують послідовне формування аналітичної компетентності. Першою умовою є інтеграція аналізу педагогічних свідчень у предметно-методичну підготовку студентів. На заняттях з методики навчання математики, мови, інтегрованих курсів або інформатичної освітньої галузі доцільно не тільки демонструвати методичний прийом, а й пропонувати свідчення того, як на нього реагують діти. Студент повинен визначити, чи досягнуто навчальної мети, хто потребує додаткової підтримки і який фрагмент методики варто змінити. Така організація поєднує предметне й педагогічне знання відповідно до підходу Л. Шульмана [37] та моделі TPACK, яку розробили П. Мішра та М. Келер [29].

Інтеграція аналітичних операцій у предметно-методичні дисципліни повинна передбачати розподіл відповідальності за конкретні результати навчання. Якщо кожний курс декларує розвиток аналітичного мислення, але не має окремого завдання на роботу зі свідченнями, заявлена інтеграція залишиться формальною. Доцільно визначити, у якому освітньому компоненті студенти вперше вчаться будувати критерії, де тренуються розрізняти типи помилок, у якій дисципліні опановують цифрову візуалізацію та коли мають обґрунтувати повний цикл педагогічного рішення. Така карта наступності дозволяє відстежити прогалини та уникнути дублювання однакових вправ.

Предметний зміст повинен визначати специфіку аналітичного інструмента. Під час опрацювання геометричних уявлень можуть бути доречними спостереження за конструюванням фігури й поясненням її ознак. Для розвитку читацького розуміння важливі запитання, які відділяють відтворення факту від інтерпретації мотивів персонажа. У природничій освітній галузі аналітика стосується здатності відрізняти спостереження від узагальнення. Студентам доцільно порівнювати ці ситуації, встановлюючи спільну логіку роботи зі свідченнями і специфічні критерії предметного результату. Так формується універсальна професійна здатність без втрати методичної конкретності.

Корисним засобом інтеграції є спільне оцінювання одного складного кейсу викладачами різних дисциплін. Наприклад, математик аналізує коректність предметного змісту, викладач педагогіки - логіку підтримки, фахівець з інформатики - якість цифрового інструмента, а керівник практики - реалістичність організації роботи. Водночас необхідно заздалегідь погодити єдині критерії, щоб множинність професійних позицій не призводила до суперечливих вимог. Такий підхід демонструє студентам реальний характер педагогічної співпраці й допомагає побачити комплексність аналітичних рішень [7; 29].

Другою педагогічною умовою є регулярне використання автентичних або спеціально змодельованих педагогічних ситуацій. На ранніх етапах навчання можна пропонувати студентам короткі описи помилок і поодинокі учнівські роботи, на наступних - цілі серії навчальних продуктів, а ближче до практики - випадки з кількома суперечливими джерелами інформації. Кожний кейс має містити достатньо даних для аналізу та водночас залишати простір для обґрунтованих альтернатив. Ситуація, у якій наперед передбачено єдину очевидну відповідь, рідко перевіряє здатність до педагогічного мислення. Важливіше, щоб студент навчився правильно працювати з невизначеністю.

Добір педагогічних ситуацій повинен охоплювати не тільки очевидні навчальні помилки, а й випадки успішного результату з непереконливим способом міркування. Наприклад, учень обрав правильний варіант відповіді методом виключення, не пояснивши математичне відношення; інший отримав правильний результат після суттєвої допомоги; третій виконав завдання правильно, але не зміг застосувати правило в новій ситуації. У кожному випадку формальний показник однаковий, тоді як педагогічні висновки різні. Студент має визначити, які додаткові свідчення допоможуть розмежувати випадковий успіх, часткове розуміння та стійке володіння способом дії.

Важливими є кейси, у яких кілька педагогічних рішень можуть бути обґрунтованими. Якщо дитині складно виконувати письмове завдання,

доречною підтримкою може бути предметна модель, усне пояснення або зменшення стороннього мовного навантаження. Вибір залежить від того, яку саме трудність установлено й які ресурси доступні. Критерієм якісного аналізу має бути не збіг із одним передбаченим викладачем варіантом, а чіткість доказової логіки. Це вимагає від викладача готовності приймати альтернативне рішення, якщо студент аргументовано пов’язав його зі свідченнями та запропонував спосіб перевірки.

Для посилення складності доцільно моделювати кейси з неповними або надмірними даними. У першому випадку студент вирішує, які свідчення необхідно отримати додатково; у другому - відбирає інформацію, що справді має стосунок до навчальної проблеми. Наприклад, детальний опис поведінки дитини не завжди допомагає з’ясувати, чи розуміє вона принцип позиційного запису числа. Навчання відсіювати несуттєві деталі запобігає надмірній інтерпретації та підвищує професійну точність, з якою майбутній учитель переходить від освітнього епізоду до методичного рішення [27; 30].

Третьою умовою є формування культури аргументованого професійного діалогу. Студенти спочатку аналізують кейс індивідуально, далі зіставляють відповіді в парах і обговорюють їх у групі. Один учасник викладає спостереження й висновок, другий уточнює, на які свідчення він спирається, третій пропонує альтернативне пояснення, четвертий визначає спосіб перевірки. Викладач допомагає розрізнити опис і припущення за допомогою формулювань «я спостерігаю», «я припускаю», «для перевірки мені потрібно». Наприкінці група з’ясовує, які відомості впливають на вибір педагогічної дії. Така процедура розвиває культуру колегіального аналізу даних [21].

Важливо навчати студентів працювати з професійною незгодою. У реальному закладі освіти наставник і молодий педагог можуть по-різному тлумачити причину труднощів. Замість вимоги негайно обрати одну версію доцільно спільно визначити, які свідчення підтримують кожну з них і які нові спостереження допоможуть відокремити можливі пояснення. Практична

цінність такого підходу полягає у зменшенні залежності рішення від посадового статусу учасника діалогу. Водночас повага до досвіду наставника зберігається: його професійні припущення розглядаються як важливий ресурс, але не як заміна перевірки фактів.

Підсумком навчального діалогу може бути спільний короткий протокол рішення. До нього вносять узгоджений опис ситуації, перелік доступних свідчень, робочу гіпотезу, методичну дію, відповідального за її виконання та дату повторного аналізу. Для студентських кейсів протокол має умовний характер, але вчить завершувати обговорення конкретним планом. При цьому не потрібно надавати кожному навчальному епізоду адміністративного статусу. Мета полягає у формуванні внутрішньої логіки професійного рішення: від колективного осмислення до визначеної дії й оцінювання її наслідків [21; 36].

Четвертою умовою є методично обґрунтоване залучення цифрових технологій. Цифровий практикум не повинен перетворюватися на перелік популярних сервісів. Його зміст слід формувати навколо професійних задач: створити інструмент короткого спостереження, виявити типові помилки, порівняти дві навчальні роботи за однаковими критеріями, підготувати візуально зрозуміле повідомлення про поступ. Виконуючи кожну задачу, студент пояснює, чому обраний інструмент є доцільним і які має обмеження. Наукові основи такого підходу репрезентовано у рамці DigCompEdu [34] і працях Н. Морзе зі співавторами [4] та Н. Бахмат [2].

Перш ніж створювати електронну форму для аналізу математичних помилок, студент визначає категорії і випробовує їх на кількох відповідях. Інакше електронний інструмент може нав’язати надто грубу класифікацію, наприклад «правильно-неправильно», яка не відповідає діагностичній меті. Навчання попереднього кодування демонструє, що якість цифрової аналітики визначається операційними означеннями, а не технічною складністю програмного забезпечення.

Важливо пропонувати вправи на перевірку відтворюваності категоризації. Двоє студентів незалежно аналізують однакові анонімізовані відповіді та фіксують розбіжності. Якщо один відносить випадок до помилки обчислення, а інший - до помилки вибору дії, необхідно повернутися до спостережуваних ознак і уточнити правило. Ця робота дозволяє побачити, що категорії не існують поза методичним змістом і потребують прозорого визначення. Для початкової школи не завжди потрібні складні коефіцієнти узгодженості, але сама процедура незалежного порівняння є корисною для формування доказового мислення.

Окремим цифровим завданням може стати реконструкція помилкового висновку зі звіту. Студентам демонструють таблицю, де високий середній бал трактується як підтвердження засвоєння теми всіма дітьми. Вони мають знайти логічну помилку, перевірити розподіл результатів і визначити, чи не приховує середнє значення різні освітні потреби. Додатково слід установити, чи всі завдання вимірювали однакові вміння. Таке критичне читання цифрових результатів спрямоване на підвищення якості педагогічного рішення та безпосередньо пов’язане з професійною грамотністю щодо даних [27].

П’ятою умовою є зворотний зв’язок щодо конкретних аналітичних дій студента. Викладач коментує, як студент визначив проблему, дібрав свідчення, розглянув альтернативи й обґрунтував рішення [17; 24; 25]. Якщо студент запропонував вправу без пояснення, викладач просить пов’язати її з діагностичним висновком. Якщо наявні факти підтверджують помилку, але залишають відкритим питання про її причину, доречно запропонувати студентові спроєктувати коротке уточнювальне завдання. Коментар має підказувати наступну дію, яку студент може виконати під час доопрацювання кейсу.

Ефективним форматом може бути двоетапне подання комплексного кейсу. Після першої версії студент отримує стислий коментар щодо доказової логіки, самостійно вносить зміни, а потім письмово пояснює, чому переглянув

висновок. У такій процедурі оцінювання набуває формувальної функції й виявляє не тільки поточний рівень, а й здатність скористатися професійною підтримкою. Важливо, щоб повторна спроба не перетворювалася на механічне копіювання рекомендацій викладача. Студент повинен зберегти власну відповідальність за аргументацію й мати можливість обґрунтовано не погодитися з запропонованим варіантом.

Для взаємного рецензування потрібні доступні критерії та правила коректної комунікації. Студент-рецензент оцінює наявність фактів, альтернативних пояснень, методичного рішення й плану перевірки, але не приписує авторові особистісних характеристик. Коментар має містити спостереження щодо конкретного фрагмента та одне змістовне запитання, яке допоможе поглибити аналіз. Корисно порівнювати відгуки кількох рецензентів, з'ясовуючи, які аргументи збігаються, а які потребують уточнення. Це розвиває метакогнітивні вміння та професійну культуру взаємної підтримки [23; 24; 40].

Шостою умовою вважаємо поєднання педагогічної практики з керованою рефлексією. Звичайний щоденник спостережень може залишатися описовим, якщо студент лише фіксує події уроку. Для розвитку аналітичної компетентності варто використовувати рефлексивні запитання: «Яке свідчення виявилося неочікуваним?», «Що я пояснив би інакше після перегляду учнівських робіт?», «Яка моя гіпотеза не підтвердилася?», «Як можна перевірити дієвість нового способу?». Підходи Д. Боуда, Р. Кео і Д. Вокера [16], Ф. Кортгагена [26] обґрунтовують значення рефлексії, що перетворює досвід на професійне знання.

Педагогічна практика створює можливість перевірити, наскільки студент здатний працювати з непередбачуваними обставинами уроку. Реальна відповідь дитини нерідко не відповідає жодній зі заздалегідь підготовлених категорій. Учитель може зіткнутися з неочікуваною інтерпретацією задачі, нестандартним способом обчислення або поясненням, яке суперечить письмовому результату. Майбутньому педагогу необхідно не поспішати відносити такий випадок до

«неправильної відповіді», а уточнити хід міркування й вирішити, чи потрібна зміна запланованої методичної дії. Саме ця гнучкість відрізняє професійну аналітику від використання готової схеми перевірки.

Доцільно впроваджувати короткі цикли керованої рефлексії після проведеного фрагмента уроку. Спочатку студент самостійно фіксує очікувану реакцію дітей і фактично отримані свідчення. Далі наставник ставить уточнювальні питання, не повідомляючи одразу готовий висновок. На завершення майбутній учитель визначає, що змінить у наступному поясненні та як перевірить результат. Важливо, щоб предметом аналізу була якість педагогічного рішення, а не лише дотримання технологічної карти заняття. Така процедура дозволяє пов’язати формальне планування з реальним навчальним поступом дітей.

У межах практики слід обережно застосовувати відеозапис уроку та фотографування робіт. Ці матеріали можуть бути цінними для детального аналізу, але їх використання потребує дотримання правил закладу освіти, необхідних дозволів і захисту персональної інформації. За відсутності належних умов достатньо знеособлених польових нотаток або спеціально змодельованих фрагментів. Основою рефлексії повинна залишатися достовірність і педагогічна значущість спостереження, а не наявність великого медіаархіву. Під час планування рефлексії варто визначити, які спостереження потрібні й у якій формі їх можна безпечно зафіксувати.

Сьомою умовою є забезпечення етичної й інклюзивної спрямованості аналітичної діяльності. Під час навчальних кейсів студентам необхідно обговорювати, як запобігти оцінним ярликам, як ураховувати індивідуальні можливості дитини, як повідомляти батькам результати без стигматизації та як зберігати конфіденційність інформації. Завдання має показувати, що розбіжність у способах виконання роботи не завжди означає дефіцит компетентності; інколи вона пов’язана з різними шляхами розуміння й

вираження думки. Принципи справедливості та орієнтації на добробут здобувача освіти співвідносяться з підходами OECD [32].

Інклюзивна спрямованість аналітичної підготовки потребує розмежування навчальної мети та перешкод у способі демонстрації результату. Наприклад, дитина може правильно встановлювати закономірність, але мати труднощі із записом довгого пояснення. Якщо метою є математичне міркування, альтернативна усна відповідь може надати змістовно релевантніше свідчення. Це не означає відмови від розвитку письмового мовлення, а передбачає свідоме визначення того, яка компетентність перевіряється в конкретній ситуації. Принципи універсального дизайну навчання дозволяють проєктувати різні способи залучення учнів, подання інформації та демонстрування результату [19].

Підготовка до інклюзивної педагогічної аналітики може включати елементи коучингової взаємодії, розглянуті у дослідженні Н. Бахмат зі співавторами [3]. Йдеться не про перенесення на вчителя функцій фахівців іншого профілю, а про розвиток здатності ставити уточнювальні запитання, підтримувати професійну рефлексію й спільно визначати реалістичні наступні кроки. Студент може працювати з умовним кейсом, де необхідно погодити методичну підтримку між учителем, асистентом і родиною, не роблячи необґрунтованих висновків про причини поведінки дитини. Такий формат поєднує аналітичність із професійним партнерством.

Особливої уваги потребує перевірка справедливості інструментів оцінювання. Одне й те саме завдання може бути нерівноцінним для дітей з різним доступом до мовної підтримки, технічних засобів або потрібних адаптацій. Студентам доцільно запропонувати виявити бар’єри, змінити спосіб подання інструкції й пояснити, які елементи завдання необхідно зберегти для досягнення навчальної мети. Після адаптації слід оцінити, чи результати залишаються порівнюваними за змістом. Це формує розуміння справедливості

як умови коректного висновку, а не як простого застосування однакової процедури до всіх учнів [13; 19].

Практичними методами реалізації моделі є аналіз педагогічних ситуацій, мікровикладання зі зворотним зв’язком, взаємне рецензування, порівняльний аналіз учнівських робіт, мініпроєкти зі створення діагностичних інструментів, моделювання коротких дослідницьких циклів, ведення аналітичного портфоліо та захист індивідуальних методичних рішень. Важливо комбінувати ці методи так, щоб студент періодично повертався до попереднього випадку і міг побачити зміни у власному мисленні. Процес розвитку не повинен оцінюватися за кількістю створених файлів або виконаних презентацій; визначальним є покращення якості аргументації та педагогічного рішення.

Серед практичних методів особливу роль може виконувати порівняльний аналіз учнівських робіт. Студент отримує кілька продуктів, які зовні мають схожу оцінку, але відрізняються логікою виконання. Він визначає ознаки предметного розуміння, процедурних помилок і можливого випадкового результату, після чого добирає короткі уточнювальні завдання. Ця робота дозволяє розвинути навичку читання навчального продукту як свідчення про спосіб дії. Важливо, щоб порівняння не перетворювалося на ранжування дітей, а завершувалося розробленням адресної педагогічної підтримки.

Мікровикладання доцільно організовувати з визначеною аналітичною метою. Студент не просто проводить фрагмент уроку, а передбачає, які учнівські реакції можуть підтвердити або спростувати його припущення щодо доступності пояснення. Учасники, які виконують ролі учнів, мають дотримуватися заздалегідь визначених навчальних сценаріїв, щоб ситуація залишалася методично змістовною. Після заняття аналізуються не акторські якості учасників, а точність педагогічного запитання, реакція на свідчення та якість корекції пояснення. Така організація дозволяє розглядати мікровикладання як безпечне середовище випробування професійних рішень.

Індивідуальний методичний проєкт може полягати у створенні невеликого пакета для діагностики конкретного вміння: навчальна мета, два-три завдання, очікувані типи відповідей, критерії аналізу, варіанти корекційної підтримки та спосіб повторної перевірки. Обов’язковою частиною має бути пояснення обмежень інструмента й умов його використання. Під час захисту студент демонструє не кількість сторінок проєкту, а аргументує взаємозв’язок його складників. Такий продукт придатний для подальшого методичного вдосконалення під час педагогічної практики та сприяє переходу від фрагментарного знання до цілісного професійного рішення [29; 36].

У межах університетського курсу пропонуємо проводити «педагогічну лабораторію даних» як цикл із п’яти занять. Спочатку студенти ознайомлюються зі знеособленими учнівськими матеріалами й формулюють діагностичне запитання. На другому занятті розробляють критерії та випробовують їх на кількох роботах. На третьому зіставляють висновки й обговорюють причини розбіжностей. На четвертому проєктують диференційовані завдання, а на п’ятому переглядають рішення за новими матеріалами, які моделюють повторне спостереження. Викладач надає зразок аргументації, а студенти самостійно обґрунтовують свої дії. Така робота поєднує формувальне оцінювання й циклічне використання даних [36; 40].

Важливою особливістю лабораторії може бути використання альтернативних наборів даних. Дві студентські команди отримують однаковий опис проблеми, але різні фрагменти учнівських робіт. Під час спільного обговорення виявляється, як обмеженість початкової інформації впливає на висновок. Кожна команда повинна пояснити, чи змінюється рішення після ознайомлення з новими свідченнями та які дані були вирішальними. Цей метод показує, чому окрема вибірка відповідей не повинна сприйматися як вичерпна характеристика навчання, і тренує уважність до умов збору матеріалу.

Для підсумкового заняття лабораторії доцільно використовувати взаємне рецензування аналітичних звітів. Кожний звіт містить навчальну проблему, опис

свідчень, процедуру їхнього аналізу, альтернативну версію, обране методичне рішення та прогнозований спосіб перевірки. Рецензенти не повинні оцінювати «зручність» висновку, а мають з’ясувати, чи можна простежити логічний перехід між його частинами. Така форма роботи дозволяє студентам виконувати функції дослідника, професійного колеги й критичного читача педагогічної інформації. Вона також створює навчальні матеріали для подальшого уточнення інструментарію [27; 36].

Міждисциплінарні зв’язки доцільно будувати навколо спільних аналітичних дій з урахуванням предметної специфіки. У дидактиці студент зіставляє мету й результат навчання, у методиці математики аналізує помилку в способі дії, у методиці читання визначає критерій виконання конкретної читацької операції, а в інформатичній освітній галузі вчиться візуалізувати дані. Для зіставлення завдань із різних галузей студент пояснює, які свідчення потрібні в кожному випадку. Під час педагогічної практики ці вміння застосовують для вибору й перевірки корекційної дії.

Цікавий міждисциплінарний напрям пов’язаний з аналізом дитячих пояснень. Під час математичної роботи учень може послідовно міркувати, але неточно використовувати терміни; під час мовленнєвого завдання здатен точно відтворювати почуте, але не встановлювати причинного зв’язку. Майбутній учитель має розрізняти предметний зміст міркування та мовну форму його висловлення. Для цього доцільно поєднувати методичні знання з розвитком академічного й педагогічного мовлення студентів. Такий підхід дозволяє точніше визначати, яку саме підтримку потребує дитина й чи відповідає педагогічне запитання змісту освітньої галузі.

Особливої уваги потребують спільні проєкти з інформатичної та природничої освітніх галузей. Діти можуть збирати результати простих спостережень, створювати таблицю та робити висновки щодо змін. Учитель повинен оцінити не лише правильність заповнення цифрової форми, а й достовірність самого спостереження, послідовність групування даних і

обґрунтованість висновку. Університетський кейс такого типу дозволяє одночасно розглядати предметні поняття, інформаційну грамотність, уміння працювати зі свідченнями та комунікацію результатів. Водночас кожний компонент повинен мати окремий зрозумілий критерій [29; 30].

Розвиток аналітичної компетентності неможливий без професійної підтримки викладачів і наставників. Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Гайлер і М. Гарднер у дослідженні ефективного професійного розвитку вчителів наголошують на змістовій спрямованості, активному навчанні, співпраці, моделюванні, зворотному зв’язку та тривалості професійного зростання [20]. Ці принципи доцільно застосовувати і до університетської підготовки. Одна разова лекція з педагогічної діагностики навряд чи забезпечить стійкі способи міркування; для їх формування потрібні систематична практика, доброзичливе професійне рецензування та повторне застосування аналітичних процедур у нових ситуаціях.

Підготовка викладачів і наставників до реалізації моделі потребує спільного розуміння того, що саме оцінюється в студентській роботі. Один наставник може надавати перевагу впевненому методичному рішенню, інший – докладному аналізу свідчень, а третій – дисциплінованому виконанню плану уроку. Без узгодження критеріїв студент отримуватиме суперечливі сигнали щодо якості професійної діяльності. Доцільно організовувати короткі методичні обговорення з аналізом анонімних прикладів робіт і визначенням ознак обґрунтованого висновку. Таке узгодження не обмежує професійної автономії викладача, а підвищує прозорість очікувань.

Для наставників корисною є практика професійного запитування замість негайного повідомлення правильної відповіді. Після спостереження уроку наставник може поцікавитися, які учнівські реакції виявилися неочікуваними, чим студент пояснює їх і яке додаткове свідчення перевірило б це припущення. Це допомагає майбутньому вчителю самостійно побудувати логіку рішення. Водночас наставник повинен своєчасно втрутитися, якщо планована дія може

створити ризик для дитини або суперечить професійним вимогам. Отже, керована автономія поєднує розвиток суб'єктності й необхідний педагогічний захист [1; 3].

Безперервність методичної підтримки може забезпечуватися невеликими професійними спільнотами викладачів різних дисциплін. Учасники періодично аналізують приклади студентських рішень, удосконалюють рубрики й обговорюють, які навчальні випадки є найбільш продуктивними. Важливо, щоб такі зустрічі завершувалися не загальними рекомендаціями, а конкретною зміною матеріалу або процедури й подальшою перевіркою її доцільності. Це відповідає підходу до ефективного професійного розвитку, у якому значення мають активна участь, співпраця, тривалість та отримання змістовного зворотного зв'язку [20; 22].

Отже, педагогічні умови реалізації моделі утворюють взаємозалежну систему: предметно-методична інтеграція, практична контекстність, аргументований діалог, доцільні цифрові інструменти, змістовний зворотний зв'язок, керована рефлексія та етична відповідальність. Відсутність хоча б одного з цих елементів може звузити підготовку до технічного виконання діагностичних операцій. Їх узгоджена реалізація створює можливості для формування цілісної професійної здатності, яку доцільно надалі перевіряти у педагогічному дослідженні.

Для практичного впровадження педагогічних умов доцільно передбачити мінімально достатній набір ресурсів. До нього можуть входити банк автентичних і змодельованих кейсів, рубрика оцінювання професійної аргументації, шаблон короткого аналітичного звіту, інструкції із захисту навчальної інформації та приклади зворотного зв'язку. Кожний ресурс повинен мати визначене призначення й можливість подальшого оновлення. Наявність великої кількості різнорідних файлів сама по собі не створює методичної системи. Значення має узгодженість матеріалів із цілями підготовки, практичними завданнями та критеріями оцінювання.

Організаційна стійкість моделі залежить від здатності адаптувати її до навчального навантаження, кількості студентів і формату занять. За численної академічної групи не обов’язково проводити індивідуальну експертизу кожного проміжного висновку на одному занятті. Можна застосовувати структуроване взаємне рецензування, спільний аналіз типових відповідей і вибірковий коментар викладача. При цьому важливо забезпечити, щоб кожний студент отримував регулярний персоналізований зворотний зв’язок щодо основних аналітичних операцій. Такий підхід дозволяє масштабувати методику без зниження її навчальної спрямованості.

Критерієм готовності освітньої програми до впровадження запропонованого підходу варто вважати не лише наявність відповідних тем у силабусах, а й узгоджений порядок виконання та оцінювання завдань. Потрібно визначити, де проводиться початкова діагностика, коли студенти отримують нагоду переглянути власне рішення, як збираються дані про поступ і хто аналізує типові труднощі. Також слід передбачити можливість відмови від окремого інструмента, якщо його педагогічна придатність не підтвердиться. Це дозволяє поєднати методичну системність з необхідною відкритістю до корекції [18; 22].

Розглянемо можливості застосування моделі на прикладі методичної ситуації з математики. Під час опрацювання текстових задач на знаходження невідомого компонента дії студент отримує добірку знеособлених відповідей молодших школярів. Частина дітей правильно обчислила результат, але не пояснила вибір дії; інші встановили правильні відношення між величинами, однак припустилися арифметичної помилки; окремі учні обрали дію навмання. Студент має запропонувати не загальне повторення теми, а способи перевірки кожного припущення: попросити скласти схему до умови, пояснити відношення величин, оцінити правдоподібність результату. Критерієм успіху його роботи є відповідність корекційного завдання конкретному характеру труднощів.

У математичному кейсі доцільно поглибити аналіз через зіставлення процедурного й концептуального знання. Наприклад, учень правильно застосовує алгоритм додавання двоцифрових чисел, але не може пояснити, чому одиниці й десятки об’єднуються окремо. Інша дитина правильно моделює число десятковими блоками, але припускається арифметичного недогляду. Формально їхні помилки можуть проявитися в однаковій кількості неправильних відповідей, проте корекційні дії мають бути різними. У першому випадку доцільно працювати з позиційною моделлю, у другому – з перевіркою обчислення та співвіднесенням результату з оцінкою його правдоподібності.

Окремий діагностичний випадок виникає під час засвоєння дробових частин у початковій школі. Дитина може вважати, що одна восьма більша за одну четверту, оскільки число в знаменнику більше. Помилка дозволяє припустити механічне перенесення уявлення про натуральні числа, але не доводить остаточної причини. Майбутній учитель має запропонувати зіставлення рівних за розміром цілих, поділених на різну кількість частин, і попросити пояснити вибір. Якщо після наочного порівняння дитина змінює відповідь, це створює нові свідчення щодо її розуміння. Навчальна мета полягає у встановленні зв’язку між величиною частини й кількістю рівних частин цілого, а не у механічному тренуванні правила.

У задачах із величинами важливо відстежувати, чи дитина розуміє відношення між даними, а не лише знаходить дію за окремим словом-підказкою. Наприклад, слова «більше» або «менше» можуть спонукати до автоматичного вибору арифметичної операції без аналізу змісту. Студентам доцільно запропонувати набір контрастних задач із подібною лексикою, але різними математичними відношеннями. Аналіз дитячих пояснень у такому наборі дозволяє точніше визначити, чи сформовано здатність будувати математичну модель ситуації. Відповідні висновки мають завершуватися вибором змістовних вправ і повторною діагностикою, а не загальною порадою «читати уважніше» [2; 7].

Другий приклад стосується мовно-літературної галузі. Після читання невеликого тексту більшість учнів називає персонажів і відтворює послідовність подій, але лише частина здатна пояснити мотиви вчинку героя. Майбутній учитель повинен розмежувати перевірку фактичного розуміння та здатності робити висновки, запропонувати запитання різної складності й показати, як порівнюватиме усні пояснення дітей. Якщо студент лише підрахував кількість правильних відповідей, аналітичне завдання виконано неповністю. Якщо він пов’язав типи запитань із конкретними способами підтримки розуміння, це засвідчує розвиток інтерпретаційно-рішеннєвого компонента. Відповідні методичні орієнтири узгоджуються з компетентнісною спрямованістю початкової освіти, висвітленою О. Савченко [35] та авторами порадника НУШ [6].

У мовно-літературній освітній галузі аналітичне завдання має розмежовувати техніку читання, розуміння явно поданого змісту та побудову висновків на основі тексту. Учень може правильно відтворити послідовність подій, але не встановити причин учинку персонажа; інший здатен пояснити мотив, проте читає повільно й потребує більше часу. Якщо обидва результати оцінювати одним загальним показником, педагог ризикує втратити змістовну інформацію. Студент має навчитися визначати, які саме читацькі операції перевіряє кожне запитання і як альтернативна форма відповіді може допомогти встановити реальне розуміння.

Корисним прийомом є порівняння кількох запитань до одного тексту. Перше пропонує знайти безпосередньо зазначений факт, друге – пояснити зв’язок між подіями, третє – підтвердити інтерпретацію конкретним фрагментом, четверте – обґрунтувати власне ставлення з урахуванням змісту прочитаного. Студенти повинні визначити, які свідчення надає кожна відповідь і чому правильне виконання одного типу завдання не гарантує успіху в іншому. Така робота допомагає уникати необґрунтованого узагальнення «дитина розуміє / не розуміє текст» та підтримує адресне планування навчання.

Аналітична підготовка має враховувати й створення власних висловлювань молодшими школярами. Помилки у письмовій роботі можуть стосуватися структури думки, логіки викладу, слововживання або правопису, причому ці складники не завжди розвиваються одночасно. Під час аналізу необхідно визначити провідну мету конкретного завдання. Якщо воно спрямоване на побудову послідовного опису, коментар до всіх орфографічних помилок може затьмарити зворотний зв’язок щодо змістової структури. Майбутній учитель має навчитися обирати пріоритет підтримки, не заперечуючи значення інших освітніх результатів [17; 24].

Третя ситуація виникає під час інтегрованого навчання. Група дітей підготувала короткі дослідницькі повідомлення про сезонні зміни в природі. Частина продуктів містить достовірні спостереження, але слабке узагальнення; інші демонструють правильні висновки, проте не пояснюють, з яких фактів вони випливають. Майбутній учитель має спроєктувати рубрику, що розмежовує якість спостереження, зв’язок між фактом і висновком та зрозумілість повідомлення. Після цього студент пропонує зворотний зв’язок, орієнтований на подальше покращення роботи. Цей приклад дозволяє поєднати формувальне оцінювання [15; 40], самооцінювання [14] і педагогічний аналіз результатів інтегрованої діяльності.

Під час інтегрованого навчання важливо відрізняти достовірність спостереження від переконливості його оформлення. Наприклад, група молодших школярів подає яскраву презентацію про проростання насіння, але не зазначає, скільки часу тривало спостереження й за яких умов воно проводилося. Інша група створює просту таблицю, проте послідовно фіксує дати, зміни та підстави для висновку. Якщо метою є формування дослідницьких умінь, другий продукт може надавати переконливіші свідчення. Майбутній учитель повинен навчитися створювати критерії, які не підмінюють наукову змістовність зовнішньою привабливістю роботи.

Окрему увагу доцільно приділити ситуаціям, у яких дитина робить правильний висновок, але не може пояснити, на які дані він спирається. Таке спостереження може свідчити про відтворення почутої думки без власної аргументації. Студенту варто запропонувати короткі запитання: «Що саме ти помітив?», «Які два випадки порівняв?», «Чи можливе інше пояснення?». При цьому рівень складності має відповідати віку молодшого школяра. Метою є не формальне засвоєння наукової термінології, а розвиток здатності пов’язувати власне спостереження з обережним висновком.

Інтегровані кейси можуть охоплювати колективне збирання простих даних про навколишнє середовище: кількість сонячних днів протягом тижня, зміни стану ґрунту або характеристики умовного маршруту до школи. Педагогічна аналітика в такому випадку стосується точності вимірювання, способу групування, пояснення відмінностей і відповідального подання результатів. Водночас учитель має забезпечити безпеку спостереження та недопущення збору надлишкових персональних відомостей. Така робота допомагає студентам побачити взаємозв’язок природничої грамотності, цифрових навичок, навчальної співпраці та культури обґрунтованого висновку [19; 30].

Для підсумкового оцінювання пропонуємо комплексний аналітичний кейс із кількома джерелами інформації. Наприклад, студент отримує письмові відповіді, фрагменти усних пояснень, нотатки про групову роботу й опис умов уроку. Він формулює педагогічне запитання, відокремлює встановлені факти від припущень і визначає, яких свідчень бракує. Далі пропонує щонайменше два можливі пояснення, обирає методичну дію, планує коротку перевірку її наслідків і зазначає етичні обмеження. Викладач застосовує чотирирівневу рубрику й дає зворотний зв’язок щодо окремих аналітичних дій.

Для підтримки справедливого оцінювання слід заздалегідь визначити інформацію, яку студент може вважати достатньою для дії, та альтернативи, які потребують додаткової перевірки. Наприклад, якщо неправильні відповіді

вказують на ймовірне змішування математичних відношень, можливим рішенням може бути коротке уточнювальне моделювання, а не повне повторення теми. Водночас інша відповідь може бути обґрунтованою, якщо студент послідовно пояснив механізм труднощів і передбачив спосіб перевірки. Оцінювання за такою логікою стимулює відповідальне професійне судження замість пошуку єдиної прихованої «правильної фрази».

Після розв'язання кейсу доцільно передбачати додаткову інформацію, що змінює початкову ситуацію. Наприклад, студент дізнається, що одна дитина виконувала завдання після перерви в навчанні, а інша продемонструвала правильну стратегію в усній формі. Він повинен переглянути попередній висновок і пояснити, які зміни є обґрунтованими. Така процедура оцінює когнітивну гнучкість, здатність працювати з новими свідченнями та відмовлятися від передчасних категоричних тверджень. Вона також наближає підсумкову діагностику до ситуацій реальної початкової школи [13; 27].

Для діагностики аналітичної компетентності пропонуємо чотири рівні її сформованості, описані через спостережувані дії студента. На початковому рівні студент називає результат, але плутає факт із поясненням і пропонує дії без опори на свідчення. На базовому рівні він фіксує окремі факти й добирає доречне джерело, однак недостатньо обґрунтовує висновок. На достатньому рівні зіставляє кілька свідчень, розглядає альтернативні пояснення, обирає відповідну підтримку та визначає, як перевірити її наслідки. На високому рівні самостійно формулює перевірюване запитання, критично оцінює межі даних і переглядає рішення після отримання нових свідчень.

Водночас різні компоненти компетентності можуть розвиватися нерівномірно. Студент може якісно збирати свідчення, але недостатньо аргументувати методичне рішення; інший демонструє сильну рефлексію, однак неточно визначає критерії предметного результату. Тому доцільно поряд із загальним рівнем використовувати профіль за окремими компонентами. Такий профіль допомагає визначити індивідуальні навчальні потреби й уникнути

помилкового висновку про цілковиту «сформованість» або «несформованість» складної компетентності. Профіль є педагогічним інструментом для підтримки навчання, а не незмінною характеристикою особистості студента.

Перехід між рівнями не повинен визначатися за однією вдалою відповіддю. Для підвищення обґрунтованості доцільно зіставляти результати кейсів, що охоплюють різні освітні галузі й передбачають різні форми відповіді. Якщо студент стабільно аргументує рішення в математиці, але не може застосувати схожу логіку в мовно-літературній галузі, це вказує на потребу розвивати перенесення аналітичних операцій. Водночас кількість завдань слід узгоджувати з реальним навантаженням. Змістовна перевага багаторазового спостереження полягає в зменшенні впливу випадкового результату на педагогічний висновок [13; 30].

Оцінювання доцільно здійснювати за п’ятьма критеріями, що співвідносяться з компонентами моделі: ціннісно-етична позиція; коректність предметно-методичного розуміння; якість збору та аналізу свідчень; обґрунтованість рішення; рефлексія й перевірка наслідків. Необхідно також уникати підміни оцінювання аналітичної компетентності перевіркою швидкості письма або вправності користування певним програмним сервісом. За потреби студент може подавати висновки усно, письмово або у вигляді схеми, якщо форма відповіді не є безпосереднім предметом перевірки.

Дескриптори кожного критерію описують спостережувані професійні дії студента. Наприклад, для якості збору свідчень початковий прояв – використання нерелевантної інформації, базовий – добір одного доречного джерела без оцінювання його меж, достатній – зіставлення кількох джерел, високий – обґрунтування їхньої достатності та виявлення можливих зміщень. Для критерію методичного рішення дескриптори мають показувати відповідність дії виявленим труднощам, наявність альтернатив і реалістичність перевірки. Така деталізація знижує залежність результату від загального суб’єктивного враження оцінювача.

Питання ваги окремих критеріїв потребує теоретичного й практичного обґрунтування. Якщо надмірну частку підсумкового результату відвести цифровій вправності, оцінювання перестане точно характеризувати аналітичну компетентність. Якщо недостатньо врахувати етичний компонент, студент може отримати високу оцінку за формально правильний висновок, не помітивши ризиків для дитини. Тому доцільно визначити критично важливі вимоги, невиконання яких потребує обов'язкового доопрацювання, навіть якщо інші частини кейсу виконані на високому рівні. Зокрема, такими вимогами можуть бути недопущення стигматизувальних висновків і відсутність необґрунтованого розкриття персональної інформації.

Методика оцінювання має містити правила роботи з неоднозначними відповідями студентів. Якщо запропоноване рішення відрізняється від зразка, оцінювач повинен перевірити логіку аргументації, а не знижувати бал лише через відмінність формулювання. Доцільно накопичувати приклади робіт на межі між рівнями сформованості і спільно уточнювати рубрику після пробного застосування. Перегляд критеріїв має бути документований, а результати порівняння за різними редакціями не слід механічно трактувати як тотожні. Такий підхід відповідає загальним вимогам доказовості й справедливості освітнього вимірювання [13].

Для майбутньої емпіричної перевірки моделі слід заздалегідь визначити гіпотезу, критерії добору учасників, зміст навчального впливу та ознаки педагогічно значущої зміни. План має передбачати початкову й підсумкову діагностику та, за можливості, зіставлення з групою, у якій аналітичну підготовку організовано в інший спосіб, за рівноцінних освітніх можливостей для учасників. Для інтерпретації динаміки потрібно врахувати попередні предметно-методичні знання, досвід практики, формат навчання та обсяг роботи з кейсами. Це дасть змогу точніше визначити, якою мірою зміни в аналітичному міркуванні пов'язані з реалізацією моделі [18; 36].

Для вимірювання змін доцільно застосовувати паралельні діагностичні кейси, зіставні за змістом, складністю та критеріями оцінювання. Повторення того самого завдання може поліпшити результат через запам'ятовування. Перед основним дослідженням потрібні експертна перевірка змісту кейсів, пробне оцінювання та уточнення дескрипторів. Частину робіт слід дати двом оцінювачам для незалежної перевірки, щоб окремо оцінити узгодженість їхніх оцінок. Статистичні методи добирають відповідно до шкали вимірювання, обсягу вибірки, дизайну дослідження й розподілу даних [13].

Оцінка результативності моделі має включати не лише числову зміну підсумкового показника, а й аналіз характеру професійного міркування. Можна порівнювати частоту необґрунтованих висновків, якість формулювання альтернативних пояснень і відповідність корекційних дій встановленій проблемі. При цьому категорії якісного аналізу потребують заздалегідь визначених операційних ознак, а приклади студентських робіт повинні подаватися з дотриманням вимог конфіденційності. Доцільно також простежити, чи зберігається здатність до аналізу в нових предметних і практичних ситуаціях. Саме поєднання кількісних і якісних свідчень може створити основу для обережного висновку щодо педагогічної результативності моделі [18; 27].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Теоретичний аналіз досліджень українських і зарубіжних учених дозволив визначити аналітичну компетентність майбутнього вчителя початкових класів як інтегративну здатність працювати з педагогічно значущими свідченнями, критично інтерпретувати їх, приймати обґрунтовані методичні рішення та перевіряти наслідки власних дій. Її структура охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-аналітичний, інтерпретаційно-рішеннєвий і рефлексивно-етичний компоненти. Сукупність цих компонентів забезпечує зв'язок між результатами навчання дітей і професійною відповідальністю педагога.

Обґрунтовано концептуальну модель формування аналітичної компетентності, яка об'єднує цільовий, змістовий, діяльнісний, діагностичний та рефлексивно-корекційний блоки. Визначено основні педагогічні умови її реалізації: предметно-методичну інтеграцію, використання педагогічних кейсів, організацію аргументованого діалогу, доцільне застосування цифрових засобів, змістовний зворотний зв'язок, керовану рефлексію та етичну спрямованість аналітичної діяльності. Запропоновано приклади ситуаційних завдань, критерії й рівні оцінювання результатів підготовки.

Практична значущість запропонованих положень полягає в можливості їх використання під час викладання педагогічних і методичних дисциплін, організації педагогічної практики, створення цифрових діагностичних матеріалів та розроблення інструментів оцінювання професійної підготовленості здобувачів вищої освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на перевірку валідності розробленого інструментарію, визначення педагогічної результативності моделі та вивчення умов перенесення сформованих аналітичних умінь у реальну діяльність учителя початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н. Розвиток суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1). С. 223-235. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-223-235
2. Бахмат Н. Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 65-71. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010
3. Бахмат Н., Новіцька І., Веремчук А. Педагогічний коучинг як інструмент формування готовності до інклюзивного викладання у початкових класах. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18495520
4. Морзе Н., Базелюк О., Воротникова І., Дементієвська Н., Захар О., Нанаєва Т., Пасічник О., Чернікова Л. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). 2019. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718685/ (дата звернення: 12.09.2026).
5. Муковіз О., Бахмат Н. Професійна підготовка майбутнього педагога до роботи з цифровими технологіями. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2026. № 40. С. 213-225. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-213-225
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. ISBN 978-966-178-985-1. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713392/ (дата звернення: 08.09.2026).

7. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в Новій українській школі: оновлення філософії освіти : монографія / за заг. ред. Н. Бахмат, Н. Мєлєкєсцевої, Н. Гудими. Київ : Міленіум, 2024. 366 с.

8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 09.09.2026).

9. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF (дата звернення: 09.09.2026).

10. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 12.09.2026).

11. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 № 813. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 17.11.2026).

12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 10.09.2026).

13. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC : AERA, 2014. URL: https://www.testingstandards.net/open-access-files.html (дата звернення: 31.10.2026).

14. Andrade H. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. Article 87. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

15. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7-74. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102

16. Boud D., Keogh R., Walker D. (eds.). Reflection: Turning Experience into Learning. London : Routledge, 1985. URL: https://www.routledge.com/Reflection-Turning-Experience-into-Learning/Boud-Keogh-Walker/p/book/9781315059051 (дата звернення: 10.10.2026).

17. Brookhart S. How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2008. 121 p. ISBN 978-1-4166-0736-6. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED509138 (дата звернення: 09.10.2026).

18. Bryk A., Gomez L., Grunow A., LeMahieu P. Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge : Harvard Education Press, 2015. 280 p.

19. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. URL: https://udlguidelines.cast.org/ (дата звернення: 31.10.2026).

20. Darling-Hammond L., Hyler M., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto : Learning Policy Institute, 2017. URL: https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report (дата звернення: 12.09.2026).

21. Earl L., Katz S. Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement. Thousand Oaks : Corwin, 2006. 152 p. ISBN 9781412906463. URL: https://www.corwin.com/books/leading-schools-data-rich-wrld-226952 (дата звернення: 12.09.2026).

22. Education Endowment Foundation. A School's Guide to Implementation. 3rd ed. 2024. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation/ (дата звернення: 01.11.2026).

23. Education Endowment Foundation. Metacognition and Self-Regulated Learning. 2nd ed. 2025. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition (дата звернення: 01.11.2026).
24. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning. Guidance Report. 2021. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback (дата звернення: 10.09.2026).
25. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81-112. DOI: https://doi.org/10.3102/003465430298487
26. Korthagen F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20, No. 1. P. 77-97. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002
27. Mandinach E., Gummer E. What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 60. P. 366-376. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011
28. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата звернення: 30.10.2026).
29. Mishra P., Koehler M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record. 2006. Vol. 108, No. 6. P. 1017-1054. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
30. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, DC : The National Academies Press, 2018. URL: https://nap.nationalacademies.org/catalog/24783/how-people-learn-ii-learners-contexts-and-cultures (дата звернення: 31.10.2026).
31. Nicol D., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31, No. 2. P. 199-218. DOI: https://doi.org/10.1080/03075070600572090
32. OECD. The OECD Learning Compass 2030. URL: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html (дата звернення: 09.09.2026).
33. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422
34. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770
35. Savchenko O. Stages of modernisation of the content of primary school education: Ukrainian experience. Education: Modern Discourses. 2018. Vol. 1. P. 130-141. DOI: https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-12
36. Schildkamp K. Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research. 2019. Vol. 61, No. 3. P. 257-273. DOI: https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716
37. Shulman L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. 1986. Vol. 15, No. 2. P. 4-14. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004
38. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris : UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology (дата звернення: 12.09.2026).
39. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Version 3. Paris : UNESCO, 2018. URL: https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft (дата звернення: 12.09.2026).

40. Wiliam D. Embedded Formative Assessment. Bloomington : Solution Tree Press, 2011. ISBN 978-1935249337. URL: https://books.google.com/books?id=fc6LZwEACAAJ (дата звернення: 09.09.2026).

REFERENCES

1. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA. https://www.testingstandards.net/open-access-files.html

2. Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, *4*, Article 87. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

3. Bakhmat, N. V. (2020). Rozvytok subiektnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u zakladakh vyshchoi osvity [Development of subjectivity of a future primary school teacher in higher education institutions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, *28*(1), 223–235. https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/download/207185/207256/465889 [in Ukrainian].

4. Bakhmat, N. (2022). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u navchanni matematyky uchniv pochatkovykh klasiv [The role of digital technologies in teaching mathematics to primary school students]. *Molod i rynok*, (1), 16–20. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010 [in Ukrainian].

5. Bakhmat, N. V., Novitska, I. V., & Veremchuk, A. P. (2026). Pedahohichnyi kouchynh yak instrument formuvannia hotovnosti do inkliuzyvnoho vykladannia u pochatkovykh klasakh [Pedagogical coaching as a tool for forming readiness for inclusive teaching in primary grades]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (27). https://doi.org/10.5281/zenodo.18495520 [in Ukrainian].

6. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

7. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge. https://www.routledge.com/Reflection-Turning-Experience-into-Learning/Boud-Keogh-Walker/p/book/9781315059051

8. Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://eric.ed.gov/?id=ED509138

9. Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

10. CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines* (Version 3.0). https://udlguidelines.cast.org/

11. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

12. Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin. https://www.corwin.com/books/leading-schools-data-rich-wrld-226952

13. Education Endowment Foundation. (2024). *A school's guide to implementation* (3rd ed.). https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation/

14. Education Endowment Foundation. (2025). *Metacognition and self-regulated learning* (2nd ed.). https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition

15. Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

16. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

17. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

18. Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

19. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

20. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

21. Morze, N. V., Bazeliuk, O. V., Vorotnikova, I. P., Dementiievska, N. P., Zakhar, O. H., Nanaieva, T. V., Pasichnyk, O. V., & Chernikova, L. A. (2019). *Opys tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka (proiekt)* [Description of digital competence of a pedagogical worker (draft)]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718685/ [in Ukrainian].

22. Mukoviz, O., & Bakhmat, N. (2026). Profesiina pidhotovka maibutnoho pedahoha do roboty z tsyfrovymy tekhnolohiiamy [Professional training of a future teacher to work with digital technologies]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, (40), 213–225. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2026-40-213-225 [in Ukrainian].

23. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/24783/how-people-learn-ii-learners-contexts-and-cultures

24. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

25. OECD. (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

26. Onopriienko, O. V., Naida, Yu. M., Prystinska, M. S., Bolshakova, I. O., & Sofii, Z. M. (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: A guide for teachers]. Litera LTD. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713392/ [in Ukrainian].

27. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

28. Bakhmat, N. V., Mieliekiestseva, N. V., & Hudyma, N. V. (Eds.). (2024). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v Novii ukrainskii shkoli: onovlennia filosofii osvity* [Preparation of future primary school teachers for professional activity in the New Ukrainian School: Updating the philosophy of education]. Milenium [in Ukrainian].

29. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). *Pro osvitu* [On Education] (Zakon Ukrainy No. 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

30. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, February 21). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education] (Postanova No. 87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF [in Ukrainian].

31. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2025, December 26). *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity* [On approval of the State Standard of Primary Education] (Postanova No. 1810). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF [in Ukrainian].

32. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, August 29). *Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [On approval of the professional standard "Teacher of a general secondary education institution"] (Nakaz No. 1225). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].

33. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, August 2). *Pro zatverdzhennia rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia* [On approval of recommendations on assessing learning outcomes] (Nakaz No. 1093). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia [in Ukrainian].

34. Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

35. Savchenko, O. (2018). Stages of modernisation of the content of primary school education: Ukrainian experience. *Education: Modern Discourses*, (1), 130–141. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-12

36. Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, *61*(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

37. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

38. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

39. UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers* (Version 3). https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft

40. Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press. https://books.google.com/books?id=fc6LZwEACAAJ

FORMATION OF ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY ASSURANCE SYSTEM

The chapter provides a theoretical and methodological justification for developing the analytical competence of prospective primary school teachers as an integral component of professional teacher education and an essential condition for ensuring the quality of the educational process. Ukrainian and international research on teachers' professional agency, educational diagnostics, formative assessment, digital literacy, the use of educational data, inclusive education, and evidence-informed pedagogical decision-making is systematically examined. The relationship between teachers' analytical activities and instructional planning, identification of learners' individual educational needs, assessment of learning outcomes, and adjustment of teaching approaches is explored. Analytical competence is conceptualised as an integrated professional capacity to purposefully collect pedagogically relevant evidence, evaluate its reliability and sufficiency, critically interpret findings, justify instructional decisions, and assess the consequences of their implementation. Particular attention is paid to distinguishing the mechanical processing of quantitative indicators from meaningful pedagogical analysis, which requires consideration of the learning context, individual characteristics of primary school pupils, and limitations of the diagnostic instruments employed.

The chapter substantiates a five-component structure of analytical competence comprising motivational and value-oriented, cognitive, operational and analytical, interpretative and decision-making, and reflective and ethical components. Their substantive characteristics and functional roles in the professional preparation of prospective primary school teachers are identified. A conceptual model for developing analytical competence is refined, together with the pedagogical conditions necessary for its implementation and a system of didactic tools designed to strengthen the ability to work with educational data, analyse learning difficulties, establish cause-and-effect relationships, and justify pedagogical decisions. The potential of digital technologies and artificial intelligence tools for processing learning outcomes is examined alongside associated risks, including algorithmic errors, bias, breaches of confidentiality, and uncritical reliance on automated recommendations. Inclusive and ethical requirements for teachers' analytical activities are also

addressed, particularly the consideration of individual educational needs, fairness in assessment, and responsible handling of children's personal data.

Practical pedagogical cases are proposed across mathematics, language and literacy, natural sciences, and informatics education to develop experience in analysing instructional situations and selecting evidence-informed teaching strategies. Assessment criteria and a four-level framework for evaluating the development of analytical competence are presented. Approaches to the future empirical validation of the proposed model are outlined, including the selection of diagnostic instruments and comparison of professional training outcomes. The theoretical and methodological propositions presented in the chapter provide a foundation for subsequent experimental investigation into the effectiveness of developing analytical competence among prospective primary school teachers within the system of educational quality assurance.

Key words: *analytical competence, future primary school teachers, educational quality, pedagogical evidence, formative assessment, teacher agency, data literacy, digital technologies, inclusive education, professional reflection.*

2.6. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ДОВКІЛЛЯМ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті здійснено цілісний теоретико-методичний аналіз технології ознайомлення дітей із довкіллям у творчій спадщині видатного українського педагога-гуманіста Василя Сухомлинського. Актуалізовано доцільність упровадження його ідей в освітній процес сучасних закладів дошкільної освіти в умовах суспільно-політичних викликів та оновлення національної освіти. Досліджувану технологію схарактеризовано як системну трирівневу модель, що об'єднує ціннісно-цільовий, змістовий і методичний рівні.

На ціннісно-цільовому рівні виокремлено концептуальні орієнтири (дитиноцентризм, народність і патріотизм, екологічність, цілісність і системність пізнання, духовність) та обґрунтовано педагогічні умови її реалізації, серед яких емоційність навчання, естетичне ставлення до навколишнього світу, «добротвірна» позиція педагога, виховання пізнавального інтересу, діяльнісна активність дитини, створення ситуацій успіху, індивідуальний і віковий підходи, віра в дитину та єдність суспільного й сімейного виховання.

На змістовому рівні розкрито напрями пізнання дійсності (суспільне, предметне та природне довкілля) й доведено їхню узгодженість з освітніми лініями чинного Базового компонента дошкільної освіти і Державного стандарта початкової освіти.

На методичному рівні систематизовано інструментарій первинного чуттєвого ознайомлення (казки, етичні мініатюри, творча праця, милування природою, «уроки під блакитним небом», спостереження, досліди, живе слово педагога, краєзнавчі екскурсії) та засоби вторинного опрацювання набутих вражень через словесну творчість і різні види образотворення.

Доведено, що технологія В. Сухомлинського сприяє формуванню в дошкільників цілісного світобачення та емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Ключові слова: *технологія ознайомлення з довкіллям, Василь Сухомлинський, дошкільна освіта, дитиноцентризм, екологічне виховання, педагогічні умови, методи навчання, цілісне світобачення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку мета і завдання освіти віддзеркалюють прагнення України інтегруватися у європейський і світовий простори. Положення Закону України Про освіту (2017), що реалізуються у складних умовах воєнного стану, глибоких соціально-економічних і політичних змін, визначають провадження освітньої діяльності на засадах гуманізму, демократизму, єдності навчання, виховання та розвитку. Воєнний час актуалізує оновлення системи дошкільної освіти на національній основі, з урахуванням надбань провідних українських педагогів минулого, серед яких чільне місце посідає творча спадщина видатного вчителя-патріота і гуманіста, науковця Василя Сухомлинського.

Педагогічна система Василя Сухомлинського різнопланова, багатоаспектна, охоплює як перевірені освітньою практикою знахідки й рекомендації, так і перспективні задуми та ідеї, що чекають на своє втілення. За В. Сухомлинським, головне призначення освіти – культивування особистості, плекання того, що постійно поліпшує життя людини, робить її вільною, щасливою, творчою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження педагогіки Василя Сухомлинського та проблем її впровадження у сучасний освітній процес отримали потужний розвиток за останні десятиріччя. Водночас, творча спадщина педагога і науковця залишається джерелом подальших досліджень, зокрема у царині розроблення сучасних освітніх технологій для дошкільної освіти на засадах дитиноцентризму. У низці наукових публікацій відзначається використання досвіду видатного педагога у процесі ознайомлення дітей з довкіллям – *суспільним* (А. Богуш [6], М. Галів, З. Бурковська [8], В. Кузьменко, В. Мусієнко [18], О. Петрук [26], О. Савченко [31] та ін.), природним (А. Дробін [10], О. Наровлянський [22] та ін.), *предметним* (І. Баранюк [2], Л. Ткаченко [44] та ін.). Про використання педагогічних ідей Василя Олександровича на заняттях з ознайомлення із довкіллям у закладах дошкільної освіти йдеться у працях І. Рак [31], Т. Тоцької [44] та ін. Однак попри своє часткове впровадження, технологія ознайомлення дітей із довкіллям, вибудована у працях великого педагога, досі не знайшла свого цілісного висвітлення у наукових дослідженнях, що й слугувало підставою для обрання нами вищеозначеної теми дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Посилення технологізації дошкільної освіти дозволяє підвищувати показники її якості, оптимальності, науковості, систематично й послідовно впроваджувати на практиці інноваційні педагогічні концепції, а також кращі зразки педагогічного досвіду, до кола яких належить творча спадщина Василя Сухомлинського. Для реалізації завдань нашого дослідження беремо до уваги

пропоноване у сучасному науковому дискурсі тлумачення педагогічної технології як «сукупності методів та засобів для реалізації концептуально визначеного змісту навчання у межах одного предмета чи окремих різновидів навчальної діяльності» (О. Антонова [1, с. 9], Х. Бахтіярова та ін. [15], І. Дичківська [9, с. 70], Л. Ребухи та ін. [14]).

Формулювання мети дослідження. Мета статті – схарактеризувати технологію ознайомлення дітей із довкіллям у творчій спадщині Василя Сухомлинського як цілісну педагогічну систему в єдності її концептуальної основи (цілей-цінностей), педагогічних умов, освітнього змісту, методів і засобів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз цілей-цінностей та педагогічних умов, визначених Василем Сухомлинським щодо ознайомлення дітей із довкіллям.

2. Виявити освітній зміст ознайомлення дітей із довкіллям, передбачений у працях Василя Сухомлинського.

3. Схарактеризувати методи і засоби, якими послуговувався Василь Сухомлинський на заняттях з ознайомлення дітей із довкіллям.

4. Узагальнити й систематизувати в цілісну систему складові технології ознайомлення з довкіллям у творчій спадщині Василя Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна концепція Василя Сухомлинського – багатопланова, високогуманна і демократична. Ці характеристики визначають пріоритети технології ознайомлення дітей із довкіллям, сутність яких розкривається через цільові орієнтири, визначені педагогом для роботи з дошкільниками, серед яких – пріоритет особистості дитини (дитиноцентризм); народність і патріотизм; ціннісність та екологічність; цілісність і системність; духовність; емоційність; естетичне ставлення до довкілля; виховання бажань, інтересу; активність і дієвість дітей; створення ситуацій успіху дитини; віра в дитину; єдність суспільного і сімейного виховання.

Видатний український педагог Василь Сухомлинський виходив з того, що у роботі з дітьми наріжним каменем є любов і повага до особистості вихованця незалежно від його віку, визнання складності й унікальності його внутрішнього світу, дбайливе ставлення до почуттів, переживань, прагнень та загалом до долі кожної маленької людини. Ці педагогічні настанови В. Сухомлинського відповідають меті сучасної освіти в україні, якою визначено «…всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [12].

Дослідники педагогіки В. Сухомлинського одностайно підкреслюють її дитиноцентризм і толерантність, який було повною мірою реалізовано в освітньому процесі Павлиської школи (В. Жадько [12], О. Сухомлинська [35], Л. Ярославцева [49] та ін.). Дитиноцентричний підхід до організації освітнього процесу опирається на визнання за дитиною права бути самою собою, здобувати свій власний соціальний досвід, виявляти свою індивідуальність, переживати радість життя, отримувати можливості для творчого самовираження. Провідна мета роботи педагога – сформувати особистість дитини, навчити її бути вільною і щасливою, розкрити її неповторний природний потенціал. «Ми, педагоги, стоїмо біля колиски людини, особистості – цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства і яку суспільство довірило нам» [41, с. 422].

Дитиноцентризм передбачає врахування неповторності кожної дитини; гуманістичне ставлення (любов) педагога до неї; гуманізацію освітнього процесу. Гуманізм, на думку В. Сухомлинського, – це активне добротворення у

системі «педагог – дитина – середовище». Український письменник, лауреат Шевченківської премії І. Цюпа у своїй повісті про великого учителя В. Сухомлинського назвав його «Добротворцем» [48].

Педагог-гуманіст порівнював душу дитини із нивою, яка жадібно вбирає в себе і насіння, і земні соки, і життєдайне тепло сонця. І засівати її потрібно вчасно. При цьому В. Сухомлинський виходив з того, що дитячі серця відкриті для добра. Відстоюючи необхідність реалізації індивідуального підходу до вихованців, вчений наголошував на тому, що всі діти без винятку є обдарованими й талановитими. Для педагога важливим завданням було «розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант. В ім'я соціального і морального прогресу суспільства, в ім'я індивідуального щастя кожної людини нам, вихователям, треба бути не тільки інженерами людських душ, а й майстрами-ювелірами, що відкривають у кожній дитині неповторну людську красу [41, с. 95-96]. З метою здійснення індивідуального підходу педагог має володіти вміннями глибоко вивчати особистість дітей, їхні індивідуальні здібності, нахили, особливості. «Адже кожна, буквально кожна без винятку дитина – це цілий світ. Світ ще не відкритий і не досліджений. Нам, педагогам, його відкривати. Нам підняти цей світ до самопізнання і самовдосконалення» [41, с. 423].

Любов до дитини, за визначенням В. Сухомлинського, це плоть і кров вихователя як могутньої сили, здатної впливати на духовний світ і долю іншої людини. Саме любов педагогів (а також і батьків) дає їм, по-перше, право, а по-друге, можливість відповідально впливати на думки й вчинки дітей, адже наслідки цих впливів по суті є визначальними для того, яким буде майбутнє сьогодні маленької, а завтра дорослої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору, – писав педагог [41, с. 292].

Василь Сухомлинський відзначався емоційною чуйністю, проникливістю, співчутливістю, він з великою увагою ставився до того, що переживають,

відчувають діти і прагнув допомогти тим із них, хто опинився у скрутних життєвих обставинах (бідність, грубість, фізичні покарання у сім'ях, алкоголізм батьків, низька навчальна успішність, хворобливість тощо), не пропустити у дитячі серця злого, жорстокого: «Я прагнув того, щоб у життя кожного покоління моїх вихованців яскравими і незабутніми душевними поривами ввійшло піклування про маленьку дитину» [41, с. 470].

У працях Василя Сухомлинського часто зустрічається поняття дитячого щастя як дороговказу для педагогів. Він розповідав, що на кожному занятті з дітьми, тільки частина його мозку розкриває навчальний матеріал для них, а всі помисли спрямовані на думки про дітей, їхні почуття і їхніх батьків, про найголовніше – людське щастя. Усі, хто має справу з дітьми, а це не лише педагоги, а й ті, хто, доторкається до «святая святих людської особистості, до того куточка серця, де живе прагнення до щастя», мають берегти, охороняти, плекати, розвивати, зміцнювати це прагнення» [41, с. 453]. Педагоги – творці щастя, добра, мудрості, духовності в суспільстві, їх місія є дуже відповідальною, про що вони мають добре пам'ятати «Становлення людського – неповторного і непорівнянного – світу в наших руках, у руках того, хто народом і суспільством уповноважений творити людське щастя, тобто виховувати по-справжньому» [41, с. 453]. Дитиноцентризм В. Сухомлинського проявляється й у вимозі поваги до дитини з боку педагога. Які б впливи на дитину не здійснював вихователь, як би не реагував він на почасти й недостойну дитячу поведінку, головним фоном має залишатись повага до людської гідності, піднесення Людини [41, с. 465].

Отже, дитиноцентризм, за В. Сухомлинським – наріжний камінь освітнього процесу, педагогічної діяльності, що передбачає творення добра і щастя для дитини, спирається на любов й відзначається чуйним, турботливим, поважним, відповідальним ставленням педагога до дитини.

Філософи та політологи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та

проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до своєї Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, що передбачає любов до духовних, культурних і матеріальних цінностей своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного надбання та захист інтересів своєї громади, народу в цілому. Це соціально-політичне явище, яке у процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

У роботі з ознайомлення дітей із довкіллям В. Сухомлинський був сміливим новатором, що наважився в умовах комуністично-ідеологічного засилля, єдиних та одноманітних навчальних планів і програм, використовувати в роботі з дітьми досвід української народної педагогіки, прилучати до світу природи через турботу про нього, розкриваючи його значення для життя і праці людей. У цих непростих умовах, підкреслює Б. Ступарик (у книзі «Національна школа: витоки, становлення») «при зовнішньому інтернаціоналізмі українська педагогіка не втратила своєї внутрішньої сутності як науки, що обґрунтовує виховання для майбутнього, опираючись на історію народу, його традиції, культуру. Це добре видно з педагогічної спадщини найвидатнішого українського педагога того часу В. Сухомлинського» [32, с. 272].

Василь Сухомлинський підкреслював народність своєї педагогіки: «Ми несемо в народ світло знань, науки. Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості» [41, с. 255]. У своїй творчості вчений утверджував ідею виховання дітей рідною мовою в українській родині, культ любові до Батьківщини, матері, батька, дідуся, бабусі, рідних, поваги до старших. До переліку чеснот, якими мають володіти його вихованці, педагог зараховував ті, які споконвіку поціновувались українцями, а саме: чуйність, готовність надати допомогу, милосердя, гуманність, дбайливе ставлення до природи, скромність, чесність, працьовитість, совість, доброта, обов’язок й відповідальність, витривалість.

Патріотизм, відданість Батьківщині – запорука народного й особистого щастя та свободи. «Ми прагнемо до того, зазначав В. Сухомлинський, щоб

маленький громадянин зрозумів і відчув, що є справжнє людське життя і є холопське, рабське існування, куплене зрадою, знехтуванням ідеалів. Гнівна ненависть до холопського животіння – це моральна основа величі духу» [37, с. 150]. Тому ознайомлення дитини із довкіллям повинно спочатку спрямовуватись на те, що безпосередньо її оточує та поєднуватись із вихованням прагнення захищати й охороняти рідній дім, вулицю, край, – Батьківщину. Педагог закликав починати роботу з дитиною з того, що найкраще їй відомо, що змалечку є частиною її життя. Спогадам дитинства вчений надавав особливого значення, вважаючи, що вони накладають відбиток на все подальше життя людини, продовжуючи відігравати у ньому певні функції, впливаючи на самопочуття, прийняття рішень тощо. Утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя було одним із головних завдань ознайомлення дітей із довкіллям для В. Сухомлинського. Незабутній спогад про найдорожче – про рідний куточок – це коріння, свіжий вітерець, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни. «Від почуття прив’язаності до рідного куточка – материнської колиски, верби, що схилилася над ставком, родючого поля – до розуміння історичних доль народів – такими джерелами повинна живитися душа кожного нашого вихованця, щоб у ній, як у краплі води, в мініатюрі відобразився портрет народу» [37, с. 134].

Необхідно так знайомити дітей із довкіллям, «щоб відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто, колгосп, підприємство, де працюють батьки, і славне минуле Вітчизни, її героїчна історія» [37, с. 133]. З перших років виховання дитини слід прагнути до того, щоб «діти брали близько до серця інтереси Батьківщини, народу…». Досвід показує, що навіть 6-7-річна дитина може відчувати почуття гордості від того, що бере участь у всенародній справі, якщо ця справа має яскраву, конкретну і суто дитячу форму [37, с. 259]. У настановах молоді

В. Сухомлинський закликав знати історію свого народу, дотримуватися кращих народних традицій. Ідея, найсильніша від усіх інших цінностей і багатств, яка облагороджує душу, – це ідея вірності своєму народові, Батьківщині, готовність віддати життя за її щастя. Найвищі святині, які ні з чим не можна порівнювати, це Батьківщина, синівська вірність, відданість тій землі, де ти народився, тому народові, який вигодував і зростив тебе. Сенс патріотичного ставлення до Батьківщини полягає в тому, що її рідний куточок (село, місто, селище) на все життя входить у душу дитини, хвилює її як перше животворне джерело, з якого все почалось. «Ніколи не забувай про свою теплу, затишну колиску, з якої ти вилетів…» – наставляв педагог [38, с.167]. Народність і патріотизм – це ціннісні орієнтири, які вимагають такої побудови освітнього процесу під час ознайомлення з довкіллям, яка б прилучала дітей до корисних і важливих для українського суспільства справ.

Велике значення у педагогіці В Сухомлинського відведено рідній мові, про що він писав: «Для нас, українців, рідною є українська мова… «Мова великого українського народу – це зірка першої величини…». Мова народу – неоціненне духовне багатство, завдяки якому відбувається естафета поколінь, народ зберігає у віках свою культуру, історію, звитяги, кожен окремий громадянин відчуває свою національну ідентичність, свою приналежність до певного народу. [39, с. 201]. Рідне слово педагог вважав тим невичерпним джерелом, з якого дитина пізнає найперші уявлення про навколишній світ, про свою родину, про рідне село чи місто, про Батьківщину. Ознайомлення із довкіллям із урахуванням ціннісного орієнтиру «Народність і патріотизм» повинно розкривати дітям красу і велич рідного краю, її природи, історії, людей, прищеплювати любов і відданість Батьківщині. В умовах повномасштабної російсько-української війни ідеї великого педагога щодо патріотичного виховання набувають особливої актуальності, слугують дороговказом для педагогічної спільности, мета діяльності якої – сформувати патріота різнобічно та гармонійно розвиненого національно свідомого,

високоосвіченого, життєво-компетентного, громадянина-патріота, здатного до саморозвитку та самовдосконалення.

Природне довкілля важлива складова людського буття. Гармонія взаємодії з його об’єктами живить, допомагає, захищає, підтримує і стимулює до життя. Це вода, їжа, повітря, меблі, папір, будівельні матеріали, ліки, Важливим результатом ознайомлення дитини з довкіллям мають стати не просто знання, а здатність цінувати навколишнє, захищати й поліпшувати його. Вчений наголошував на тому, що дитина має не просто нагромаджувати знання, а володіти «розумовою вихованістю», підходячи у своєму тлумаченні цілей освіти як формування компетентостей підростаючої особистості в єдності цінностей, знань та здатностей до їх втілення. Фактично Василь Сухомлинський обґрунтовує ідею сучасної компетентністної освіти, хоча й не вживає термінів «компетентність», «компетенція». У Методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти, 2021 рік) зазначено, що «ключовим поняттям у критеріях оцінки ефективності та якості освіти виступає категорія сформованих у дитини компетентностей, що вказують на можливість активно проявляти особистісні надбання в різних самостійних та організованих за підтримки дорослого видах діяльності» [20, с. 1]. У своїх працях педагог переконує, що у процесі творення людям добра в дітей виховується доброта, людяність, сердечність.

Особистісна залученість до пізнання довкілля призводить до того, що дитина виступає діяльним, зацікавленим учасником процесу оволодіння знаннями, які стають хвилюючими відкриттями, уможливлюють глибоке почуття радості, емоційної піднесеності. Василь Сухомлинський зазначає: «Інтелектуальні почуття – це родючий ґрунт, на який падають зерна знань і з якого виростає розум, ми прагнемо, щоб дитину хвилювало все: і перші уявлення про те, що в навколишньому світі відбувається вічна взаємодія живого і неживого, і узагальнення про людство, народ і особистість, й ідея обов'язку перед Вітчизною, перед народом, який усе створює для щасливого,

повнокровного дитинства… Винятково важливим у цьому процесі формування допитливого, творчого розуму є те, щоб дитина, підліток, юнак бачили, відчували пристрасну боротьбу живих людей, ставали їхніми однодумцями або противниками» [37, с. 93-94].

Ознайомлення з природним довкіллям, на думку В. Сухомлинського, несе у собі не лише інтелектуальний та емоційний сенс, але й слугує засобом морального виховання дітей, що передбачає бережне ставлення до природи, розумне користування її благами. Сучасні педагоги наголошують на тому, що екологічне виховання дитини варто розпочинати ще в ранньому дитинстві, коли лиш починається контакт із довкіллям (З. Плохій [28]). Технологія ознайомлення із довкіллям Василя Сухомлинського, створена майже 60 років назад, помітно і багато у чому випередила свій час, зокрема, у ній вже було передбачено формування екологічного ставлення дітей до природи.

Якщо дитина не лише сприймає і розуміє певні факти, явища, зв’язки між ними, але й має особисте ставлення до набутих знань, у неї виникають відповідні настанови на діяльність, вона чітко усвідомлює, що є для неї важливим, що вона повинна відстоювати й захищати. Знайомити дітей зі своїм оточенням необхідно так, щоб вихованці навчались бережному ставленню до природи й людської праці. Дитина не має виростати байдужою, черствою, її слід привчати до постійного піклування про довкілля, тварин, людей. «Кожний кілограм хліба, що гине під дощем, кожний зарослий бур'янами квадратний метр родючого грунту, кожне недоброякісне зернятко, кинуте в землю навмання, кожна машина, що іржавіє під відкритим небом, кожна втоптана в багно жменя мінерального добрива – це лихо мого рідного дому, лихо Вітчизни, – таке світосприймання утверджуємо ми в дітей…» [37, с. 146]. Василь Сухомлинський утверджував у своїх вихованців думку про те, що людина є часточкою природи, яка теж потребує делікатного поводження: «Жити серед людей – все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так йти і так

доторкуватися до квітів, щоб не впала жодна крапля» [37, с. 157].

Емоційна чутливість та прагнення дітей до пізнання природного довкілля зумовлює особливу сенситивність цього віку до виховання позитивного ставлення до об'єктів та явищ природи, якому в педагогічній практиці не приділяється достатньої уваги. Натомість, у відомого педагога органічно поєднувалося сприйняття дітьми краси природи із моральним вихованням, із становленням громадянських поглядів, із вихованням любові до Батьківщини. За Сухомлинським, краса рідних пейзажів, степів, лісів, гаїв, натхненна праця у природі повинні стати для людини найдорожчим духовним скарбом, назавжди залишитись у її серці. Якщо дитина насолоджується красою і творить її власними руками, вона не здатна на зло, підлість, цинізм.

Пізнання довкілля має відбуватися через призму Людини, людяності. В ознайомленні дітей із довкіллям В. Сухомлинський надавав особливого значення формуванню цілісного й системного розуміння світу природи, людей і самого себе. Педагог зазначав, що «розумове виховання передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні протягом усього життя, в застосуванні знань на практиці» [37, с. 91]. Він привертав увагу педагогів до того, що розумове виховання пізнання світу – складний процес і дитину необхідно знайомити не просто з окремими явищами, предметами, процесами, а формувати світоглядні переконання, творчу цілеспрямованість розуму в тісній єдності з працею, громадською активністю особистості [37, с. 91]. Вчений доводив необхідність особистісного підходу до розумового виховання, коли педагог розглядає засвоєння знань як засіб розвитку особистості дитини, її здібностей, думки. Наголошувалось на тому, що знання є своєрідним інструментом для творчої самореалізації особистості у пізнанні навколишнього світу й у творчій праці [37, с. 92].

Однак, у педагога виникає багато запитань: «Чи здатні діти дошкільного і молодшого шкільного віку зрозуміти цілісність і взаємозалежність явищ і подій дійсності? Чи будуть вони доступні для їхнього сприйняття? Чи зможуть діти проаналізувати свої враження і почуття? Як педагогу доступно подавати дітям матеріал про довкілля? Як підготувати їх до сприймання досить складних питань про природу, людське суспільство, мораль, взаємини тощо? Ствердні відповіді на вищезазначені питання дає педагогіка В. Сухомлинського.

Проводячи роботу в цьому напрямку, педагог сміливо долучав дітей до роздумів над філософськими проблемами буття, використовуючи доступні дітям способи подачі навчального матеріалу, доводячи своєю практикою здатність дитини до філософського осмислення буття. Таким чином, Василь Сухомлинський піклувався про те, щоб ознайомлення з довкіллям набувало філософського спрямування, тобто щоб діти пізнавали явища навколишнього в їхніх зв'язках, а дитяче світобачення набувало цілісності та системності.

Сучасні дослідження переконливо доводять не лише можливість, але й необхідність формування у дошкільників цілісної й системної картини світу. Потрібне посилення уваги освітян до такого напряму педагогічної роботи, як формування в дітей 5-8 року життя, хай поки що дитячого, схематичного, проте цілісного, наукового, оптимістичного світобачення. Його сформованість засвідчується здатністю дитини/учня виявляти сприйнятливість до різноманітних життєвих вражень, відкритість новому; умінням вдивлятися і бачити сутнісне; спроможністю розмірковувати, висувати елементарні гіпотези, апробувати їх на практиці, експериментувати, узагальнювати інформацію, усвідомлювати її значення у своєму житті, смисл та цінність власного життєвого досвіду. Саме він дозволяє дитині «примірювати» світ, що постійно розширюється, до своїх обмежених уявлень (О. Кононко та ін. [46], Л. Олійник [22], Т. Пироженко [27]). У процесі ознайомлення з довкіллям має забезпечуватися розвиток особистості дитини через набуття нею здатності до

розмірковування, встановлення причинно-наслідкових ланцюжків, розуміння системи «людина-людство-природа».

У педагогічній системі Василя Сухомлинського, ключові поняття – духовність, духовне багатство людини, розуміється як моральна спрямованість особистості, її творчості, волі, задумів, проявів поведінки, ідейність спонукань, інтересів, думок, поглядів, переконань. Духовність «визначається характером, змістом, суттю громадського життя особистості, її взаєминами з іншими людьми, роллю в трудовому житті колективу» [37, с. 212]. Духовність розкривається як безкорислива праця людини на користь інших. Духовний розвиток людини Василь Сухомлинський вважає сенсом буття й водночас виховання. Саме це підносить людину, спрямовує на осягнення здобутків культури, формування особистісних цінностей, самовдосконалення, розширення власних можливостей. Педагог зазначає: «Можливо, я погрішу проти наукової точності, відповідаючи на запитання, що таке виховання, але, на мій погляд, це піднесення людини, постійне і копітке, великотрудне і радісне» [41, с. 423]. Величезне значення для виховання й утримання тонкості душі В. Сухомлинський надавав духовному спілкуванню. Він вважав надзвичайно важливим духовне спілкування між людьми, учителем і учнем, вважав, що при цьому люди обмінюються частинами своїх душ, і це складає велике щастя, позбавляє від почуття самотності й полишеності.

Під час ознайомлення дітей із довкіллям, соціальним зокрема, вихователь має закласти основи для їхнього духовного життя, духовного багатства через виховання безкорисливого й відповідального ставлення до навколишнього світу, здатності критично оцінювати та вдосконалювати зміст і характер взаємодії з природою та людьми. «В цих стосунках і в цій взаємодії на першому місці стоїть активність праці та думки, почуття, що виливається зрештою в діяльність, покликану перетворювати світ» [37, с. 233]. Василь Сухомлинський у праці «Духовний світ школяра» зазначає: «Треба добиватися, щоб у сім'ї і в

школі панувала книжка. Щоб взагалі світ сільської школи був царством думки, книжки, читання, глибокої поваги до знань, науки, культури [41, с. 419].

Отже, духовність у технології ознайомлення дітей з довкіллям передбачає організацію безкорисливої праці, підтримку прагнення до знань і культури, пошуки відповідей на філософські питання буття, розвиток здатності до творчості й експериментування, плекання любові й поваги до книжки, читання, духовного спілкування.

Творчість Василя Сухомлинського визначає систему педагогічних умов, за яких є можливим втілення цільових орієнтирів технології ознайомлення дітей із довкіллям у практику закладу дошкільної освіти. До таких умов (за В. Сухомлинським), віднесено: емоційність роботи з дітьми; естетичне ставлення до довкілля; особливу «добротвірну» позицію педагога; забезпечення у дітей мотивації й інтересу; активність та дієвість дитини в освітньому процесі; забезпечення успіху дитини; індивідуальний і віковий підходи; віра вихователя у дитину, єдність суспільного й сімейного виховання.

«Школа радості» – так назвав Василь Сухомлинський свою педагогічну систему, реалізовану у Павлиському освітньому закладі. «Життєвий шлях від дитинства до отроцтва має бути шляхом радості, бадьорості – це одне з найважливіших правил в усій системі нашої виховної роботи» [37, с. 235]. У практиці своєї виховної роботи В. Сухомлинський надавав емоційному стану дітей винятково великого значення, підкреслюючи вікові особливості пізнання довкілля малюками: «Усе, що дитина пізнає, що входить в її духовний світ, має яскраве емоційне забарвлення. Вона не просто бачить, як сади навесні одягаються в біле покривало, як над квітучою конюшиною літають бджоли, як наливаються яблука і червоніють помідори, – все це вона переживає як радість і повноту свого буття» [37, с 142-143].

У ранньому віці поведінка дитини відзначається більшою емоційною виразністю, ніж у молодших школярів чи підлітків. Хоч емоційна сфера юнака або зрілої людини незрівнянно багатша, ніж у дитини, однак вона набагато

сильніше підпорядкована свідомості та волі, є контрольованою та регульованою. Натомість характер діяльності маленької дитини помітно більшою мірою визначається її емоціями, ніж іншими компонентами психіки. Життєствердні, оптимістичні емоції дають дитині впевненість у власних силах, енергію для індивідуального зростання і самореалізації, «є умовою того багатства дійсного ставлення до навколишнього світу, без якого неможливий духовний розвиток, особливо неможливе розкриття природних нахилів, здібностей, обдарувань» [37, с. 235].

Педагог, який під час роботи з дітьми акцентує їхню увагу переважно на знаннях, які потрібно засвоїти, не може розраховувати на ефективний результат навчального заняття. Якщо вихователь більше зосереджується на абстрактній інформації про рослини та тварини, стримуючи емоції дітей, то дітям важко зрозуміти такі пояснення дорослого, адже вони сприймають образ загалом і не в змозі замислюватися над будовою чи функцією окремих деталей. Негативно впливає на формування емоційного ставлення і розбіжність у словах та діях дорослого.

Високо оцінюючи значення емоційності для ознайомлення дітей з довкіллям, В. Сухомлинський зазначав, що емоції допомагають оволодіти знаннями, але самі такими не є: «Емоційне ставлення до оточення, характерне для дітей, які тільки-но стали на довгий шлях від дитинства до отроцтва, тому дуже важливо на цьому шляху будувати певні прийоми виховної роботи, але не можна забувати й про інші компоненти духовного життя – про мислення, переконання, світогляд» [37, с. 234].

Особливу роль емоції відіграють у процесі ознайомлення дітей із соціальним довкіллям, Від емоцій, які часто переживає і проявляє дитина, залежить успіх її взаємовідносин з оточуючими людьми, успіх сприйняття її іншими, а значить і успіх соціального розвитку та соціалізації. Емоції відіграють своєрідну орієнтовну і регулюючу роль у спілкуванні. Вони є суб’єктивною формою вираження потреб людини, тому попереджають

діяльність, спонукають і спрямовують її. Емоційно – значить гармонійно, цілісно, безконфліктно по відношенню до себе і соціуму. Позитивні емоції та позитивний емоційний стан дитини забезпечують її емоційну стабільність та благополуччя, формують впевненість у собі, адекватну самооцінку, детермінують формування Я-концепції. Ознайомлення із суспільним довкіллям, на думку В. Сухомлинського, повинно прилучати дітей до складного й різноманітного емоційного світу людей, в якому мають місце не лише радощі, але трапляються і страждання, коли необхідно допомогти, підтримати, поспівчувати іншому. У роботі з маленькими дітьми педагог прагнув пробуджувати біль душі, яка виникає у відповідь на життєві негаразди. «Винятково важливим виховним завданням ми вважаємо те, щоб в юному серці горів незгасний вогник обурення, гніву, протесту проти зла» [37, с. 155]. Важливу роль відіграють почуття у перших кроках дитини на шляху самопізнання, відкриття свого внутрішнього «Я». «Гнів проти себе, злість на себе – це джерело благородного почуття сорому – вірного охоронця сумління. Сором – могутня протиотрута від огидлого й мерзенного, він морально-емоційна опора обов'язку і відповідальності» [37, с. 129].

Ці почуття є важливим кроком на шляху пізнання дітьми соціальних явищ, одвічної боротьби добра і зла за утвердження краси життя, ідеалів справедливості. Головним, щоб забезпечити гармонійність емоційного світу людини, Василь Сухомлинський вважав її вольові якості, здатність долати труднощі й негаразди, сум, печаль та відновлювати оптимістичний настрій на свою подальшу долю.

Серед емоційної сфери дитини, Василь Олександрович особливо виокремлював значення її естетичних почуттів: «В тому ніжному й чутливому віці, коли перед дитиною тільки відкриваються і краса світу, і радість буття, вихователь веде своїх маленьких вихованців у поле, на берег ставка, в сад – веде закарбовувати в дитячій пам'яті образи, картини природи в поєднанні з поетичним словом» [37, с. 136]. Необхідною умовою ознайомлення дітей з

довкіллям є пробудження у них естетичних переживань краси і неповторності навколишнього світу. Вдумливий і далекоглядний вихователь допомагає дитині побачити красу світу навколо себе, «на все життя відбиває в її свідомості глибину блакитного неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі, багряний захід перед вітряним днем, тріпотіння марева над горизонтом, безмежну далеч степів, сині тіні в кучугурах лютневого снігу, журавлиний ключ у холодній небесній сині, відображення сонця в міріадах крапель ранкової роси, сірі нитки в похмурий осінній день, пробудження життя в лісі, який прокинувся після довгої зими, фіолетову хмарку на кущі бузку, ніжну стеблинку і блакитний дзвіночок проліска» [37, с. 134-135]. Вихователь допомагає своєму вихованцю осягнути естетичну досконалість природи, її кольорів, подихів, рухів, звуків, «почути музику рідної природи – шепіт листя і пісню коника, дзюрчання весняного струмка і перелив срібного дзвіночка жайворонка в гарячому літньому небі, шерех сніжинок і завивання метелиці за вікном, лагідний плескіт хвилі й урочисту тишу ночі» [37, с. 135].

У практиці Павлиської школи педагоги вчили дітей розпізнавати «найтонші відтінки краси природи в усі пори року, за будь-яких погодніх умов. Для вихованця дуже важливо знайти куточки краси і хвилини краси, побачити, відчути, зрозуміти, зберегти назавжди в своему серці. Це сама сутність виховання емоційної пам'яті – пам’яті на прекрасне не тільки в природі, а й у людині» [37, с. 178]. Дітей слід навчити сприймати й розуміти красу навколишнього світу – природи й суспільних відносин. Саме естетичні почуття дитини слугують першим кроком до осмислення нею прекрасного, як стрижня й серцевини майбутньої естетичної культури, що слугує опорою для всього благородного і високого в житті.

Осмислюючи свій життєвий шлях, Василь Сухомлинський запитує «Що було найголовніше в моєму житті?» Й без вагань відповідає: любов до дітей [39, с. 7]. Без любові вчителя до дітей не може бути успішної його діяльності, а «навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні з жодних

книжок, ця здатність розвивається у процесі участі людини в громадському житті, в її взаємовідносинах з іншими людьми. Але за самою природою своєю педагогічна праця – повсякденне спілкування з дітьми – поглиблює любов до людини, віру в неї» [40, с. 32].

Особистість педагога має приваблювати вихованців, слугувати певним життєвим взірцем, що наочно розкриває перед дітьми єдність слова і справи, моралі й поведінки, знань та дій, притягує своєю правдивістю, чесністю, відкритістю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю [37, с. 197]. Приваблює дітей здатність педагога робити добро. «Доброта й ще раз доброта – це найтонші й наймогутніші корінці, що живлять дерево дитячої радості – радості ніжного дотику до живого й красивого. Доброта робить людину чутливою до слова батьків, учителів, товаришів» [37, с. 523]. Для дітей вихователь повинен бути лідером, спроможним вести за собою, піклуватись, підтримувати, надихати, чутливо реагувати на успіхи і невдачі вихованців, радіти чи засмучуватись їхніми вчинками. Тоді вихованці відчувають, що їхня доля глибоко хвилює педагога [37, с. 198]. Однак справжня доброта не є поблажливістю, у ній поєднуються повага з вимогливістю до дитини. Гуманність означає передусім справедливість як поєднання поваги з вимогливістю…, а вимогливість починається з глибокої поваги до сил і можливостей дитини. По-справжньому вимагати – це означає вміти зрозуміти і відчути серцем, що учневі під силу, а що ні…» [37, с. 496–497]. Розкриваючи у своїх працях високу добротвірну місію педагога, Василь Олександрович наголошує на його відповідальності за долю й майбутнє дітей, застерігає від грубого втручання у внутрішній світ вихованців. «Невміле, примітивне, не по-людяному користування педагогом тонким і ніжним інструментом – своєю владою над людиною, спустошує дитячу душу, породжує недовір’я, навіть ненависть людини до людини» [36, с. 616].

Отже, відмітною ознакою технології ознайомлення з довкіллям Василя Сухомлинського є вимоги до особистості педагога, яка творить добро для дитини, для людей, для всього суспільства. «Добротвірна» позиція розкривається через здатність педагога бути чуйною й доброзичливою людиною, яка вірить у краще майбутнє кожної дитини, вміє дружити з вихованцями, приймає близько до серця їхні радощі та прикрощі, досконало знає і глибоко розуміє дитячу душу, поєднує повагу до дитини з вимогливістю до неї.

Формулюючи свою педагогічну систему як систему «виховання бажань», В. Сухомлинський відзначав, що усі наші задуми, пошуки і побудування перетворюються на порох, на мертву мумію, якщо немає дитячого бажання вчитися [39, с. 164]. Воно приходить лише з успіхом у навчанні. Виходить немов би парадокс: для того, щоб дитина встигала, треба, щоб вона не відставала. Та це не парадокс, а діалектична єдність процесу розумової праці. Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями, без натхнення навчання перетворюється для дітей на тягар.

Як стверджує В. Сухомлинський, методи навчання повинні викликати у дітей бажання вчитись, в якому інтерес до пізнання оточуючого світу посідає центральне місце. Дитина не народжується з готовим бажанням вчитися, це бажання залежить від майстерності педагога у залученні дитини до повсякденної навчальної праці. Майстерний педагог своїм прикладом уміє подолати байдужість, безпристрасне ставлення учнів до знань. Педагог повинен емоційно відгукуватися на успіхи дітей, погана відповідь має викликати стурбованість, примушувати до пошуку причин слабких знань учнів [41, с. 9-10].

Для виховання бажання вчитись потрібно пробуджувати позитивні емоції дітей, що виникають у процесі навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб постійно розвивати в дітей позитивне почуття задоволення учінням, щоб з

цього почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися [41, с. 7]. Навчальний заклад має стати школою радості – радості пізнання, радості творчості, радості спілкування. Навчання – праця, серйозна праця дитини, отже, воно повинно бути радістю, тому що праця, успіх у праці, подолання перешкод у праці, його результат – усе це надійні джерела людської радості.

У школі Василя Сухомлинського були створені умови для зацікавленості дітей навчанням, шкільним життям. Проводилась робота і з майбутніми школярами. Для дошкільників існувало багато куточків, обладнання яких зацікавлювало, приваблювало, спонукало до запитань і пізнання, формувало ставлення дітей і до природного середовища, і до людей. «Найважливіше завдання занять з дошкільниками – вивчити, як мислить кожна дитина, навчити її думати, пробудити в ній допитливість, інтелектуальні інтереси [37, с. 97]. На кожному занятті педагог має розкрити дітям перспективу пізнання, створити своєрідну таємничість, зацікавленість. інтригу. Сфера розумових інтересів дитини має бути незрівнянно ширшою за навчальну програму, «тільки за такої умови знання стають потребою і розкривається індивідуальність людини як мислителя, трудівника, особистості, спрямованої в майбутнє» [37, с. 101].

У породженні й підтриманні інтересу важливим є слово педагога. Велика біда, якщо вихователь не вміє добирати зі скарбниці мови саме ті слова, які необхідні, щоб знайти шлях до серця дитини. Якщо в роботі з дітьми ми не викликаємо позитивних емоцій здивування й захоплення, подібних до тих, які з’являються від зіткнення з чимось невідомим, таємничим, загадковим, про інтерес дітей годі й говорити. Слово має бути містким, мати глибокий сенс, емоційне забарвлення, воно повинно залишати слід в думках і душі вихованця. Адже якщо слова, нехай навіть найпотрібніші та найкрасивіші, не викликають емоцій, не хвилюють, то вони так і залишаться порожніми звуками, благими побажаннями. У тому полягає майстерність вихователя, щоб розмова з вихованцем викликала в останнього інтерес, пробуджуючи власні думки,

переживання, спонукаючи до активної діяльності.

Бажання вчитись, підкріплене навчальними успіхами дитини, виникає під час занять, на яких панує бадьорий, життєрадісний тон, створений вчителем. «Бувають випадки, коли, з погляду методики проведення уроку, вчителя не можна ні в чому дорікнути, але млявий, нецілеспрямований тон викладу матеріалу веде до того, що в учнів створюється похмурий настрій. Байдуже ставлення вчителя до навчального матеріалу відразу ж передається учням, і матеріал, що подається, стає ніби стіною між ним і учнями» [41, с. 14]. За таких умов те саме відбувається і між вихователем і дітьми.

Підтриманню бажання вчитися сприяє індивідуальний підхід. Створити для кожної дитини куточок, який би її приваблював, зацікавлював, приносив задоволення, відповідав здібностям, надавав можливість бути успішним – ось яке завдання вирішував колектив Павлиської школи. Водночас усі ці куточки улюбленої праці були тісно пов'язані із засвоєнням знань. Інтерес до того чи іншого заняття кожен учитель пробуджував в дітей на заняттях.

У технології В. Сухомлинського природі як об'єкту пізнання приділяється значна увага. Дітям цікаво дізнаватися про природу, якщо вони мають можливість діяти у ній, турбуватися про неї, переживати добрі почуття. Краса природи виховує в душі дитини здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ, порухи серця. Турбота про природу пробуджує у дітей людяність, чуйність, доброзичливість – те, що стає основою духовного благородства. Тому все життя вихованців повинно бути сповненим постійним спілкуванням з природою, творчою працею на її користь.

Педагоги приділяли увагу тому, щоб у праці діти набували елементарних знань про рослини, зокрема про плодові дерева. «Розповідаючи молодшим школярам про живу природу, учителі ознайомлюють їх з тим, що роблять їх старші товариші на навчально-дослідній ділянці, в плодовому саду, розсаднику. У дітей прокидається бажання знати більше, ніж вивчається на уроці/заняттті, а це й є перше джерело інтересу до праці. В усіх куточках, де відбувається творча

трудова діяльність, здобути якісь знання можна тільки працюючи, і чим напруженіша праця, тим швидше й глибше пізнаються закономірності природи [37, с. 129].

Отже, у технології ознайомлення з довкіллям Василя Сухомлинського вмотивованість (бажання), інтерес дитини є необхідною умовою отримання радості від здобуття знань, підвищення успішності в опануванні ними. Пробудження і підтримання інтересу педагоги досягають шляхом включення дітей у діяльність, яка приваблює, відповідає здібностям, дає можливість для досягнення успіху, для творчості, дослідження. Надання дітям можливості вибору стає можливим за рахунок роботи різноманітних гуртків, технічних кімнат і куточків, лабораторій, дослідних ділянок тощо.

«Ввести людину у цей світ не байдужим знавцем і спостерігачем, а активно діючою особою, яка має свою позицію, свою точку зору, свою зацікавленість у тому, що відбувається в світі...» [41, с. 486] – ці слова Василя Сухомлинського лаконічно і влучно розкривають положення про активність і дієвість у технології ознайомлення дітей з довкіллям. Дитина наділена від природи енергією дії, потенціалом активності, яку вона прагне реалізувати у своїй діяльності. Малюкам властива потреба діяти, виявляти себе, відчувати задоволення, радість від власної діяльності, від пізнання світу. Вона здобуває певні знання, діє, використовуючи ці знання, отримує результат, який вона може вважати успіхом, або ні. При цьому дитина не тільки дізнається про щось, засвоює матеріал, а й переживає свою діяльність, радіє або сумує з приводу того, що їй вдається і не вдається. Зростання обсягу знань дає дитині зростання активності й змістовності його думки, що «поєднується а діяльністю рук – з фізичною працею, з творенням матеріальних цінностей, з перетворенням світу. У системі кожного предмета, особливо з основ наук про природу, безмежна кількість можливостей для союзу думки і праці, для збагачення на цьому ґрунті духовного світу вихованців» [37, с. 232].

Великої, пильної уваги педагогів потребують пошуки сфери вираження й самореалізації особистості дитини. Успішність знаходження такої сфери вирішує подальшу долю випускника школи. Педагоги мають підготувати дітей до життєвої самореалізації. Лиш однією зі складових цієї роботи є професійна орієнтація, прийняття рішення про те, ким бути. В. Сухомлинський наголошує, що особистість повинна «не тільки знайти себе в певній вузькій професії, але й, розкривши повністю свої задатки, розвиваючи здібності, виразити себе саме в тій сфері, в тій галузі суспільної діяльності, яка дасть особисте щастя і сприятиме найефективнішій праці на благо народу» [37, с. 205]. Для успішної самореалізації особистості важливо знайомити її задовго до закінчення школи зі спектром людських занять, сферами суспільного виробництва, освіти, медицини, культури, мистецтва тощо. Глибоке осмислення перспектив свого життєвого шляху має відбуватись під час ознайомлення дітей із довкіллям, коли педагог націлює вихованців замислитись про свою улюблену працю, яка буде не лише справою життя, але й благодатним полем для постійного самовиховання і самовдосконалення. «Основою гуманних, людяних вчинків є свідома праця на користь людей, і насамперед для майбутнього» [41, с. 454].

Справи, до яких залучають дітей, мають бути довгостроковими й цінними для людей, результати деяких з них з’являються через кілька років. У школі Василя Сухомлинського першокласники закладають нову діброву – садять жолуді. Працюючи, діти думають про те, що дубки виростуть років черев п'ятдесят, що вони принесуть щастя людям майбутнього. Протягом усіх десяти років навчання в школі діти доглядають діброву. Поряд в цим щороку опановується певна нова справа, яка має цінність для людей, для майбутнього. Наприклад, протягом 3-5 років підвищується родючість невеликої ділянки грунту, вирощуються саджанці плодових і декоративнпх дерев, закладаються полезахисні лісосмуги. Дитина повинна спостерігати за певними процесами, які дозволять отримати результат такої довгострокової справи; час від часу докладати зусиль, тривало турбуватись про посаджені дерева. Виконання

довгострокових справ, на думку В. Сухомлинського, є важливим стимулом духовного розвитку, спонукають до серйознішої, складнішої діяльності, ніж та, що здійснюється зараз. «Досвід переконав нас, що ефективність керівництва духовним життям за всяких умов залежить насамперед від характеру активної діяльності: від того, як вона утверджує в свідомості школяра величні, благородні почуття і до якої нової, серйознішої діяльності вона його спонукає» [37, с. 219].

Василь Сухомлинський виступив проти обмеженого розуміння дитячої активності лише як фізичної праці, проти перебільшення ролі самої по собі фізичної праці. «Не можна погодитися з поверховим поглядом на процес виховання – твердженням, як значна фізична праця, подолання злигоднів і перешкод – усе це само собою є вже духовним гартом, ідейним вихованням» [37, с. 230]. В активності дитини проявляються її інтелектуальні та емоційні сили, а «виховне значення праці залежить від того, як вона відображається в духовному житті вихованця, який слід лишає в думках і почуттях, наскільки глибоко зачіпає вольову сферу. Самостійна, обумовлена, вмотивована діяльність справляє сильніший виховний вплив на свідомість дітей [37, с. 240]. Діяльність дітей набуває виховного значення, максимально активізує духовні сили, що формуються в процесі активного ставлення до дійсності, коли організовується без педагогічної нарочитості, носить природний і невимушений характер, посилює індивідуальні й колективні зв'язки.

У працях В. Сухомлинського успіх дитини у навчанні розглядався важливим чинником розвитку її особистості, зміцнення інтересу до пізнання світу. Непересічну роль успіху переконливо доводять і сучасні науковці. Як зазначає І. Бех у своїй монографії «Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади», одним зі стратегічних орієнтирів особистісно орієнтованого виховання є: «Забезпечення успішності підростаючої особистості в освоєнні соціально-моральних норм, її самоствердження, захищеності і підтримки» [3, с. 23]. Успішність дитини

відіграє роль внутрішнього імпульсу для переживань самоцінності, власної гідності, впевненості у собі – тих внутрішніх станів, що винятково важливі для розвитку духовності особистості. Дослідник наголошує: «…Слід створювати такі виховні ситуації, які б вимагали від вихованця прояву широкої емоційної палітри позитивної спрямованості, оскільки негативні емоції особистісно руйнівні» [3, с. 26].

На думку В. Сухомлинського, успіх зміцнює моральні сили дитини у подоланні труднощів навчання, численних дидактогенних перешкод, своїх слабких сторін (в тому числі й неуспішності з того чи іншого предмету). Сучасні дослідження свідчать, що успіх дошкільника вимірюється вже не просто результатами дій дитини, а тим, наскільки високо їх оцінять ровесники і дорослі, тобто успіх ще з дитинства набуває виразного соціального забарвлення. Протягом дошкільного віку посилюється прагнення дітей продемонструвати свої вміння і здібності, виокремитись серед ровесників, отримати особливу увагу з боку дорослого, заслужити його похвалу у присутності ровесників. Це дає змогу дитині відчувати свою неповторність, свою перевагу серед ровесників. Відтак, діти змагаються між собою за увагу дорослого, за його схвалення. Шести-семирічній дитині важливо не просто добре намалювати, а так, щоб її помітили і похвалили. Дитина не сприймає свого успіху поза схваленням дорослого (Т. Дуткевич [11]).

Дитина прагне бути успішною, отримувати схвалення, заохочення. Джерело дитячої довіри й любові до педагога полягає у тому, що той навчає, керує, допомагає у серйозній справі – здобутті знань, навчанні. І саме йому, як відзначав В. Сухомлинський, учень з безмежним довір'ям несе слабкий і беззахисний вогник бажання добре вчитися. Його легко загасити необережним, різким, образливим словом чи байдужістю, але можна і потрібно, підтримати його горіння, забезпечивши можливість у всій повноті пережити радість успіху [39, с. 163]. Там, де є радість успіху, в дитини з'являються і вольові зусилля: «Толя по кілька разів виконував одну й ту саму вправу, прагнучи досягти

досконалості – зробити так, як показував учитель. Успіх у праці приносив дитині велику радість, він уже осмислювався певною мірою як результат подолання труднощів» [37, с. 236]. «Дайте дитині радість розумової праці, радість успіху у навчанні» – так названо розділ у книзі «Серце віддаю дітям» [39, с. 161-176]. Життєдайним повітрям для слабенького вогника прагнення до знань є тільки успіх дитини в навчанні, тільки горде усвідомлення і переживання тієї думки, що я роблю крок уперед, піднімаюсь крутою стежиною пізнання. Кожний успіх дитини має бути відзначений, для чого в арсеналі вчителя є різні засоби, а один із найдійовіших – доброзичливе слово.

Отже, педагог, який ознайомлює дітей з довкіллям на підставі особистісного підходу, повинен дбати про створення для кожного вихованця ситуацій успіху. Потужний енергетичний потенціал успіху зумовлений його зв'язком з пізнавальним інтересом. Як зауважував Василь Олександрович, підтримується успіхом, до успіху веде інтерес. А без успіху, без радісного переживання перемоги над труднощами немає інтересу, немає розвитку здібностей, немає навчання, немає знання.

Бачення кожної дитини Василь Сухомлинський вважав необхідною умовою любові до неї. Невтомно спостерігаючи за своїми вихованцями, педагог переконався в неповторності та унікальності кожного малюка, у неоднаковості дитячого сприймання світу. «Один сприймає світ через музику природи – вслухається в спів пташок і гудіння джмеля, в шепіт трави і щелестіиня листя. Перед другим світ відкривається у барвах і відтінках. Один бачить явище як єдине ціле, а інший вдивляється у деталі. Ось ми пішли до лісу. Одну дитину захоплює вся велична краса життя, цвітіння, а інших – вражає якась маленька стеблинка; одна зачудована багатоголосим співом птаства, а друга – не може відірвати очей від мурашки, що тягне вантаж [41, с. 293-294].

Видатний педагог був переконаний, що немає жодної дитини нездібної, бездарної, а тому кожен малюк може і повинен досягти успіху. Кожна дитина розвивається власними своєрідними шляхами, кожна розумна й талановита по-

своєму, важливо вміти розкрити унікальність вихованця. «Таланти не падають з неба, а відкриваються нами, вихователями, коли ми мудро підходимо до людської душі із своєю педагогічною майстерністю, як скульптор підходить з різцем до брили мармуру: без розуму, творчості художника, вона просто мертва брила» [37, с. 98-99].

Гуманізм у педагогіці вчений вбачав у тому, щоб дитина, якій не під силу те, що легко дається більшості, не почувалася неповноцінною. В кожній дитині обов'язково є якась «золота жилка». Відкрити її, розвинути дитячі здібності, допомогти дитині знайти свій неповторний шлях до успіху – в цьому і полягає майстерність педагога.

Педагог має відкрити перед кожною, навіть найважчою в інтелектуальному розвитку дитиною, саме її сферу діяльності, де вона може досягти вершини, виявити себе. З цього приводу він говорив, що кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку – стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант. «Дати людині щастя улюбленої праці – це означав допомогти їй знайти серед багатьох життєвих доріг ту, на якій найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості» [37, с. 174].

Особливу увагу В. Сухомлинський приділяв вихованню дітей, що відставали у навчанні, мали вади розвитку, складні життєві обставини. «Глибоко вірячи в те, що кожна людина може стати поетом, художником в якій-небудь справі, ми прагнемо до того, щоб ці вихованці зосередили всі свої сили в певній галузі – заглибились у деталі, тонкощі якоїсь однієї справи [37, с. 176]. До кожного педагог невтомно шукав свій ключик, намагався виявити, яка справа може зацікавити, викликати інтерес, бажання нею займатись, допомагав долати труднощі, терпляче проводив індивідуальні розвиткові заняття.

Педагогіка Василя Сухомлинського розроблена для вихованців різного віку (дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, юнацького). У праці «Серце віддаю дітям» увагу зосереджено на роботі педагога з найменшими

дітьми, під час якої враховувались особливості віку, оскільки, дитинство Василь Сухомлинський розглядав як особливий світ. «Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє, вимірювання часу… Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому – Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу… [39, с. 8]. Таким чином технологія ознайомлення дошкільників із довкіллям за В. Сухомлинським, спирається на індивідуальний (врахування здібностей, інтересів, обдарувань дітей) та віковий підходи. У своїх працях педагог неодноразово нагадував читачам про вікові особливості маленьких дітей, їхню емоційність, безпосередність, відкритість, залежність психічного стану та розвитку від фізичного здоров'я, стрибкоподібність розвитку окремих психічних процесів.

Здатність впливати на дитину, проникати у її внутрішній світ, знаходити з нею порозуміння випливає з віри педагога у неї, ставлення до неї як до хорошої (нехай і потенційно) людини. Віра у дитину була основним педагогічним переконанням В. Сухомлинського. Він вважав, що справжнім вихователем може бути тільки той, хто бачить позитивний шлях розвитку дитини, її здатність досягати успіхів, бути повноправним членом людської спільноти. Можна легко розірвати нитки взаєморозуміння з дитиною, відлякати її своєю підозрілістю, сумнівами в її добрих намірах. Якщо педагог вірить у сили і можливості малюка, довіряє йому, той намагається виправдати цю довіру, заслужити схвалення. Недовіра, підозрілість, упередженість в оцінці дитини віддаляють її від вихователя, обмежують можливості виховного впливу на нього. [41, с. 424].

Відзначаючи залежність поведінки дитини від стану її фізичного здоров'я, Василь Олександрович турбувався про те, якими є побутові умови її проживання у сім'ї, як харчується і спить дитина, яке її самопочуття, як вона розважається, скільки годин протягом дня буває на свіжому повітрі, яка у неї

улюблена праця. Стан дитини педагог розкривав через особливості малюнків дитини, її ставлення до творів мистецтва, до музики, природи. Як правило, дитина буває агресивною, пригніченою, злою, черствою не тому, що вона «погана», а через певні обставини життя, подолати які покликаний педагог.

Педагогічна мудрість виховання полягає в тому, щоб дитина ніколи не втратила віру у свої сили, не відчула, що в неї нічого не виходить. Він підкреслював, що слід виявляти особливу терпимість до «відстаючого» учня. Від успіху до успіху – в цьому й полягає виховання дитини. До невдач треба ставитися дуже обережно. Василь Олександрович вважав, що не можна виставляти незадовільну оцінку, якщо учень не зміг через ті чи інші причини опанувати знання. Адже це підриває віру дитини в свої розумові сили й інтелектуальні можливості, пригнічує морально. Василь Олександрович і його колеги з Павлишської школи протягом усіх років навчання дітей у початкових класах не ставили їм незадовільних оцінок – ні за письмові роботи, ні за усні відповіді.

У роботі з ознайомлення дітей з довкіллям стають у нагоді теоретичні розробки і практичний досвід Василя Сухомлинського, який окреслив шляхи, методи і форми взаємодії закладу освіти і сім'ї. Сьогодні стає дедалі більш очевидним, що без засвоєння молодими поколіннями цінностей родинних традицій, основ сімейної педагогіки не можна сформувати світогляд дитини, адже саме в родині відбувається початкове ознайомлення дітей з довкіллям, з предметами побуту, природним оточенням, людськими працею та взаєминами, з професіями, соціальними ролями батька, матері, сина, доньки, брата, сестри тощо. «Джерела патріотичних почуттів 1 переконань будуть чистими і невичерпними за тієї умови, коли в сім'ї панує: культ Матері й Батька, культ Дідуся і Бабусі» [37, с. 137].

Видатний педагог підкреслював: «Подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і безпосередньої участі сім'ї, батьків. Йдеться не про епізодичну допомогу педагогам з боку сім'ї, а про

комплекс спільних цілеспрямованих дій педагогів і сім'ї на особистість, про те, щоб виховання дітей становило важливий громадський обов'язок сім'ї, було виконанням їх обов'язку перед суспільством» [40, с. 410-414].

Педагог організував батьківську школу, у роботі якої брали спільну участь педагоги і батьки дітей: «Щотижня ми, вчителі початкових класів і директор школи, проводимо бесіди з батьками, радимо їм і самі слухаємо людей, навчених життєвим досвідом. Ми разом думаємо, що повинна знати дитина, щоб серце її стало чутливим до навколишнього, щоб вона навчилася жити для людей» [41, с. 215]. Обговорювались важливі питання виховання дітей, створення сприятливих сімейних умов для їх розвитку. Батьки отримували необхідні знання про основи наукової педагогіки, про науку навчання і виховання. Це дозволяло забезпечити співпрацю вчителів з сім'ями учнів, а отже і створити необхідну передумову для повноцінного їхнього розвитку.

За його висновками, нині немає важливішого у сфері виховання, ніж навчити батька і матір виховувати своїх дітей. «Без турбот про педагогічну культуру батьків, – зазначав він, – неможливо розв'язувати жодного питання, що стосується навчання та виховання. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії і практики» [36, с. 169].

Педагогів та батьків об'єднує спільне завдання: «Справжня мудрість вихователя – батька, матері, педагога – в умінні дати дитині щастя. У батьківстві – велика місія спадкоємності поколінь, морального удосконалення в новій, створеній батьком і матір'ю особистості» [41, с. 501].

В. Сухомлинський звертав увагу на те, що відсутність поваги й доброзичливості у взаєминах педагогів з батьками може роз'єднувати школу і сім'ю. Навіть, якщо батьки вчиняють якісь негідні вчинки, обговорювати чи засуджувати їх слід з великою обережністю: «Якби мене спитали, що найважче у вашій роботі, я відповів би: говорити з дитиною про її батька і матір. Тут найменше невміння,

необачність, неточність можуть призвести до згубних наслідків» [41, с. 103].

Організація життя дітей у сім'ї, на думку В. Сухомлинського, покликана гармонізувати як внутрішній світ дитини, так і систему її стосунків з довкіллям. Педагог формував у вихованців не окремі навички правильного поводження у сім'ї, а гармонійну сімейно-побутову культуру, яку вважав похідною не від фізичного, а від духовно-ціннісного розвитку. Одним з найважливіших принципів сімейного виховання педагог називав його «високий моральний смисл».

Гармонія педагогічних впливів освітнього закладу і сім'ї стала квінтесенцією педагогічної системи В. Сухомлинського. Серед головних її структурних компонентів були: творча праця, яка наскрізно проходила крізь все життя дитини в школі і сім'ї; творча думка, яка забезпечувала не лише навчальну, але й будь-яку діяльність дитини; співпереживання як основа моральності, основа будь-якої взаємодії дитини з довкіллям на засадах Істини, Добра, Краси. Духовно-ціннісними концентрами сімейного виховання в педагогіці В. Сухомлинського стали: ставлення родини до виконання батьківських обов'язків; емоційно-духовні стосунки в сім'ї; ставлення дітей до батьків і старших поколінь.

Великого значення набуває духовне багатство сім'ї, у якій зростає дитина. Освоєння малюком дійсності, взаємодії з довкіллям визначається не стільки примусом і режимно-організаційними моментами, скільки духовно збагаченим середовищем родини. Недаремно В. Сухомлинський тлумачить родинну працю як віддачу духовного багатства. Водночас така праця, на його думку, є необхідним компонентом у становленні світогляду дитини. Видатний педагог домагався того, щоб діти бачили в сім'ї (водночас в батьках) не стільки джерело матеріальних благ, скільки джерело духовних радощів.

Сімейна праця, вважав В. Сухомлинський, дозволяє дітям прилучатися до реального світу, пізнавати природу, речі, взаємини людей. Мабуть тому великого значення він надавав вирощуванню дитиною спільно з батьками рослин, дерев.

Дитяча рука, яка під проводом батьків творить красу навколишнього світу, на думку педагога, вже не здатна на брутальну жорстокість у довкіллі. В. Сухомлинський пропонував вихованцям незвичні, вишукані форми естетизації навколишнього («Сад матері», «Троянда пам'яті померлої бабусі», «Куточок краси»). Ефективним методом у зближенні виховних зусиль школи і сім'ї було проведення спільних свят. Наприклад, «Свято троянди» – «це і сімейне, і водночас шкільне свято. Але в нього є особливість, характерна для багатьох наших дитячих свят: вони проводяться не в школі. … Осіннє Свято троянди – це день, коли кожний першокласник саджає дома на присадибній ділянці кущ троянди. Ми даємо дитині саджанець троянди – візьми посади, доглядай, створюй красу, принеси радість матері, батькові. Через рік-два після початку навчання школяр закладає сад вдячності. Саджає яблуні, виноградні кущі – матері, батькові, бабусі і дідусеві. Саджанці для саду бере в школі – тут щороку вирощують кілька тисяч саджанців [41, с. 215].

Сімейне виховання дитини ґрунтується на формуванні правильного ціннісного ставлення до результатів своєї і чужої праці. Саме в сім'ї виховується культура потреб, яка виростає із духовно-ціннісного розуміння сенсу людської праці. В. Сухомлинський попереджав батьків про реальну небезпеку виростити споживача-п'явку, який ніби висмоктує працю батьків. Безневинні корінці неробства, на думку педагога, насправді є дуже небезпечними, адже проростають бездуховним ставленням до навколишнього. У сім'ях, де діти лише споживають результати праці батьків, немає правильної основи для особистісного зростання молодих поколінь. У сім'ях, де батьки виконують будь-яке бажання дитини і нічого не вимагають від неї, зростають справжні тирани. В. Сухомлинський підкреслював, що дитяче бажання не може бути основною і єдиною рушійною силою пізнання та освоєння світу: «Скажу, разом з тим, прямо: у тих сім'ях, де єдиний рушій пізнання і освоєння світу – дитяче бажання, що поступово стає капризом, діти позбавлені справжнього щастя» [41, с. 441]. Натомість діти у такій сім'ї живуть щастям споживачів і не

відчувають радості творчої праці. Дати дитині справжнє щастя, вважав В. Сухомлинський, – це зробити її бажання морально виправданим, виховати культуру потреб.

Отже, сім'я є першою ланкою в освоєнні малюками дійсності, яка не зменшує свого значення з віком дитини. До роботи з ознайомлення дітей із довкіллям вихователі мають залучати сім'ї вихованців, передбачати проведення спільних заходів. Поєднання зусиль закладу дошкільної освіти й родин вихованців дозволять значно розширити поле для активності дітей у довкіллі, урізноманітнять методи й форми роботи з ними, сприятимуть формуванню стійкого позитивного ставлення до довкілля, виробленню еологічних та здоров'язбережувальних навичок поводження у ньому.

Спираючись на проведений аналіз, можна стверджувати, що у педагогічній спадщині В .Сухомлинського розроблено ціннісні орієнтири та педагогічні умови технології ознайомлення дітей з довкіллям, що віднесено нами до її ціннісно-цільового рівня.

Аналіз чинних освітніх програм для дітей дошкільного віку свідчить про те, що завдання з ознайомлення дітей із довкіллям проходить за суспільним, предметним і природним напрямами, які віддзеркалюються в освітніх лініях інваріантної складової Базового компонента дошкільної освіти (2021р.) [20]. **К**інцевою метою освітньої роботи за програмою «Моє довкілля» визначено «засвоєння узагальнених емпіричних уявлень про довкілля (природне, предметне, соціальне)» (А. Богуш) [5, с. 6]. У програмі «Дитина» передбачено ознайомлення з суспільним (освітні лінії «Особистість дитини», «Дитина в соціумі»), природним («Дитина в природному довкіллі») та предметним («Дитина в світі культури») довкіллям (Г. Бєлєнька та ін.) [4]. Таким чином, можна стверджувати, що у цілісній навколишній реальності доцільним є виокремлення суспільного (соціального), предметного та природного довкілля, що дає можливість вихователю, по-перше, знайомити дітей зі всіма сегментами

дійсності, а по-друге, враховувати специфіку ознайомлення дітей з кожним з них.

Зміст технології ознайомлення дітей із довкіллям Василя Сухомлинського передбачає прилучення дитини насамперед до суспільного, а вже потім до природного та предметного довкілля. Відповідно педагогом було створено методику роботи, спрямовану на ознайомлення дітей із суспільним довкіллям. Методичним забезпеченням методики стали система етичних бесід, до якої вироблено тематику (фактично програму), посібник для вихователя, хрестоматії для читання вихованцями дошкільного і молодшого шкільного віку в школі і сім'ї. До ключових питань, які розглядалися, було віднесено моральні норми, правила (ставлення до джерел щастя і радощів дитинства); обов'язок і повинність перед батьками і старшими поколіннями, суспільством; людина – найвища цінність; чуйність до внутрішнього духовного світу іншої людини; поняття родинних стосунків (день народження, сім’я, син, дочка, онук, мати, батько, дідусь, бабуся); регулятори поведінки (треба, необхідно, неприпустимо); речі на службі людини і небезпека поневолення людини речами; вміння ненавидіти зло; праця і працьовитість, лінощі; небезпеки, що їм людина сама повинна запобігати та інше [37, с. 121–122].

Про життя людей у різних куточках світу вихователь розповідав під час запроваджених у Павлиській школі заочних подорожей Земною кулею, завдяки чому «кругозір дитини поступово розширювався від рідних полів, лісів до картин природи і життя нашої Вітчизни і всієї Землі» [39, с. 153]. З явищами соціальної дійсності у технології В. Сухомлинського дітей знайомили засобами народних та авторських казок, які в образній формі розкривали соціально-моральні норми міжособистісних взаємин, формували емоційно-позитивне ставлення до суспільних цінностей і орієнтирів поведінки, вміння їх дотримуватися.

Ознайомлення дітей із видами людської праці, професіями людей у Павлиській школі відбувалося під час бесід, зустрічей з відомими людьми краю,

відвідування ферми, польових робіт, виконання трудових завдань, перегляду історично-документальних фільмів, читання літературних творів.

Проникненню дитини у внутрішній світ людини, у її переживання сприяла розроблена В. Сухомлинським система бесід з людинознавства. «Мета цих бесід … у тому, щоб підносити людину, щоб вона пізнавала саму себе, утверджувалась у самоповазі і водночас переживала почуття відповідальності за все, що вона робить тепер і що має зробити в майбутньому» [41, с. 466].

Уявлення про здоров'я і хворобу діти отримували завдяки їхньому включенню у допомогу людям з особливими потребами, яка практикувалась у Павлиській школі. Наприклад, діти піклувалися про маленького Федька, який був прикутий до ліжка тяжкою недугою. «У теплий день «бабиного літа», коли ми йшли в ліс, я розповів… про хлопчика, який не бачив ні лісової галявини, ні дятла, ні конвалії, він тільки з розповідей матері знає, що таке ліс. Відклавши на кілька годин свій захопливий похід, ми пішли до Федька. З того дня почалася дружба моїх вихованців з п'ятирічним хлопчиком» [41, с. 470]. Таким чином, освітній зміст технології Василя Сухомлинського дозволяє дітям дізнаватися про суспільство, про його норми і правила, про людину як найвищу цінність.

Значну увагу Василь Сухомлинський приділяв формуванню в дітей уявлень про предметне оточення, «оскільки в речах олюднюється праця, втілюється майстерність, працьовитість, моральна гідність людини (наприклад, дбайливе ставлення до дерев, квітів, інструментів)» [37, с. 124]. Різні ситуації з організації життєдіяльності вихованців ставали підґрунтям для цієї роботи. Так, після обіду в шкільній їдальні діти помили посуд, а згодом педагог попросив їх ще з півгодини посидіти за столами та запросив подумати, звідки взялися речі, якими вони щойно користувалися. «Звідки все, що надано нам тут, в їдальні? Діти перелічують усе, що вони їли: хліб, м'ясо, картоплю, молоко, масло, яйця... Страва варилася в печі, недавно збудованій пічниками з нової цегли. Піч опалюють вугіллям, вугілля привезли з шахти. Ми сидимо за столами на стільцях. І столи, і стільці зроблені з металевих трубок і пластмаси. Звідки ж

взялися речі, без яких ми не могли би жити?» [39, с. 143-144]. Така розмова носить інтегрований характер, оскільки дозволяє знайомити дітей не лише з предметами побуту, продуктами харчування, але й із виробничими процесами, професіями, взаємозалежністю сегментів суспільної праці.

Технологія В. Сухомлинського спрямована на те, щоб розкрити перед дітьми складний шлях появи світу людської культури як результату творчості і праці людей. У статті «Від світу речей – до суспільства. Що звідки береться?» педагог ділиться досвідом ознайомлення дітей із суспільним виробництвом, світом трудових взаємовідносин, з походженням одягу, паперу, книжок, кінофільмів, музики. «Тиждень за тижнем, місяць за місяцем ми пізнавали … людину через світ речей. Речі, матеріальні і духовні цінності допомагають нам побачити, зрозуміти, відчути людину» [39, с. 144].

Знайомству з предметами сприяла робота дітей у шкільних майстернях, лабораторіях, кабінетах, теплицях, де поряд з простими ручними інструментами були і складні машини, механізми, устаткування (наприклад, токарні, стругальні, фрезерні, свердлильні верстати по дереву і металу), виготовлені старшими школярами, вчителями, батьками спеціально для менших дітей; маленькі сіялки, косарки, молотарки, зерноочисні пристрої. Діти не лише споглядали за знаряддями праці, а й вчилися ними володіти [37, с. 169].

Природа як об’єкт пізнання та діяльності дітей посідає чільне місце у технології ознайомлення з довкіллям Василя Сухомлинського, який вважав дитинство найважливішим етапом у становленні природничо-наукового світогляду людини, побудові в її свідомості реалістичних знань про навколишній світ, заснованих на чуттєвому досвіді, що є передумовою формування гуманної взаємодії з природним довкіллям. Тут переплітаються розум і серце, мислення і почуття дитини. Пояснюючи природні явища, педагог майстерно викликав у дітей естетичні й моральні переживання, почуття подиву, захоплення. «З великим хвилюванням слухали, наприклад, наші діти пояснення таких явищ, як залежність між рухом сонця й рухом цвіту соняшника,

оповідання про вирощування винограду з чубука…» [37, с. 252].

З метою пізнання і спостереження дітьми явищ довкілля В. Сухомлинським розроблено методичний матеріал «Триста сторінок книги природи», а у ньому такі теми, як «Живе й неживе», «Неживе пов'язане з живим», «Усе в природі змінюється», «Зерна життя», «Сонце – джерело життя», «Рослинний і тваринний світ», «Як подорожує крапля води», «Людина використовує сили природи», «Пробудження природи весною», «Найдовші літні дні», «Весняні квіти в лісі, на полях і на лузі», «Літні квіти», «Конвалії і фіалки», «Хризантеми – діти осені», «Життя в ставку», «Останні дні «бабиного літа», «Природа чекає» та інші [39, с. 140-142]. Сторінки «Книги природи» були створені за матеріалами дитячих спостережень за природою, які систематично організовували педагоги Павлиської школи. Для технології ознайомлення з довкіллям Василя Сухомлинського характерним є широке застосування дослідницького методу. Педагоги заздалегідь розробляли тематику індивідуальних спостережень з природознавства, дотримуючись принципу «від простого до складного». Вихованці В. Сухомлинського систематично проводили досліди з вирощування рослин, визначали залежність їх росту й врожайності від умов догляду за ними.

Додамо до цього запроваджену Василем Олександровичем авторську практику використання казок і оповідань, як авторських, так і складених дітьми, що сприяло усвідомленню єдності світу людини і природи. Казки і оповідання Василя Сухомлинського містять не лише компактний інформативний матеріал про природу, але й викликають естетичний відгук у дітей, пробуджують прагнення до захисту природи. Наприклад, у коротенькому оповіданні «Серед степу в липневий день» лише 103 слова. Але у ньому йдеться про досить широке коло природних об'єктів – такі, як рослини (пшениця, волошки, полин, тополі, шипшина, квіти); тварини (жайворонок, пташенята, горлиця, бджола); географічні локації та явища (рідне село, степи, ліс, сонце, поле, степова могила, вітер, лани, проміння, гай, луг). Передано чуттєві ознаки природи – її

кольори (жовтий, синя, блакитне, білі), запахи (полину, свіжості), звуки (дзвенить, співає, затуркотіла, дзижчить, грає на скрипці).

Отже, освітній зміст технології ознайомлення дітей з довкіллям В. Сухомлинського передбачає занурення дітей в такі аспекти дійсності як соціальний, природний і предметний (табл. 1). Кожен напрям визначається своєї тематикою питань, які розкриваються дітям, а також відповідними методичними засобами їх опрацювання. Визначений у технології освітній зміст ознайомлення дітей з довкіллям координується з освітніми лініями інваріантної складової Базового компоненту дошкільної освіти (2021), що дає сучасним закладам дошкільної успішно застосовувати технологію В. Сухомлинського у процесі пізнання суспільного довкілля.

Таблиця 1

Характеристика освітнього змісту

технології ознайомлення дітей з довкіллям Василя Сухомлинського

Освітній зміст технології ознайомлення з довкіллям Василя Сухомлинського			
Пед. інструментарій	**Складові технології**		
	Соціальне довкілля	**Предметне довкілля**	**Природне довкілля**
Методи	Система етичних бесід та бесід з людинознавства; бесіди, зустрічі з відомими людьми; перегляд фільмів; слухання і складання літературних творів (казок, оповідань, віршів); виконання трудових доручень/завдань; допомога людям з особливими потребами; складання книжок-картинок про взаємини людей; самостійне вивчення життєвих явищ; театралізація, інсценізація	Виховні бесіди; розповіді; експеримент; спостереження; складання книжок-картинок про предмети довкілля; продуктивна праця	Розповіді, повідомлення; слухання літературних творів; спостереження, досліди, експеримент. складання книжок-картинок про живу і неживу природу, диких і свійських тварин, природніх явищ і об’єктів, занесених до Червоної книги; праця у природі самостійне вивчення природних явищ
Засоби	Хрестоматія етичних творів для читання; книга оповідань і казок;	Предмети різного спрямування	Книга оповідань і казок; методичний матеріал «Триста сторінок книги

	ігри соціального спрямування; задачі із живого задачника; етичні мініатюри; праця; театр, кіно.		природи»; задачі з живого задачника; праця в природі (саду, полі, городі)
Форми	Заочні подорожі Земною кулею; екскурсії на підприємства; бесіди, уроки/заняття; відвідування людей похилого віку та людей з особливими потребами; розваги; уроки мислення; свята.	Робота дітей у навчальних майстернях, лабораторіях, кабінетах, цільові та оглядові екскурсії на підприємства, організації	Спостереження; уроки в «зелених класах»; робота на городі і в теплиці; екскурсії у природу, зоопарк, на ферму; подорожі, походи; милування природою; уроки мислення; свята.
Змістові аспекти	Моральні норми, правила (ставлення до джерел щастя і радощів дитинства); обов'язок і повинність перед батьками і старшими поколіннями, суспільством; людина – найвища цінність; чуйність до внутрішнього духовного світу іншої людини; поняття родинних стосунків (день народження, сім'я, син, дочка, онук, мати, батько, дідусь, бабуся); регулятори поведінки (треба, не обхідно, неприпустимо); речі на службі людини і небезпека поневолення людини речами; вміння ненавидіти зло; праця і працьовитість, лінощі; небезпеки, що їм людина сама повинна запобігати; життя людей у різних куточках світу; соціально-моральні норми міжособистісних взаємин, емоційно-позитивне ставлення до суспільних цінностей і орієнтирів поведінки, вміння дотримуватись їх; види людської праці, професії; уявлення про здоров'я і хворобу.	Предмети побуту, продукти харчування; виробничі процеси, взаємозалежність сегментів суспільної праці; суспільне виробництво, світ трудових взаємовідносин, походження предметів (одягу, паперу, книжок, кінофільмів, музики), знаряддя праці, інструменти, машини, механізми, устаткування, витвори мистецтва.	«Живе й неживе», «Неживе пов'язане з живим», «Усе в природі змінюється», «Зерна життя», «Сонце – джерело життя», «Рослинний і тваринний світ», «Як подорожує крапля води», «Людина використовує сили природи», «Пробудження природи весною», «Найдовші літні дні», «Весняні квіти в лісі, на полях і на лузі», «Літні квіти», «Конвалії і фіалки», «Хризантеми – діти осені», «Життя в ставку», «Останні дні «бабиного літа», «Природа чекає». Рослини, тварини, рідна природа, географічні об'єкти, погодні явища і умови, пори року.

Відповідність змісту освітнім лініям Базового компонента дошкільної освіти			
	Освітня лінія: «Дитина в соціумі» (соціально-громадянська компетентність). Освітня лінія: «Особистість дитини» (рухова, здоров'язбережувальна особистісна компетентність)	Освітня лінія: «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» (сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька,предметно-практична та технологічна компетентність). Освітня лінія: «Дитина у світі мистецтва» (мистецько-творча компетентність	Освітня лінія: «Дитина в природному довкіллі» (природничо-екологічна компетентність)

Як бачимо з таблиці, кожен напрям визначається своєю тематикою питань, які розкриваються дітям, а також відповідними методичними засобами їх опрацювання. Визначені у технології напрями ознайомлення дітей з довкіллям координуються з освітніми лініями інваріантної складової Базового компоненту дошкільної освіти (2021), що уможливлює сучасним закладам дошкільної успішно застосовувати педагогічні технології Василя Сухомлинського у процесі роботи з ознайомленням дітей із довкіллям.

У педагогічній практиці Василя Сухомлинського використовувалась низка дієвих методів і засобів ознайомлення дітей з довкіллям, серед яких навчання в «зелених класах», складання книжок-картинок про працю і взаємини людей, про природу, подорожі та екскурсії, проведення уроків мислення, використання і розв'язання задач із живого задачника, створення казок і оповідань, використання пісень, книжок, проведення свят тощо. До найважливіших методів ознайомлення з довкіллям у педагогіці В. Сухомлинського належать продуктивна праця, дослідження, експеримент, самостійне вивчення життєвих явищ, літературних джерел, літературно-творчі спроби [37, с. 92]. Художньо-ілюстративною складовою освітнього процесу слугують дитяча література (передовсім, казки, оповідання), живе спостереження у природі, робота з природним матеріалом, складання творів, казок, догляд за тваринами і рослинами.

Потужним засобом виховної системи Василя Сухомлинського була казка й оповідання, які він сам створював. Написання авторських казок було примітною ознакою української літератури для дітей, їх складали відомі письменники XIX століття Марко Вовчок («Дев'ять братів і десята сестриця Галя»), Леся Українка («Лілія»), Михайло Коцюбинський («Хо»), Іван Франко («Лис Микита», «Фарбований Лис») та ін. Василь Сухомлинський сам написав багато казок, притч, оповідань. Видавництво «Освіта» 1991 року видало збірку казок і оповідань Сухомлинського «Казки школи під Голубим Небом». Казки Василя Олександровича написано зрозумілою дітям яскравою, соковитою, багатою мовою, у них розповідається про розмаїття навколишнього світу, глибокі почуття людини. Зміст оповідань і казок для дошкільнят враховує їхні вікові особливості, розширює світ їхніх уявлень та інтересів (О. Сухомлинська [35, с. 42]).

Використання авторської казки в освітньому процесі дозволяє педагогам виконувати низку важливих завдань: пояснювально-інформативних; дидактично-виховних; розвиткових; комунікативно-трансляційних; психотерапевтично-компенсаторних; ціннісно-орієнтувальних; смислотвірних; естетичних; пізнавальних (Л. Куземко [17, с. 84]). Завдяки казці, дитина сприймає оточуючий світ не тільки розумом, але й серцем. Саме у ній вона знаходить форму, яка є реальною у виявленні своїх духовних сил [40, с. 154]. Роль дитячих казок не обмежується тільки приємним проведенням часу. Дитина, поринаючи у світ казки, уявивши її образи, вчиться розуміти внутрішній світ героїв, їх думки, мотиви, і на підставі цього вчиться співпереживати їм і вірити в сили добра. Діти, яким з раннього дитинства читали казки, відчули позитивні наслідки цього: швидше почали говорити, правильно висловлюватись. Казка закладає фундамент поведінки і спілкування. Дитячі казки розвивають різні психічні процеси, фантазію і уяву дитини, її творчий потенціал.

Казка містить елементарні знання про устрій та функціонування

навколишнього світу, розкриває сутність добра і зла, і на основі цього навчає життєвих правил. Поринаючи з світ казки, емоційно сприймаючи її сюжет, образи, символи, дитина непомітно для себе засвоює важливу інформацію / (О. Петренко) [24, с. 426]. Казки дозволяють формувати у дітей уявлення про важливі явища та якості людського світу (про дружбу, повагу, відданість, самопожертву, взаємодопомогу, справедливість, боротьбу зі злом). Заняття з використанням казки знайомлять дітей з азами народознавства (обрядами, звичаями, традиціями), різними видами мистецтва. Казка доносить до дитини уявлення про природу: звірів, квіти, дерева тощо. У своїх коротеньких казках, оповіданнях В. Сухомлинський закликає не тільки уважно придивитися до навколишньої дійсності і милуватися красою природи, а й вчить розуміти взаємозв'язки і взаємозалежність в природі, заохочує пізнати життя тварин, рослин, птахів, уважно і дбайливо ставитись до природи, піклуватися про неї та не наносити шкоду своїми діями.

У казках В. Сухомлинського природа виступає мудрим наставником («Пелюсток і квітка», «Бджола і гарбузова квітка», «Чому голуби прилетіли до Олега»), втіленням справедливості («Зайчик і горобина», «Крила матері», «Зозулине горе»). В образах природи прихована справжня народна мудрість, яка людині відкривається не відразу, і не кожному. У казці «Зозулине горе» викладається непростий урок тим, хто звик мислити стереотипами, сліпо вірить громадській думці, хто не обтяжує себе увагою до живого почуття. Через казки, легенди яскраво та емоційно передається інформація про зв'язок між різними явищами і подіями світу, про приховані причини подій, взаємозалежність людини та світу природи. Героями казок-притч можуть бути і люди, і птахи, і тварини, і рослини. Найчастіше це алегоричні образи, замислюючись над якими дитина поступово відкриває для себе універсальний зв'язок всього сущого.

Казки Василя Олександровича вводять дитину у світ людських переживань, емоцій, де, окрім радощів, існує горе, хвороби, самотність. Педагог наголошував на тому, що не варто відгороджувати дітей від життєвих

негараздів. Такі казки, як «Тихо, Бабуся відпочиває», «Півень і сонце», «Лялька під дощем», оповідання «Перестелимо постіль дідусеві» пробуджують у дітей почуття людяності, спонукають замислитись над моральною відповідальністю перед близькими і сторонніми людьми. Тема милосердя та справедливості розкривається у казці «Миколі стало легше». У казках у цікавій та доступній дітям формі подається елементарна інформація про людське суспільство. Казка «Найщасливіша людина на землі» розповідає про цінність сім'ї, а оповідання «Усі добрі люди – одна сім'я» дає уявлення про рідний край і про людство як одну велику сім'ю, в якій всі люди рівні.

Важливу роль мовлення та емоційної чуйності у стосунках людей розкриває казка «Образливе слово». Дитина добре запам'ятає, що погані слова ранять як ніж, і без того чутливе, добре серце і душу. «Чому мама так хвалить Люду?» неоцінений помічник для навчання дітей самостійності і працьовитості (Л. Лящук) [19, с. 12]. Емоції, чуйність, емпатія, дотримання моральних норм – основа людських взаємин, мирного існування людей на різних рівнях

У казках та оповіданнях В. Сухомлинського оживають народні образи та символи української природи, її різноманіття й родючості. Наприклад, дуже часто використовується образ яблука («Яблуко з осіннього саду», «Яблунька і літо», «Яблуко на верхівці», «Бабусина яблуня», «Зламана яблунька», «Яблуко для бабусі», «Червоне яблучко на вершині яблуні» та ін.). Знання рідної природи у них поєднується з повчальним змістом етичного спрямування. Будуючи сюжети творів, з іншими словами-символами українського народу – такими, як гай, лани, соловей, криниця, сонце, поле, колиска, лелека, ластівка, рушник, зозуля, В. Сухомлинський не лише знайомить дітей з рідною природою, а й пробуджує у дітей здатність милуватись нею, виховує патріотизм. Засвоєння слів-символів розвиває дитяче мислення разом з інтелектуальними, моральними і естетичними почуттями, розкриває малюкам джерела виникнення думки і слова (О. Савченко) [31, с. 442].

Цілу низку оповідань і казок педагог присвячує темі філософії життя, місцю кожного на цій землі («Зелене та рум'яне яблучка», «Камінь і струмок», «Лебедина пір'їнка» та багато інших творів). Як зазначає О. Сухомлинська, цикл невиданих художніх оповідань «Етична хрестоматія» В. Сухомлинський вважав важливим напрямом розвитку мислення та емоційної сфери дітей від дошкільного до старшого шкільного віку [34].

Павлиська школа стала справжнім експериментальним майданчиком розробки методики роботи з казкою, у якій В. Сухомлинський використовував такі методи, як слухання і читання казок; бесіда за змістом; виготовлення і добір ілюстрацій (малювання, аплікація) до казок; інсценізація казок (театралізація); творення казок. Опрацювання казки починалось з того, що її розповідав педагог або хтось із учнів (за бажанням). Після прослуховування відбувалось обговорення твору, яке спонукало дітей до усвідомлення образів, які виникли в їх уяві на ґрунті емоцій. У процесі обговорення дитина звіряла свої уявлення з уявленнями товаришів, висловлювала своє розуміння прослуханого, переходячи від мови образів до мови слова.

У своїй школі педагог створив чудово оформлену Кімнату казок, яку часто відвідували діти. Учні з нетерпінням чекали наступної подорожі до таємничої кімнати. У ній було створено атмосферу, що вводила дітей у світ казок: багато малюнків, які відтворювали епізоди казок, декорації. Час від часу, залежно від того, які казки читалися, розповідалися чи інсценізувалися, обладнання в кімнаті змінювалося, бо кожна картина, кожний наочний образ, за словами вченого, загострюють сприймання художнього слова, допомагають розкриттю ідеї казки. В окремих сучасних закладах дошкільної освіти також є кімнати казки, де діти мають змогу зустрітися з її персонажами, вжитися в їхню роль, відтворити їх у малюнках чи у виробах, або ж просто послухати казку.

Отже, казка займає важливе місце у педагогіці В. Сухомлинського і в ознайомленні дітей з довкіллям зокрема. Вчений вважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттям дитини, неможливо уявити

мислення і дитяче мовлення, як певний ступінь людського мислення і мови. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виражає своє ставлення до добра і зла. З казки дитина черпає перші уявлення про всі складові довкілля: про природу, предмети, соціальні явища.

Цінними для ознайомлення дітей з соціальними явищами, світом людських стосунків та переживань є короткі повчальні оповідання – етичні мініатюри В. Сухомлинського («У кого – радість, а в кого горе», «Півень і сонце», «А серце тобі нічого не наказало?» та інші), які слугують засобами пробудження у дітей почуття милосердя до хворих, немічних, бідних, знедолених [37, с. 123]. Багатогранний зміст етики відображено у спеціально створеній В. Сухомлинським «Етичній хрестоматії», яка складається з двох тисяч оповідань і казок повчального характеру, розподілених у 5 частинах, перша з яких – для дошкільнят. Одні з творів виражають звичайні поняття загальнолюдської моралі, інші присвячені складним питанням і проблемам взаємин людей, дають уявлення про справедливість, чесність, доброту, боротьбу зі злом. Інша частина збірки етичних мініатюр – це хрестоматія моральних цінностей людства, створена, за словами автора, «від найдавніших часів до наших днів. У ній подано описи подвигів, здійснених людьми, вірними своїй Батьківщині, своїм переконанням» [37, с. 123].

Праця є творчим видом людської діяльності, що потребує від людини не тільки спеціальних знань і умінь, дотримання технологічної дисципліни, а й здатності оперативно приймати рішення у нестандартних ситуаціях, постійно вдосконалювати процес праці та створюваний нею продукт. Навіть у дошкільному віці вона є різноманітною за змістом, передбачає використання різноманітних потенцій дитини. Основними видами дитячої праці є самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Всі вони мають певні можливості для вирішення виховних завдань.

Василь Сухомлинський вважав працю важливим методом технології ознайомлення дітей з довкіллям. «Праця вчить активно сприймати світ, вона стверджує найважливіше переконання: людина не тільки пізнає навколишній світ, але й своїм розумом, своїми творчими силами освоює, використовує сили природи, перетворюючи життя. Пізнаючи, доводити і, доводячи, пізнавати …» [37, с. 93]. Участь дитини у праці виявляє для неї основу основ людського суспільства, розуміння і відчування залежності життєвих благ і культурних цінностей, які дістає людина, від її особистої участі в загальній праці «Стосунки людини з людиною, її суспільне життя розкриваються насамперед у праці на благо людей» [39, с. 57]. Раннє залучення до продуктивної праці дає дитині нагоду на власному досвіді зрозуміти, що без праці неможливе життя. З праці має починатись пізнання світу, яке приносить людині радощі відкриттів і перемог. Для раннього залучення дітей до продуктивної праці у Павлиській школі підбирали у виробничому оточенні такі види трудової діяльності, що можуть бути посильними для дітей і мають суспільне значення [37. с. 167].

Прилучення дітей до праці вчить, як приносити радість матері, батькові, бабусі, дідусеві. У Павлиській школі восени і навесні діти висаджують дома, на присадибних ділянках Яблуньку, Виноградний Кущ Матері, Батька, Бабусі, Дідуся. Кілька років догляду за деревами і кущами – це сповнений глибокого морального змісту труд. Чекає – не дочекається дитина, доки достигнуть яблука і виноград, а доспіли – ціле свято. Бере дитина миску, зриває плоди, приносять їх матері, бабусі, батькові, дідусеві. [37, с. 138]. Практикувалась робота, спрямована па перетворення неродючого пустиря в ґрунт високої родючості, де діти висівали пшеницю, а згодом збирали її врожай [37, с. 147]. Так діти не лише пізнають властивості ґрунтів, закони росту дерев, дозрівання плодів, догляду за ними, а створюють важливий для інших продукт, приносять радість батькам, радіють самі.

Праця у різних погодних умовах, розкриває дітям уявлення про залежність природних і трудових процесів від цих умов, вчить азам

здоров'язбережувальної поведінки. Вони мають нагоду спостерігати за своїми психофізичними станами (бадьорість, втома, відпочинок), помічають, що під впливом праці стають спокійнішими, більш врівноваженими, покращується фізичне здоров'я [37, с. 195]. Наприклад, працюючи на відкритому повітрі, особливо в помірний мороз, мають враховувати, що вода замерзає, слід відповідно одягнутись, не бігати, вчасно зайти у приміщення.

В. Сухомлинський сформулював тринадцять принципів організації праці дітей. Це: єдність трудової культури і загального розвитку; розкриття дитини, розвиток індивідуальності в праці; високу моральна сутність праці, її суспільно корисну спрямованість; раннє залучення дітей до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; посильність дитячої праці; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; загальний характер продуктивної праці; єдність праці й багатогранного духовного життя [37, с. 166-169].

Вчений вважав, що праця, як метод ознайомлення дітей із довкіллям, не повинна зводитися до автоматичного виконання певного набору операцій. Вона має приносити дітям радість, бути творчою, спрямованою на пошук і дослідження. «Ми надаємо великого значення дослідницькому характерові розумової праці: спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, вихованці прагнуть зробити хоч би маленький крок на шляху використання сил природи. Кожен учень за роки перебування в школі виконує трудове завдання, що має творчу і світоглядну спрямованість (наприклад, доводить своєю працею, що можна збільшити процент білка в пшениці); у досягнутих результатах виражається розум, праця робить людину розумнішою [37, с. 93].

Метод включення у працю дозволяє забезпечити активність та дієвість ознайомлення дітей з довкіллям, формувати ціннісне та екологічне ставлення до навколишнього, реалізувати їхні знання про працю людей, знаряддя, пристрої, технологічні процеси, надає можливість моделювати трудові функції дорослих,

дослідницько-пошуковий підхід до праці.

Одним із аспектів ознайомлення дітей із природним довкіллям є формування вміння не лише споглядати природу, а й отримувати від цього емоційне задоволення, естетичну насолоду, що формуватиме в дітей вміння бачити прекрасне (у квітці, дереві, річці тваринці тощо) й відповідно ставитися до них. У цьому сенсі провідну роль відіграє споглядання краси і милування нею на уроках серед природи. В. Сухомлинський відносить милування природою до одного з найдоцільніших шляхів, видів і методів морально-естетичної діяльності школярів. «Ми йдемо з дітьми милуватися ранковою зорею і білим полем квітучої гречки, заснулим на зиму лісом і першим прозорим льодком на ставку, сірими нитками осіннього дощу і дзвінким, кришталевим ранком «бабиного літа», безмежним полем і могилами на далекому горизонті, піснею жайворонка і дзижчанням бджіл...» [37, с. 178].

Милування природою передбачає проведення спостережень у різні пори року. «Ми показуємо дітям, як народжується і розквітає краса. Діти бачать гру барв і слухають музику природи. Так, з початку осені до настання зими кілька разів водимо дітей в одне й те саме місце до лісу. Кожного разу вони помічають нові відтінки в забарвленні листя. Ці відтінки змінюються залежно від того, коли ми прийшли до лісу – вранці, в середині дня чи увечері… В осінньому лісі діти вслухаються в голоси птахів, у тихий шелест падаючого листя» [37, с. 179]. Дітей знайомлять з поняттями про ранок, день, вечір, ніч, коли виходять на світанку зустрічати сонце, слухати пташок; вдень спостерігають за комашками на рослинах і стовбурах дерев, увечері вдихають аромати насичених сонячним теплом трав на луках, запахом троянд на сільських клумбах. Спостерігають за засинанням природи восени і пробудженням весною: «Навесні діти милуються пробудженням життя. Перші розпуклі бруньки дерев, перші весняні квіти, перші стрілки трави, перший метелик, перше кумкання жаби, перша ластівка, перший грім – усе це входить у духовне життя дитини як краса вічного життя» [37, с. 179].

Милування природою тісно пов’язане із висловлюваннями про враження, емоцій дітей, що розвиває їхню розумову сферу, стимулює мислення, уяву, пам’ять. Сухомлинський наголошував на тому, що дітям потрібно дати час порадіти серед природи, набратись у неї живильних сил, а потім делікатно і невимушено запросити до висловлення своїх переживань. Приклад у цьому дає вихователь, допомагає дітям знайти найбільш влучні слова, збагачує лексику. Доречним є читання на природі поетичних творів, залучення дітей до складання казок, оповідань, віршів. Краса природи має супроводжуватись красою слова – ось глибоке переконання відомого педагога. «А краса слова – це іскра, яка запалює вогник думки. Багаторічний досвід переконує у тому, що поетичне слово – слово про те, що бачить дитина, слово поезії, казки – має могутню силу, яка стимулює мислення і пам’ять» [37, с. 182].

Василь Сухомлинський підкреслює провідну роль педагога у появі в дітей естетичних переживань, у формуванні їхньої здатності сприймати красу довкілля. Саме педагог має звернути увагу дітей на дивовижну красу рослин і тварин, погодних явищ дощу, снігу, вітру, має своїм прикладом запалити й підтримувати у дітей вогник естетичного чуття. «Справжнє свято для дітей – цвітіння садів. Діти встають до сходу сонця, прагнучи не пропустити тих хвилин, коли перший потік сонячного проміння осяває квітки, вкриті крапельками роси. На цю красу дитина сама не зверне уваги, якщо її не показати, не розповісти про неї… На все це дитина зверне увагу, до всього придивлятиметься лише тоді, коли вчитель своїм яскравим, емоційним словом відкриє перед нею красу» [37, с. 179-180].

Наслідуючи видатного педагога, вихователі дошкільних закладів і вчителі початкової школи, ознайомлюють дітей із довкіллям на засадах єдності уявлень і знань про природу з переживаннями її краси, розмаїття, багатства. Милування природою дозволяє сформувати у дітей ціннісні уявлення про те, які тварини живуть в наших лісах, які рослини і дерева ростуть, за яким деревом можна відразу визначити Україну (Без верби й калини нема України), які квіти квітнуть

на українських луках і полях (кульбабка, волошка, мак, сокирки, деревій, барвінок, безсмертник). Читання дітям оповідань «Дуб під вікном», «П'ять дубків», вчать їх не лише оберігати природу, а й примножувати її.

З вихованцями 6-7 року життя вивчають назви міст і сіл, в яких вони мешкають, як називається головне місто країни. Діти дізнаються, що наша країна велика, гарна, в ній є ліси і поля, гори, ріки, долини, моря, що вирощують на полях, садах, та фермах, що з цього виготовляють, для чого воно потрібне. Водночас всі ці складові рідної природи викликають у дітей переживання прекрасного, яке слугує своєрідним імпульсом, щоб оберігати та примножувати рідну природу, знаходити гармонію її краси і потреб людини.

На прикладі роботи Павлиської школи було доведено ефективність застосування занять на природі для вирішення цілого комплексу завдань навчання і виховання дітей, зокрема, з ознайомлення дошкільників із довкіллям. Початкові знання про навколишнє середовище діти отримують безпосередньо спілкуючись з природою, у «школі під блакитним небом». Кожну таку зустріч з природою педагоги перетворюють на уроки мислення, спонукають дошкільнят до роздумів про причинно-наслідкові зв’язки. «Школа під блакитним небом» допомагає пізнати дійсність, саму природу. В. Сухомлинський говорив, що потрібно вести дітей в обстановку, де є і яскраві образи, і причинно-наслідкові зв’язки між явищами, де діти захоплюються, переживають почуття подиву перед красою і водночас мислять, аналізують. Так вихователь відчиняє дітям «віконечко у світ краси рідної природи».

Саме у природі дитина може побачити довкілля своїми очима, набуває дуже важливого для неї чуттєвого досвіду, що слугує їй опорою для сприймання пояснень вихователя, для засвоєння уявлень про довкілля, для розуміння прихованих зв’язків і відношень, причинно-наслідкових ланцюжків. Василь Сухомлинський «прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи… Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався

біля джерела думки – серед наочних образів, насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ» [39, с. 33-34].

Зазначимо, що уроки на природі носили не лише споглядальний характер. Розпочинались уроки із зустрічі з природою, діти насолоджувались її неповторною красою, переповнені враженнями, вони складали і слухали казки і оповідання, іноді малювали, згодом відбувалися бесіди з дітьми, пояснення педагога, після чого діти включались у вирішення певних трудових завдань зі збереження довкілля (підв'язати гілочку, обгородити маленький паросток тощо). «Ми ведемо дітей на природу – в сад, ліс, на берег ставка, в поле. Перед ними розкриваються невидимі, на перший погляд, десятки причинно-наслідкових зв'язків між явищами. Діти думкою проникають у таємниці життя. На цих уроках ніколи не ставиться завдання запам'ятати щось конкретне. Навпаки, ця мета відсувається якнайдалі. На першому плані – здивування, подив перед відкриттям. І чим більше простих залежностей і зв'язків запам'ятовується, тим кращою стає пам'ять» [41, с. 590].

Кожне заняття передбачало певне коло речей і явищ для спостережень, а метою була установка: дивуватися й помічати, помічати і відчувати, відчувати й думати, думати і творити. «Школа під блакитним небом учила мене, як відкривати перед дітьми вікно в навколишнім світ… Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя заграв усіма кольорами веселки [39, с. 41]. Проводячи свої уроки мислення, видатний педагог прагнув, щоб «слово народжувалося в спілкуванні дитини з природою». Цим він допомагав малечі пізнавати й пояснювати життя природи: комашок, дерев, листочків, квітів тощо. У заняттях на природі педагог вбачав основу для формування у дітей потужної мотивації до захисту довкілля, бережного ставлення до нього, закладання художньо-творчого начала, здатності формулювати власні думки, уміння висловлювати емоційні переживання рідною мовою (О. Петренко [24]).

Заняття «Школи радості» педагоги проводили у різних куточках природи (біля винограднику, під грушею, на шкільній садибі, в лісі, полі або на березі озера). Пізнавальна частина «Уроків мислення серед природи» обов'язково чергувалася з грою. Уроки на природі дозволяють з урахуванням вікових особливостей дитячого розуму знайомити дітей з навколишньою дійсністю, з явищами природи, тваринним і рослинним світом. Природа активізує образне мислення дошкільників, завдяки чому перед ними і відкривається чудовий світ у живих барвах, яскравих та трепетних звуках, у казці та грі, у власній творчості, красі, що надихають серця у прагненні робити людям добро.

Забезпечення творчого, високо духовного спрямування освітнього процесу є неможливим, якщо у діяльності дітей відсутня дослідницька складова. Розповідаючи про педагогічний досвід Павлиської школи, В. Сухомлинський зазначав: «Ми надаємо виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці: спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування» [40, с. 209]. Дослідницький метод варто використовувати не лише у роботі зі старшими учнями, як це традиційно склалось, а й з метою ознайомлення дошкільників з довкіллям, оскільки, на переконання Василя Сухомлинського, «дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу» [39, с. 32], істина має постати перед ним не як готовий висновок, поданий педагогом, а у вигляді яскравої картини навколишнього світу, пережитої з трепетним биттям серця [39, с. 141].

Спостереження, досліди – це найважливіша навчальна наочність, яка дозволяє дитині дійти до самих витоків розуміння законів і властивостей природи. Інші види наочності «створюють прекрасні можливості для швидкого пізнання речей і явищ, ніби наближають світ до дитини. Але вони водночас і віддаляють світ природи, коли безпосереднє спілкування з нею замінюється «скороченим»,«умовним» баченням зображення окремих явищ. Природа

незмірно багатша й цікавіша від будь-якої скороченої інформації про неї. Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити» [41, с. 538–539].

Велика роль у Павлиській школі надавалася досліженню у навчанні. Педагоги реалізовували широкий спектр навчально-дослідницьких завдань: розвиток умінь дітей спостерігати явища навколишнього світу; збагачення життєвого та чуттєвого досвіду дітей; накопичення природовідповідного матеріалу як основи розвитку мислення; уточнення конкретних предметів та явищ природи, їх взаємодії та взаємозв'язків; розвиток умінь виділяти загальне та конкретне у предметах, висувати гіпотези, робити самостійні висновки; розвивати взаємозв'язків між роботою мислення та мовленням дітей; пробуджувати пізнавальні інтереси; спонукати до творчості; розвивати уяву, фантазію, пам'ять. «Було створено 300 сторінок «Книги природи». Це – 300 спостережень, 300 яскравих картин, що закарбувалися в свідомості дітей» [39, с. 129].

Класоводи 1-4 класів, готуючись до нового навчального року, розробляли систему індивідуальних спостережень з природознавства, дотримуючись наступності: від спостереження за швидкоминучим явищем природи, учні поступово переходили до спостереження за тривалими феноменами. Наприклад, Василь Сухомлинський згадував про тривале спостереження за деревцем липки, яку пізньої осені діти викопали в лісі, принесли на шкільну садибу, посадили. Деревце стало їм другом. Діти захоплено спостерігали, як впливають природні умови різних пір року на ріст та стан липки. Діти раділи, коли йшов теплий дощик, бо деревцю потрібно багато вологи; переживали, коли землю скував мороз і над полями гуляв пронизливий вітер, присипали стовбур липки снігом, обгорнули очеретом, щоб деревце не замерзло. З приходом весни з хвилюванням дивилися, як оживає липка, як на ній розкриваються бруньки, з'являються перші зелені листочки [39, с. 60].

Подібні спостереження, на думку В. Сухомлинського, допомагають

виробити в дитини певний стиль розумової діяльності, спрямований на розкриття зовні прихованого, незрозумілого. Природні закономірності, як правило, неможливо бачити безпосередньо, але про них можна дізнатися через їх зв'язок з видимими предметами, явищами. Спостереження дозволяє помітити ці зв'язки, розкрити причини явищ, вчить аналізувати, порівнювати. Дослідження, за переконанням В. Сухомлинського, є тією діяльністю дітей, з яких бере початок абстрактне мислення, здатність розкривати сутність явищ, причини фактів не тільки безпосереднім спостереженням, а й опосередковано [41, с. 59–61].

Ще один аспект впливу дослідницького методу на розвиток дитини полягає у стимулюванні її допитливості, формуванні здатності до постановки питань, які не дають спокою її розуму, спонукають до пошуку відповідей на них. «Де є запитання, там є думка, а де є думка, там пам'ять зберігає картини навколишнього світу, закономірності природи» [39, с. 141].

У Павлиській школі прагнули до того, щоб будь-яка дитяча справа передбачала можливість дослідження, здійснення якого стимулювало б інтелектуальні сили дитини: змушувало її думати, спостерігати, вивчати явища природи. «Любов до праці на землі народжується лише там, де нива, сад, город – лабораторія думки, де одноманітні трудові процеси – не кінцева мета, а лише засіб досягнення мети – радості творчої, дослідної, дослідницької праці. Копаючи землю, вносячи добрива, копаючись у буквальному розумінні в гною, в перегної, людина може переживати інтелектуальну радість – радість дослідника, радість творця» [41, с. 420-421]. Наприклад, у вирощуванні цукрових буряків багато дуже одноманітних, нецікавих трудових процесів [41, с. 307]. Але й ця праця стає творчою, якщо ставити дослідницьку мету. Постановка дослідницької мети виявити шляхи збільшення вмісту цукру в коренях буряків одразу надало творчого характеру догляду дітей за цими рослинами, викликало інтерес.

З дослідженням тісно пов'язане вміння висловлювати думку про те, що

дитина бачить, робить, спостерігає, думає. Василь Олександрович навчав школярів спостерігати і розповідати про побачене, робити судження, висновки, узагальнення. Спочатку це були усні розповіді; потім діти переходили до письмового викладу думки. Це був найцінніший засіб виховання культури мислення. Застосування дослідницького методу ознайомлення дітей з довкіллям відповідає віковим можливостям дошкільнят, дозволяє розкривати природні процеси, закономірності, формує у них пізнавальну мотивацію, логічні операції аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння тощо, слугує основою для розвитку абстрактного мислення, мовлення.

Видатний педагог відстоював думку про те, що ознайомлення з довкіллям має носити характер інтелектуально-духовного спілкування педагога з дітьми, насиченого роздумами, обговореннями, бесідами. Саме в такому діалозі вихователя з малюками закладається їхній інтерес до навколишнього, розуміння його значення для людей, поєднане з бережним та дбайливим ставленням до живого й неживого світу. «Інтелектуальне спілкування з дитячим колективом і особливо з окремими вихованцями – це таке ж багате джерело радості, як і одухотворена праця» [41, с 301].

Серед форм цього спілкування В. Сухомлинський найчастіше послуговувався розповіддю, повідомленням, бесідою, розмовою (обговоренням). «Це не якісь консультації чи додаткові заняття, а передача від серця до серця тих жаринок, з яких розгоряється вогнище мислі вихованця» [41, с. 301]. Розповідали не лише педагог, але й діти. Наприклад. у школі під блакитним небом, діти сідали на лузі, чи під кущем калини і розповідали казки, часто ці казки діти слухали неодноразово [41, с. 519-520]. Розповідь педагога використовував на заняттях під час «подорожей» рідним краєм, і всією земною кулею [39, с. 153].

Розмови, бесіди найчастіше використовувались під час ознайомлення дітей із суспільним довкіллям, зі світом людських цінностей та моралі. Для бесід, мета яких – донести моральні цінності до свідомості і серця вихованців,

Василь Сухомлинський добирав факти, події, ситуації, які могли б здивувати, вразити дітей своєю величчю, красою моральної доблесті, пробуджували нетерпимість до негідних вчинків [37, с. 123]. Протягом багатьох років у Павлиській школі було створено систему етичних бесід з вихованцями [37, с. 121-122], бесід з людинознавства. «Так я називаю розповіді про Людину. Мета цих бесід і полягає насамперед у тому, щоб підносити людину, щоб вона пізнавала саму себе, утверджувалась у самоповазі і водночас переживала почуття відповідальності за все, що вона робить тепер і що має зробити в майбутньому [41, с. 464]. Розповіді, бесіди, розмови використовувались з метою ознайомлення дітей з минулим та сучасним рідного краю, Батьківщини з метою формування громадянськості. «Велика виховна сила бесіди про громадянськість розкривається тоді, коли я, вихователь, і мої маленькі громадяни, немовби зливаючись в єдине ціле, разом пізнаємо, відкриваємо великий світ громадянськості» [41, с. 430-431].

В. Сухомлинський наполягав на тому, що педагог повинен майстерно володіти словом, володіти емоційною та мовленнєвою культурою, заснованими на чутливості до інших людей, до їхніх емоційних станів. Коли у вихованця знижується чутливість до інших людей, він не реагує на добре слово педагога, байдужий до його звертань та закликів. Часто у таких випадках педагоги вдаються до крику, але засіб цей, на думку В. Сухомлинського, неприпустимий, бо ще більше заглиблює прірву між педагогом та вихованцем.

У творах Василя Сухомлинського розроблено авторську методику застосування слова педагогом. Розглянемо її основні положення. Слово педагога повинно бути емоційно гнучким і виразним. Гуманність не в тому, наголошував Василь Олександрович, щоб говорити завжди рівним, стриманим тоном. Виховувати слід емоціями, варто бути чутливим до дитини, дотримуватись емоційної культури, особливо у вираженні негативних почуттів гніву, обурення. У спілкуванні з дітьми повинен переважати оптимістичний та радісний настрій. Натомість, часто виявляється навпаки – панує докір, заборона. «Майстерність,

мистецтво застосування слова педагога виявляється в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів, не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних» [41, с. 160–167, 329]. Головним при цьому виступає здатність педагога роз'яснювати, переконувати, пробуджувати у вихованців власну думку, здатність до самоаналізу. Педагог повинен своїм словом досягати внутрішнього світу вихованця. Щоб слово педагога було дієвим, воно повинно спиратися на почуття власної гідності, здорове самолюбство, те, що говорить педагог, має бути співзвучним із його поведінкою. Вихованці дуже тонко відчувають неправдиве, лицемірне й недоброзичливе слово. Вислів «добре слово» не раз зустрічається на сторінках творів В. Сухомлинського. Важливо, щоб бесіди були невимушеними, якщо діти відчують її навмисність, зрозуміють, що вихователь спеціально говорить з ними, то закриються, поставляться до слів вихователя з недовір'ям і настороженістю. В. Сухомлинський виступав проти словесного перенасичення спілкування з дітьми, що ніби, грубі дрова, гасять вогонь дитячого мислення та інтересу. Потрібно включати моменти живого споглядання, навіть мовчазні паузи, під час яких, за переконанням В. Олександровича, проходить важлива внутрішня робота – діти розмірковують, запам'ятовують, згадують, уявляють. Також потрібно дотримуватися тактовності, продумувати свої бесіди, розмови, обговорення з вихованцями з погляду того, чи не поранять вони когось із них, не викличуть образ. Учений перераховує особливо болючі для вихованців теми, до яких слід виявляти особливий такт. Це – сімейні проблеми, способи виховання, що є наслідком помилок педагога тощо. Педагог має якомога частіше розмовляти з дітьми, вміти вести індивідуальні та колективні бесіди, і не виголошувати їх, а розмовляти.

У забезпеченні максимально широкого й багатого чуттєвого пізнання дитиною довкілля у школі В. Сухомлинського важливу роль відігравали методи краєзнавчої роботи, екскурсії (прогулянки, походи, подорожі), зустрічі. Ці

методи дають можливість знайомити дітей не лише з природою, різними підприємствами, заводами, професіями, містами, але й з їх історією. Важливим завданням він вважав ознайомлення учнів з історією рідного села, міста, підприємства, де працюють батьки. Перший досвід організації такої діяльності педагог набув ще в довоєнний період, організуючи в період роботи в школі, туристські походи з дітьми [40, с. 132].

Насамперед, відбувалось ознайомлення дітей із найближче розташованими місцями, їх природою, підприємствами та іншими об'єктами на їх території. Так, було організовано походи на місця великих новобудов, що знаходилися порівняно недалеко від школи (зокрема Кременчуцької гідроелектростанції). «Одного весняного дня, після закінчення ІІІ класу, ми поїхали на Кременчуцьку гідроелектростанцію, побачили, як виробляється електроенергія, зустрілися з енергетиками» [39, с. 144–145]. Під час походів діти спостерігали, а старші брали участь в трудовій діяльності будівельників електростанції, зрошувальних систем, що, на думку В. Сухомлинського, сприяло збагаченню чуттєвого досвіду (робота механізмів, керування механізмами) в єдності з формуванням інтелектуально-моральних почуттів [37, с. 335–336]. Під час екскурсії-прогулянки по степу навколо села діти знайомилися з природою рідного краю, але водночас отримували знання про небезпеки, що чатують на родючу землю внаслідок утворення ярів. Для цього екскурсії до одного й того ж яру, що розростається, проводилися неодноразово, діти наочно бачили вплив струмків води на руйнування ґрунтів, залучалися до протидії цьому лихові [37, с. 426].

Використовувались уявні (заочні) подорожі рідним краєм, потім визначними місцями України. В школі було підготовлено 120 заочних подорожей, серед яких Київ Львів, Чернігів, Одеса тощо. Під час походів по своєму і сусіднім районах діти оволодівали навичками життя в польових умовах – ставили намети та ночували в них, готували їжу [37, с. 142]. Діти під керівництвом вчителів та учнів старших класів здійснювали одно-, дводенні

походи полями, лісами по берегах Дніпра [40, с. 143–144]. Перебуваючи на природі діти вчилися визначити сторони світу без сонця і зірок, знаходити їжу, споруджувати житло (схованку, курінь) задля того аби вижити в таких умовах [40, с. 143–144].

Планування і ретельну підготовку до подорожі проводили педагог разом з учнями, вивчали за різними доступними джерелами – книгами, картами, путівниками – визначні місця, які варто відвідати під час майбутньої подорожі; готували схеми, креслення тощо. Для узагальнення здобутих знань про місце майбутньої подорожі проводилися заочні подорожі, вікторини, ігри [37, с. 340–341]. Після повернення з екскурсії підводилися підсумки, обмінювались враженнями, влаштовували конкурси малюнків, вікторини.

Окремим краєзнавчим методом і водночас формою виступали екскурсії на виробництво і систематичні зустрічі з представниками різних професій, робітниками підприємств. «Щотижня ми зустрічалися з трудівниками, які виробляють матеріальні і духовні блага для сотень і тисяч людей, – комбайнерами і трактористами, слюсарями й токарями…» [39, с. 144–145]. Діти побували на тваринницькій фермі, на машинобудівному заводі, у ливарному цеху. У колгоспному зерносховищі діти побачили високі гори зібраної пшениці. Батько Вані розповів про людей, які вирощували ці високі врожаї. Під час таких «подорожей» у світ праці діти зустрічалися зі своїми батьками й матерями, знайомилися з їхніми професіями (робітників, металургів, машинобудівників, майстрів машинно-тракторної станції, слюсарів, токарів тощо) [39, с. 61–62]. Ці зустрічі давали початок шефству й дружбі між передовими людьми виробництва та дітьми, шефи брали участь у роботі з дітьми. «В нашій школі кожний молодший клас має свого шефа – кращого механізатора колгоспу, робітника, тваринника. Шефи розповідають дітям про успіхи своїх трудових колективів, ознайомлюють із своїм виробництвом» [37, с. 249]. Під час зустрічей зі старожилами, виданими людьми краю діти слухали їхні розповіді, збирали предмети побуту, що вийшли зі вжитку (народний одяг, вишивку,

монети, посуд, знаряддя праці). Матеріали пошукової роботи юних туристів ставали частиною експозиції шкільного сприяло обізнаності дітей із довкіллям.

У процесі ознайомлення з довкіллям словесна творчість дітей є потужним методом навчання й виховання, що забезпечує їхнє глибоке осмислення сутності природних і суспільних явищ, висловлення своїх почуттів і вражень. Словесна творчість – могутній стимул духовного життя дитини, високоефективний засіб її духовного розвитку, джерело натхнення в освоєнні дійсності, надійний засіб самовираження, самоутвердження особистості. Надаючи великої уваги словесній творчості дітей, В. Сухомлинський підкреслював, що однією з причин слабкого духовного розвитку окремих учнів є незадовільна робота з розвитку їхнього усного і писемного мовлення.

Шкільні твори педагог розглядав як яскравий сплеск духовного прозріння особистості, оскільки творче натхнення, яке переживається в дитячі роки, розпочинається з того, що слово як духовне багатство особистості стає будівельним матеріалом, з якого дитина творить. У ранньому віці в дитини повинна закарбуватися краса рідного слова, краса довкілля, що її оточує. Педагог переконався, що чим багатшою і виразнішою буде мова дитини, тим змістовнішим буде ознайомлення із довкіллям, тим ближче діти підійдуть до джерела думки і слова – до світу, який живе навколо них.

В. Сухомлинський, працюючи з дітьми, переконався, що лише педагог, який сам добре володіє словесною творчістю, здатний розкрити перед учнями красу живого слова. В. Сухомлинський написав понад тисячу маленьких творів-мініатюр про природу, які розповідав дітям. Ось деякі назви творів: «Краплі роси під час сходу сонця», «Цвітіння соняшника», «Конюшинове поле», «Бджоли вилітають з вулика», «Лісовий шелест», «Букет польових квітів», «Зоряна ніч», «Посади своє дерево». Усі складені ним твори-мініатюри багаті за змістом, поетичні, емоційні, написані зрозумілою дитині мовою. Перший твір, який В. Сухомлинський прочитав дітям, був складений на березі ставка тихої вечірньої години. Він прагнув, щоб діти зрозуміли і відчули, як наочний образ

можна передати словами. Спочатку діти повторювали його власні твори, поступово переходили до самостійного опису картин природи, що схвилювали їх, – починався індивідуальний процес дитячої творчості.

Необхідно так проводити заняття з ознайомлення з довкіллям, щоб образи рідної природи, думка і слово зливалися в дитячій душі в єдиний потік. Яскраві хвилюючі враження дітей, їхня думка мають бути висловленими, закарбуватись у пам'яті. Це спонукає дітей шукати й знаходити влучні, точні, любі серцю слова, ще не вміючи читати, складати коротенькі віршики, казки, оповідання. «Слово рідної мови повинно жити в дитячій творчості, Уроки життя слова – так можна назвати подорожі до його джерел, у світ рідної природи, краса якої пробуджує думку, прагнення знайти в скарбниці рідної мови саме той коштовний камінь, до якого повинен доторкнутися промінь думки, щоб самоцвіт заграв» [37, с. 136–137].

Слово повинно ввійти в душу дитини, стати її надбанням, предметом гордості. В. Сухомлинський водив дітей до лісу, в поле, на берег річки, де вони, побачивши і переживаючи надзвичайну красу природи, сприймали найтонші відтінки слова, через які ця краса залишалася в їхніх душах. У них з'являлося бажання передати свої почуття в маленьких творах про природу. Саме ці твори-мініатюри дозволяють дитині осмислити явища природи, їхню красу, розкрити причинно-наслідкові зв'язки, краще запам'ятати сприйняте.

Найменші діти складали усні й письмові маленькі твори про червоні грона калини, про збирання врожаю, про багряне небо, перші осінні заморозки, про мороз і бурульки, що сковує річки та озера, про перші проліски. Кращі зразки творів-мініатюр записували в альбом «Наше рідне слово».

У формуванні цілісного світобачення дитини, побудованого на розумінні універсальних зв'язків (спостережуваних і непомітних) між об'єктами, явищами, процесами дійсності значну роль відіграє робота з творення казки, яку Василь Сухомлинський називає «незрівнянною радістю мислення» [37, с. 510]. Педагог вважав, що створення казок дітьми, особливо «важкими» – це

один із засобів пробудження у них пізнавального інтересу, бажання вчитись і діяти, відчуття причетності до навколишнього, підвищення їхньої самооцінки. Ураховуючи такі особливості дітей, як багата уява, любов до гри, педагоги Павлиської школи пропонували їм уявити собі, що вони перебувають в тих чи інших обставинах, і просили розповісти, як вони діятимуть. Охоче беручи участь у цій своєрідній грі, діти складали оповідання, казки [37, с. 249].

Словесна творчість дітей є одним з важливих методів, що дозволяє вихователям ознайомити дітей з довкіллям на засадах особистісного підходу, забезпечувати самовираження й активну позицію дитини в освітньому процесі, розвиток її пізнавального потенціалу й креативності.

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського особливе місце належить його літературним творам, адресованим дітям. У жанровому відношенні їх можна розділити на казки, розповіді, нариси. Це все невеликі за обсягом тексти, читання яких дітям займає не більше десяти хвилин. Це читання «на одному диханні», читання, що викликає гарячий емоційний відгук. «Ми читаємо і перечитуємо дітям і підліткам ті художні твори, в яких з великою силою відображена краса природи і людини. Слово допомагає глибше відчути найтонші відтінки краси, а краса ніби зміцнює в свідомості емоційне забарвлений слова, доносить до розуму й серця кожного мелодію і аромат» [37, с. 181]. Такі ознаки, як емоційна участь дитини в обговоренні художнього тексту; вираження власного ставлення до подій у творі; оцінка вчинків і поведінки героїв, пояснення мотивів учинків; характеристика героїв; доповнення змісту літературного твору новими образами; зміна або доповнення сюжету твору; відтворення художнього твору від першої особи, є віковими особливостями слухання літературних творів дошкільниками [47, с. 176].

У педагогіці В. Сухомлинського читанню відводилась значна роль в ознайомленні дітей із світом людських переживань і взаємин, почуттів однієї людини до іншої (співчуття, симпатії, доброзичливості, відповідальності, порядності, чесності тощо). Під впливом читання художньої літератури, і

особливо в ранньому дитинстві та в молодшому шкільному віці, саме завдяки систематичному слуханню казок, розвивається та формується здатність людини емоційно співчувати, відгукуватися на вчинки літературних героїв, співпереживати з ними. Зокрема, для цього педагог практикував читання казок дорослими: «Як і розповідання, читання казок було могутнім засобом виховання розуму і добрих, людяних почуттів. Без перебільшення можна сказати, що читання в роки дитинства – це передусім виховання серця, доторкання людського благородства до потаємних куточків дитячої душі. Слово, що розкриває благородні ідеї, назавжди відкладає в дитячому серці зернятка людяності, з яких складається совість» [40, с. 185].

Читання дитячої літератури є особливо ефективним методом, який легко пробуджує широкий спектр дитячих переживань, активізує їхній духовний світ, сприяє особистісному зростанню дитини. Н. Харченко відзначає особливу дієву позицію дитини при слуханні творів дитячої літератури, що проявляється як її прагнення практично впливати на хід описуваних подій, як бажання змінити ту чи іншу лінію розповіді. Так, діти псують ілюстрації, замальовують зображення негативних героїв, домальовують на сторінках книги предмети, які можуть врятувати героїв [47, с. 173]. Активність дітей у процесі слухання виявляється у так званих ефектах післядії, коли діти стиха («мовлення для себе») проговорюють розгортання сюжету, прагнуть до складання власних казок і віршів, малювання на основі прослуханого, використовують його у своїх іграх тощо. Прослухані твори дають їм ґрунт для складання планів на майбутнє. Наприклад, дівчатка мріють бути принцесами, хлопці – могутніми велетнями. Після читання оповідання про працю лікаря, багато хто з дітей висловлює бажання стати лікарем. Тож застосування читання творів дитячої літератури є важливою складовою технології ознайомлення дошкільників з довкіллям.

Наочні образи, представлені у тій чи іншій формі (малюнок, конструкція, театралізація, інсценізація тощо) є для дитини тією дійсністю, яку не може замінити словесний опис. Без паралельного наочного супроводу вербального

повідомлення дитина не може глибоко проникнути в зміст сприйнятого тексту. Вже в старшому дошкільному віці діти можуть і без опори на ілюстрації зрозуміти зміст художнього твору за умови, якщо образи тексту співвідносяться з їхнім життєвим досвідом. Прослухавши цікаві оповідання, казки, побувавши на екскурсії, дитина прагне зобразити почуте й побачене за допомогою образотворення, куди відносимо малювання, ліплення, аплікацію, орігамі, роботу з піском, інсценізацію тощо. «Чим глибше враження дитини від безпосереднього сприймання, чим яскравіші образи уяви, створені словами педагога, тим гострішою стає потреба відтворити світ у лініях і фарбах» [37, с. 279]. Суть методики в тому, щоб з'ясувати у дитини враження її від прослуханого – це дозволить дошкільнику краще засвоїти досвід, отриманий від почутого і побаченого. Але, також можна запропонувати дитині й намалювати за власним задумом із придуманими героями та сюжетом.

Слова у розповіді чи повідомленні педагога слугують для дитини лише вказівкою на дії та обставини, які дошкільник крок за кроком візуально простежує, розглядаючи відповідну картинку, на якій відтворено сюжет художнього твору. Позитивний вплив малюнка на розуміння дошкільниками літературного твору виявляється в тому, що збільшується загальна кількість відтворених дітьми сюжетів тексту, покращується розуміння основних смислових частин тексту, зростає зв'язність переказу, який в свою чергу стає більш образним і виразним (Н. Харченко) [47, с. 177].

У роботі педагога малювання дітей за змістом побаченого й почутого стало правилом. «В хвилини великого емоційного піднесення, викликаного як пізнанням явищ дійсності, так і діяльністю, ми пропонували дітям відтворити свої думки й почуття в малюнках» [37, с. 279]. Діти із задоволенням приймали пропозицію, бралися до роботи, відтворювали у малюнках не лише найістотніші риси предмета чи явища, а й свою оцінку. Так, хлопчик намалював поле з пшеничними колосками майже такими завбільшки, як голова комбайнера. Цим підкреслив свою повагу до хліба, до величі людської праці.

Натомість негативні герої казок і оповідань завжди малювалися перебільшено огидними, карикатурними. Поступово потяг дітей до малювання ставав захопленням, окремі діти малювали навіть під час екскурсій та походів. Зорієнтованість дитини на малювання після моменту сприймання посилювало її пам'ять, уважність і спостережливість до явищ природи, людського життя, дитина ніби наперед планувала, що зобразить на своєму малюнку [37, с. 279].

Творчість, викликана дитячою літературою, досягає свого апогею саме в інсценізації. Інсценізація – вищий етап активної естетичної творчості, що охоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю [37, с. 189], писав В. Сухомлинський. Уявлення дітей про казкових героїв, обставини їх поведінки втілюються дітьми у реальних предметах, набувають вигляду хаток, вітряків, печер, картонних Баби-Яги, лисиці, ведмедя, зайця. Фантазія набирає предметних форм.

Драматизація змісту казок, оповідань, байок допомагає дітям узагальнювати знання про важливі суспільні явища, людські взаємини, діяльність. Наприклад, читець розповідав дітям народну казку, у той момент, коли йшлося про події, що найяскравіше висвітлювали ідею казки, перед дітьми виступали у відповідних костюмах її герої [37, с. 243]. Цей прийом чи не найбільший вплив мав на дошкільників. Образотворення використовувалось також з метою максимально посилити творчий елемент у праці дітей. Для маленьких вихованців було створено кілька робочих кімнат, в яких нони займались конструюванням, моделюванням, ліпленням, вишивкою [37, с. 280].

Отже, майстерно проведена освітня робота з ознайомлення з довкіллям у Павлиській школі носила системний характер. Ця система передбачала застосування комплексу методів, які можна розподілити на ті, що безпосередньо ознайомлюють дітей з довкіллям, дають матеріал для осмислення та запам'ятовування (розповіді, повідомлення, пояснення, спостереження, читання і слухання тощо) та ті, що спрямовані на його опрацювання (підготовка виставок, прослуховування художніх творів, перегляд фільмів) Враження від

екскурсій, подорожей, прогулянок відображались в організованих виставках, експозиціях, інсценізаціях, іграх-драматизаціях, створенні власних віршів, інших продуктах творчості.

Здійснений аналіз праць В. Сухомлинського та досліджень з питань сухомлиністики дозволяє схарактеризувати запропоновані цілі-цінності, педагогічні умови, освітній зміст, засоби і методи ознайомлення дітей з довкіллям як цілісну педагогічну технологію (таблиця 2).

Таблиця 2

Технологія ознайомлення дітей з довкіллям Василя Сухомлинського

Рівні технології	Складові рівня	Зміст рівня
Ціннісно-цільовий	Ціннісні орієнтири	Пріоритет особистості дитини (дитиноцентризм), народність і патріотизм, цінність та екологічність, цілісність і системність, духовність
	Педагогічні умови	Емоційність роботи з дітьми, естетичне ставлення до довкілля, «добротвірна» позиція педагога, забезпечення у дітей мотивації (інтересу), активність та дієвість дитини, забезпечення успіху дитини, індивідуальний і віковий підходи, віра вихователя у дитину, єдність суспільного й сімейного виховання
Змістовий	Напрями	Суспільне довкілля
		Предметне довкілля
		Природне довкілля
Методичний	Методи і засоби первинного ознайомлення	Казки, оповідання, етичні мініатюри, праця, милування природою, уроки під блакитним небом, спостереження, досліди, слово педагога (бесіда, розповідь, повідомлення), краєзнавча робота, екскурсії, зустрічі, походи, читання, робота з книгою
	Методи і засоби опрацювання результатів первинного ознайомлення	Робота зі словом, словесна творчість, образотворення (драматизація, інсценізація, малювання, конструювання, вишивка, ліплення)

У досліджуваній технології виокремлено три рівні, а саме: ціннісно-цільовий, змістовий та методичний. Ціннісно-цільовий рівень дозволяє відповісти на питання про цілі ознайомлення дітей з довкіллям, про основні

умови, які мають бути забезпечені у процесі ознайомлення дітей із довкіллям. За задумом В. Сухомлинського, ознайомлення з довкіллям має утверджувати дитиноцентризм, формувати народність і патріотизм, розуміння у дітей цінності довкілля та екологічного підходу до нього, має носити цілісний і системний характер, забезпечувати духовний розвиток дітей. Умовами ознайомлення з довкіллям визначено емоційність роботи з дітьми, естетичне ставлення до довкілля, «добротвірна» позиція педагога, забезпечення у дітей мотивації (інтересу), активність та дієвість дитини, забезпечення успіху дитини, індивідуальний і віковий підходи, віра вихователя у дитину, єдність суспільного й сімейного виховання.

Змістовий рівень технології ознайомлення дітей з довкіллям В. Сухомлинського визначає основні напрями роботи, що дозволяють відповісти на питання, з якими саме фактами, предметами, явищами, процесами слід знайомити дітей, якою має бути тематика занять. Зміст, запропонований В. Сухомлинським, охоплює основні сегменти дійсності – суспільне, предметне. природне довкілля та дозволяє формувати у дітей цілісне світобачення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Методичний рівень передбачає використання таких методів і засобів навчання, які відповідають на питання, як знайомити дітей із довкіллям. У цьому процесі В. Сухомлинський надавав великого значення збагаченню чуттєвого досвіду дитини, що може відбуватись як під час первинного (безпосереднього) ознайомлення дітей із явищами й об’єктами дійсності так і внаслідок опрацювання набутих дітьми вражень, зібраних матеріалів, що віддзеркалюють минулий чуттєвий досвід. До методів первинного ознайомлення відносимо безпочередні - екскурсії, спостереження, уроки під блакитним небом, досліди, краєзнавчу роботу, зустрічі, походи й опосередквані – слово педагога, яке супроводжує первинний процес ознайомлення (бесіда, розповідь, повідомлення), роботу з книгою. До методів вторинного ознайомлення дітей із довкіллям (це методи опрацювання результатів

первинного ознайомлення) відносимо роботу зі словом, словесну творчість, образотворення (драматизація, інсценізація, малювання, конструювання, вишивка, ліплення).

Таким чином, технологія ознайомлення дітей з довкіллям, реалізована в роботі Павлиської школи, була теоретично обґрунтована у творчості В. Сухомлинського і є цілісною системою роботи, спрямованої на формування в дітей як цілісного світобачення, так і емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Ця технологія координується із завданнями, освітніми лініями, прогнозованими результатами, визначеними у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) та є доцільною для використання у практиці сучасних закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8–15.
2. Баранюк І. Василь Сухомлинський про гармонію емоційно-образного та логіко-розумового у вихованні дитини. *Рідна школа*. 2017. № 34. С. 46–50.
3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ-Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
4. Бєлєнька Г В. та ін. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту. В. О. Огнев'юк; авт.кол.: Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук .ред. Г. В. Бєлєнька. Київ : Київ.ун-т ім.Б. Грінченка. 2020. 440 с.
5. Богуш А. Моє довкілля : програма ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з довкіллям. Київ : Шкільний світ, 2006.109 с.
6. Богуш А. М. Концептуальні засади громадянсько-патріотичного виховання дітей і молоді Василя Сухомлинського у вимірі століття. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип.171. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 39–43.
7. Василь Сухомлинський. Любов до рідного слова: Хрестоматія: навч. посіб. / Упор. Г. М. Федорченко. Переяслав-Хмельницький 2008. 196 с.
8. Галів М., Бурковська З. Василь Сухомлинський про виховання морально-вольових рис у дітей: гендерні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 49(1). С. 1531–58.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ. Академія. 2015. 320 с.
10. Дробін А. Дослідження природи технічними засобами навчання у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського: нове прочитання. *Педагогічний вісник.* №1-2. 2023. С. 17–20.

11. Дуткевич Т.В. Психологічні особливості становлення успіху у дошкільному дитинстві. *Неперервна освіта: акмеологічні студії* (Педагогічні науки. Психологічні науки) : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В.М. Київ: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2017. №2. С. 19–30.

12. Жадько В. О. Освітянські аспекти філософії серця в педагогічній діяльності Василя Сухомлинського. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*: науковий вісник: збірник наукових праць. Київ: ВІР УАН, 2014. Вип. 44. С. 458–464.

13. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39, С. 380.

14. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

15. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упор. словника Волобуєва С.В.]. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

16. Кравченко Р., Козуб В. Національно-патріотичне виховання дошкільників в контексті педагогіки Василя Сухомлинського. *Педагогічний вісник*. №1–2. 2023. С. 193–198.

17. Куземко Л. В. Індивідуальний підхід у вихованні дітей дошкільного віку: методичний аспект. *Педагогічні науки та освіта* : зб. наук. пр. Запоріз. обл. ін-ту післядиплом. пед. освіти. Запоріжжя, 2012. Вип. 10 : Дошкільна освіта. С. 83-92.

18. Кузьменко В. В., Мусієнко В. С. В. О. Сухомлинський про патріотичне виховання дітей. *Наукові записки* [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 171. С. 79–83.

19. Лящук Л. Педагогіка добра, педагогіка діалогу Василя Сухомлинського. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 10–13.

20. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), 2021 рік. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti.

21. Наровлянський О. Туризм і краєзнавство в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Науковий вісник імені В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. № 3 (62), 2018. Т. 1. С. 100–103.

22. Олійник Л. Вітчизняні психолого-педагогічні дослідження щодо формування цілісної картини світу в дітей дошкільного віку. *Освітні розвідки*. 2019. № 3-4 (82-83). С. 114–122.

23. Пазиніч С. М., Пономарьов О. Ф., Черемський М. В. Василь Олександрович Сухомлинський як визначний гуманіст і творець нової школи. *Новий Колегіум.* 2018. № 2. С. 32–36.

24. Петренко О. Б. Оповідання Василя Сухомлинського у філософії для дітей М. Ліпмана. *Вісник Житомирського національного університету ім. Івана Франка.* Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. 5 (91). С. 83–90.

25. Петренко О. Б. Роль казки у формуванні орієнтації дитини на цінності своєї статі (на матеріалі спадщини Василя Сухомлинського). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2009. № 53. С. 421–429.

26. Петрук О. М. Василь Сухомлинський про «азбуку моральної культури». *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ.* 2017. Вип. 1. С. 123–128.

27. Прийняття дитиною цінностей : посібник / Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Ладивір С.О. та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Київ : Слово, 2018. 240 с.

28. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти) : монографія. Київ : ВД Персонал, 2010. 320 с.

29. Райдуги і грози Івана Цюпи. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/articles/rajdugi-i-grozi-ivana-cyupi/

30. Рак І. В. Використання спадщини В. О. Сухомлинського у формуванні екологічної свідомості дітей дошкільного віку: метод. посіб. Олександрія, 2013. 60 с.

31. Савченко О. Я. Художні твори Василя Сухомлинського для дітей як джерело виховання цінностей. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. 2011. С. 441–443.

32. Ступарик Б. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті). Івано-Франківськ. Плай. 2005. 283 с.

33. Сухомлинський В.О. в діалозі з сучасністю: колективна монографія / упоряд.: Березівська Л. Д., Марусинець М. М., Сухомлинська Л. В. ІваноФранківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020. 240 с.

34. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський крізь призму часу: деякі зауваги до розгляду ідей. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11(1). С. 6–16.

35. Сухомлинська О. Голоси історії: Василь Сухомлинський в оцінці Метью Ліпмана. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. Вип. 1. С. 41–46.

36. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка; підгот. довід. текст, авт. передм. В. Ф. Шморгун. Київ : Рад. школа, 1978. 263 с.

37. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 1. Київ: Радянська школа. 1976. 654 с.

38. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 2. Київ: Радянська школа. 1976. 670 с.

39. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 3. Київ: Радянська школа. 1977. 670 с.

40. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 4. Київ: Радянська школа. 1977. 640 с.

41. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 5. Київ: Радянська школа. 1977. 639 с.

42. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ: Радянська школа, 1988. 304 с.

43. Ткаченко Л. І. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського у процесі формування критичного мислення особистості. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Випуск 53. Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. С. 277–283.

44. Тоцька Т. Виховання серця, розуму і рук. Розвиток особистості дитини за творами за творами В. Сухомлинського. *Дошкільне виховання.* 2019. № 12. С. 4-6.

45. Філоненко О. В. Педагогічна концепція В. О. Сухомлинського в оцінці вітчизнаниях і зарубіжних учених. *Innovative solutions in modern science*. № 9(9), 2016. URL : https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/1070/1195.

46. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Авт. кол-в : Кононко О., Нечай С., Якименко Л. Київ : «Імекс-ЛТД»., 2013. 260 с.

47. Харченко Н. В. Психологія розвитку аудіювання у дітей дошкільного віку. дис. доктора психол. наук. 19.00.07. Переяслав-Хмельницький. 2019. 673 с.

48. Цюпа І. Василь Сухомлинський (Добротворець). 2-ге вид. із змін. Київ : Радянська школа, 1985. 216 с.

49. Ярославцева Л. А. Ідеї дитиноцентризму у педагогічній системі В. Сухомлинського. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 181–188.

REFERENCES

1. Antonova, O. Ye. (2015). Pedahohichni tekhnolohii ta yikh klasyfikatsiia yak naukova problema [Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem]. In T. V. Filimonova, S. V. Tarnavska, & I. O. Oryshchenko (Comps.), *Suchasni tekhnolohii v osviti. Ch. 1.*

Suchasni tekhnolohii navchannia (Iss. 2, pp. 8–15). DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].

2. Baraniuk, I. (2017). Vasyl Sukhomlynskyi pro harmoniiu emotsiino-obraznoho ta lohiko-rozumovoho u vykhovanni dytyny [Vasyl Sukhomlynskyi on the harmony of emotional-figurative and logical-mental aspects in child upbringing]. *Ridna shkola*, (3–4), 46–50 [in Ukrainian].

3. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the path to spiritual values]. Bukrek [in Ukrainian].

4. Bielienka, H. V., Bohinich, O. L., & Vertuhina, V. M. (2020). *Dytyna: osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv* [Child: Educational program for children aged two to seven] (H. V. Bielienka, Ed.). Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].

5. Bohush, A. (2006). *Moie dovkillia: prohrama oznaiomlennia ditei starshoho doshkilnoho viku z dovkilliam* [My environment: Program for familiarizing senior preschool children with the environment]. Shkilnyi svit [in Ukrainian].

6. Bohush, A. M. (2018). Kontseptualni zasady hromadiansko-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi Vasylia Sukhomlynskoho u vymiri stolittia [Conceptual foundations of civic and patriotic education of children and youth by Vasyl Sukhomlynskyi in the dimension of a century]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (171), 39–43 [in Ukrainian].

7. Sukhomlynskyi, V. (2008). *Liubov do ridnoho slova: khrestomatiia* [Love for the native word: Anthology] (H. M. Fedorchenko, Comp.). Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].

8. Haliv, M., & Burkovska, Z. (2022). Vasyl Sukhomlynskyi pro vykhovannia moralno-volovykh rys u ditei: henderni aspekty [Vasyl Sukhomlynskyi on the upbringing of moral and volitional traits in children: Gender aspects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, *49*(1), 153–158 [in Ukrainian].

9. Dychkivska, I. M. (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Akademiia [in Ukrainian].

10. Drobin, A. (2023). Doslidzhennia pryrody tekhnichnymy zasobamy navchannia u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho: nove prochytannia [Nature research using technical teaching aids in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi: A new reading]. *Pedahohichnyi visnyk*, (1–2), 17–20 [in Ukrainian].

11. Dutkevych, T. V. (2017). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia uspikhu u doshkilnomu dytynstvi [Psychological peculiarities of success formation in preschool childhood]. *Neperervna osvita: akmeolohichni studii (Pedahohichni nauky. Psykholohichni nauky)*, (2), 19–30 [in Ukrainian].

12. Zhadko, V. O. (2014). Osvitianski aspekty filosofii sertsia v pedahohichnii diialnosti Vasylia Sukhomlynskoho [Educational aspects of the philosophy of the heart in the pedagogical activity of Vasyl Sukhomlynskyi]. *Hileia: naukovyi visnyk*, (44), 458–464 [in Ukrainian].

13. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). *Pro osvitu* [On Education] (Zakon Ukrainy No. 2145-VIII). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, (38–39), St. 380 [in Ukrainian].

14. Rebukha, L. Z. (Ed.). (2022). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity* [Innovative learning technologies in the context of modernization of modern education]. ZUNU [in Ukrainian].

15. Bakhtiiarova, Kh. Sh., & Aristova, A. V. (Eds.). (2017). *Innovatsiini tekhnolohii navchannia* [Innovative learning technologies]. NTU [in Ukrainian].

16. Kravchenko, R., & Kozub, V. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia doshkilnykiv v konteksti pedahohiky Vasylia Sukhomlynskoho [National and patriotic education of preschoolers in the context of Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogy]. *Pedahohichnyi visnyk*, (1–2), 193–198 [in Ukrainian].

17. Kuzemko, L. V. (2012). Indyvidualnyi pidkhid u vykhovanni ditei doshkilnoho viku: metodychnyi aspekt [Individual approach in raising preschool children: Methodological aspect]. *Pedahohichni nauky ta osvita*, *10*, 83–92 [in Ukrainian].

18. Kuzmenko, V. V., & Musiienko, V. S. (2018). V. O. Sukhomlynskyi pro patriotychne vykhovannia ditei [V. O. Sukhomlynskyi on patriotic education of children]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, (171), 79–83 [in Ukrainian].

19. Liashchuk, L. (2014). Pedahohika dobra, pedahohika dialohu Vasylia Sukhomlynskoho [Pedagogy of kindness, pedagogy of dialogue by Vasyl Sukhomlynskyi]. *Pochatkova shkola*, (9), 10–13 [in Ukrainian].

20. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021, March 16). *Metodychni rekomendatsii do Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity)* [Methodological recommendations for the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education)]. https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

21. Narovlianskyi, O. (2018). Turyzm i kraieznavstvo v pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Tourism and local lore in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi]. *Naukovyi visnyk imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, *3*(62), 100–103 [in Ukrainian].

22. Oliinyk, L. (2019). Vitchyzniani psykholoho-pedahohichni doslidzhennia shchodo formuvannia tsilisnoi kartyny svitu v ditei doshkilnoho viku [Domestic psychological and pedagogical research on forming a holistic worldview in preschool children]. *Osvitni rozvidky*, *3–4*(82–83), 114–122 [in Ukrainian].

23. Pazynich, S. M., Ponomarov, O. F., & Cheremskyi, M. V. (2018). Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi yak vyznachnyi humanista i tvorets novoi shkoly [Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi as an outstanding humanist and creator of the new school]. *Novyi Kolegium*, (2), 32–36 [in Ukrainian].

24. Petrenko, O. B. (2018). Opovidannia Vasylia Sukhomlynskoho u filosofii dlia ditei M. Lipmana [Vasyl Sukhomlynskyi's stories in M. Lipman's Philosophy for Children]. *Visnyk Zhytomyrskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Franka. Seriia «Pedahohichni nauky»*, *5*(91), 83–90 [in Ukrainian].

25. Petrenko, O. B. (2009). Rol kazky u formuvanni oriientatsii dytyny na tsinnosti svoiei stati (na materiali spadshchyny Vasylia Sukhomlynskoho) [The role of a fairy tale in shaping a child's orientation toward gender values (based on the heritage of Vasyl Sukhomlynskyi)]. *Pedahohichni nauky*, (53), 421–429 [in Ukrainian].

26. Petruk, O. M. (2017). Vasyl Sukhomlynskyi pro «azbuku moralnoi kultury» [Vasyl Sukhomlynskyi on the "alphabet of moral culture"]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*, (1), 123–128 [in Ukrainian].

27. Pirozhenko, T. O., Karabaieva, I. I., & Ladyvir, S. O. (2018). *Pryiniattia dytynoiu tsinnostei* [Acceptance of values by a child] (T. O. Pirozhenko, Ed.). Slovo [in Ukrainian].

28. Plokhii, Z. P. (2010). *Formuvannia u ditei doshkilnoho viku ekolohichnoi kultury (teoretychni ta metodychni aspekty)* [Formation of ecological culture in preschool children (theoretical and methodological aspects)]. VD Personal [in Ukrainian].

29. Tsiupa, I. (n.d.). *Raiduhy i hrozy Ivana Tsiupy* [Rainbows and thunderstorms of Ivan Tsiupa]. Uriadovyi kurier. https://ukurier.gov.ua/uk/articles/rajdugi-i-grozi-ivana-cyupi/ [in Ukrainian].

30. Rak, I. V. (2013). *Vykorystannia spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho u formuvanni ekolohichnoi svidomosti ditei doshkilnoho viku* [Using the heritage of V. O. Sukhomlynskyi in forming environmental awareness of preschool children]. Oleksandriia [in Ukrainian].

31. Savchenko, O. Ya. (2011). Khudozhni tvory Vasylia Sukhomlynskoho dlia ditei yak dzherelo vykhovannia tsinnostei [Literary works of Vasyl Sukhomlynskyi for children as a source of value education]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 441–443 [in Ukrainian].

32. Stuparyk, B. (2005). *Shkoli – natsionalne vykhovannia molodi (vybrani statti)* [To school – national education of youth (selected articles)]. Plai [in Ukrainian].

33. Berezivska, L. D., Marusynets, M. M., & Sukhomlynska, L. V. (Comps.). (2020). *Sukhomlynskyi V. O. v dialozi z suchasnistiu* [V. O. Sukhomlynskyi in dialogue with modernity]. Vydavets Kushnir H. M. [in Ukrainian].

34. Sukhomlynska, O. (2020). Vasyl Sukhomlynskyi kriz pryzmu chasu: deiaki zauvahy do rozghliadu idei [Vasyl Sukhomlynskyi through the prism of time: Some remarks on considering his ideas]. *Innovatyka u vykhovanni*, *11*(1), 6–16 [in Ukrainian].

35. Sukhomlynska, O. (2021). Holosy istorii: Vasyl Sukhomlynskyi v otsintsi Metiu Lipmana [Voices of history: Vasyl Sukhomlynskyi in the assessment of Matthew Lipman]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, (1), 41–46 [in Ukrainian].

36. Sukhomlynskyi, V. O. (1978). *Batkivska pedahohika* [Parental pedagogy]. Radianska shkola [in Ukrainian].

37. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory: u 5 t.* [Selected works: In 5 vols.] (Vol. 1). Radianska shkola [in Ukrainian].

38. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory: u 5 t.* [Selected works: In 5 vols.] (Vol. 2). Radianska shkola [in Ukrainian].

39. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: u 5 t.* [Selected works: In 5 vols.] (Vol. 3). Radianska shkola [in Ukrainian].

40. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: u 5 t.* [Selected works: In 5 vols.] (Vol. 4). Radianska shkola [in Ukrainian].

41. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: u 5 t.* [Selected works: In 5 vols.] (Vol. 5). Radianska shkola [in Ukrainian].

42. Sukhomlynskyi, V. O. (1988). *Sto porad uchyteliu* [One hundred tips for a teacher]. Radianska shkola [in Ukrainian].

43. Tkachenko, L. I. (2014). Vykorystannia pedahohichnykh idei V. O. Sukhomlynskoho u protsesi formuvannia krytychnoho myslennia osobystosti [Using the pedagogical ideas of V. O. Sukhomlynskyi in the process of forming critical thinking of a personality]. *Pedahohichni nauky*, (53), 277–283 [in Ukrainian].

44. Totska, T. (2019). Vykhovannia sertsia, rozumu i ruk. Rozvytok osobystosti dytyny za tvoramy V. Sukhomlynskoho [Upbringing of heart, mind, and hands. Child's personality development based on the works of V. Sukhomlynskyi]. *Doshkilne vykhovannia*, (12), 4–6 [in Ukrainian].

45. Filonenko, O. V. (2016). Pedahohichna kontseptsiia V. O. Sukhomlynskoho v otsintsi vitchyznianykh i zarubizhnykh uchenykh [Pedagogical concept of V. O. Sukhomlynskyi in the assessment of domestic and foreign scholars]. *Innovative Solutions in Modern Science*, *9*(9). https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/1070/1195 [in Ukrainian].

46. Kononko, O., Nechai, S., & Yakymenko, L. (2013). *Formuiemo u starshykh doshkilnykiv tsilisne svitobachennia* [Forming a holistic worldview in senior preschoolers]. Imeks-LTD [in Ukrainian].

47. Kharchenko, N. V. (2019). *Psykholohiia rozvytku audiiuvannia u ditei doshkilnoho viku* [Psychology of listening comprehension development in preschool children] [Doctoral dissertation, Pereiaslav-Khmelnytskyi]. [in Ukrainian].

48. Tsiupa, I. (1985). *Vasyl Sukhomlynskyi (Dobrotvorets)* [Vasyl Sukhomlynskyi (The Benefactor)] (2nd ed.). Radianska shkola [in Ukrainian].

49. Yaroslavtseva, L. A. (2015). Idei dytynotsentryzmu u pedahohichnii systemi V. Sukhomlynskoho [Ideas of child-centeredness in V. Sukhomlynskyi's pedagogical system]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, *2*(46), 181–188 [in Ukrainian].

TECHNOLOGY OF FAMILIARIZING CHILDREN WITH THE ENVIRONMENT IN THE CREATIVE HERITAGE OF VASYL SUKHOMLYNSKYI

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the technology for familiarizing children with the environment in the creative heritage of the prominent Ukrainian humanist educator Vasyl Sukhomlynskyi. It substantiates the relevance of integrating his pedagogical ideas into modern preschool education amid contemporary socio-political challenges and national educational renewal. The examined technology is conceptualized as an integral three-level system comprising value-targeted, content, and methodological levels. At the value-targeted level, the author identifies core conceptual orientations (child-centeredness, national identity and patriotism, environmental awareness, holistic and systemic cognition, and spirituality) and outlines key pedagogical conditions for implementation, including emotional engagement, an aesthetic attitude toward the surroundings, a benevolent educator stance, fostering cognitive interest, child activity, creating situations of success, individual and age-appropriate approaches, faith in the child, and synergy between public and family upbringing. At the content level, the study reveals three primary domains of reality exploration—social, object-related, and natural environments—demonstrating their alignment with the educational lines of the current Basic Component of Preschool Education in Ukraine. At the methodological level, the paper systematizes tools for primary sensory familiarization (fairy tales, ethical miniatures, creative labor, nature admiration, "lessons under the blue sky," observations, experiments, the educator's living word, and local lore excursions) alongside secondary processing methods through verbal creativity and visual arts. The study confirms that V. Sukhomlynskyi's technology fosters a holistic worldview and an emotional-value attitude toward the world in preschoolers.

Key words: *technology of familiarization with the environment, Vasyl Sukhomlynskyi, preschool education, child-centeredness, environmental upbringing, pedagogical conditions, teaching methods, holistic worldview.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бахмат Наталія Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0001-6248-8468; e-mail: bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua (2.5. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у системі забезпечення якості освітнього процесу).

Ватаманюк Галина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук та інклюзивної освіти навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»; ORCID ID: 0000-0002-4236-107X; e-mail: ne.vata.linlin@gmail.com (2.6. Підготовка педагога до застосування технології ознайомлення дітей із довкіллям у творчій спадщині Василя Сухомлинського).

Галаманжук Леся Людвігівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0001-9359-7261; e-mail: halamanzhuk@kpnu.edu.ua (2.6. Підготовка педагога до застосування технології ознайомлення дітей із довкіллям у творчій спадщині Василя Сухомлинського).

Гудима Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0002-6192-3779; e-mail: hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua (2.1. Дидактико-методичні засади діагностики та подолання навчальних втрат здобувачів початкової освіти в умовах нестабільного освітнього середовища).

Дідик Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0001-5852-

2379; e-mail: didyk.natalya@kpnu.edu.ua (1.5. Розвиток стресостійкості майбутніх учителів початкових класів під час їх професійної підготовки).

Довгань Олена Сергіївна, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1295-8289; e-mail: dovhan.olena@kpnu.edu.ua (1.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку).

Дорож Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4792-7025; e-mail: dorozhira@kpnu.edu.ua (1.1. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до міжгалузевої інтеграції змісту освіти в парадигмі сталого розвитку).

Ковальчук Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID 0000–0003–3100–2538; e-mail: kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua (2.4. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання технології INQUIRY-BASED LEARNING на уроках «Я досліджую світ»).

Мартіна Олеся Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-2829-5483; e-mail: martina@kpnu.edu.ua (1.4. Професійна культура мовлення майбутнього вчителя початкових класів у парадигмі педагогіки партнерства)

Мєлєкєсцева Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID: https://orcid.org/0000-

0003-0330-2920; e-mail: melekesceva@kpnu.edu.ua (2.3. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування навичок медіаграмотності молодших школярів).

Московчук Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2539-3050; e-mail: m.lyudmyla@ukr.net (1.6. Розвиток практичної підготовки та партнерства із закладами освіти у професійному становленні майбутніх учителів початкових класів).

Олинець Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID: 0000-0001-8554-6894; e-mail olynets@kpnu.edu.ua (2.2. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації змісту іншомовної освіти).

Третяк Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID iD: 0000-0001-7421-7438; e-mail: n.tretyak24@gmail.com (1.2. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування освіти).

Федорчук Вікторія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0002-0560-3471; e-mail: vicfed@kpnu.edu.ua (1.3. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження ідей Нової української школи під час вивчення педагогічних дисциплін).

Ямполь Юрій Віталійович, доктор філософії, асистент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; ORCID ID: 0000-0003-1749-859X; e-mail:

yampol@kpnu.edu.ua (2.5. Формування аналітичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у системі забезпечення якості освітнього процесу).

Електронне наукове видання

Редакційна колегія:

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

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:

трансформація змісту, підходів і технологій

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Електронне мережеве видання. Формат PDF.
Опубліковано у 2026 році.
Обсяг видання: 29,89 авт. арк.

Видавець: Ямполь Юрій Віталійович
Місцезнаходження видавця: м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна
Вебсайт видавничої марки: publisher.yakist-osvity.org.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДК № 8711 від 31.07.2026 р.
Електронна версія видання: https://publisher.yakist-osvity.org.ua/monographs/978-617-95688-2-4/
Електронна версія видання: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10454
DOI: https://doi.org/10.32626/mono.2026-3