

Міністерство освіти і науки України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Інститут педагогіки НАПН України
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie, Polska
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Ужгородський національний університет
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Рівненський державний гуманітарний університет
Херсонський державний університет

Молодь і освіта в умовах викликів ХХІ століття

***Українсько-польський збірник матеріалів
науково-практичної конференції науковців та
студентів з міжнародною участю***



Івано-Франківськ – 2025 р.

УДК 37-053.6“20” (082)

Рекомендовано до друку Вченою радою Педагогічного факультету Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, протокол № 2 від 28 серпня 2025 р.

Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття: українсько-польський збірник матеріалів науково-практичної конференції науковців та студентів з міжнародною участю, м. Івано-Франківськ, 19 травня 2025 р. Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2025. 227 с.

Матеріали науково-практичної конференції висвітлюють тенденції розвитку початкової освіти в Україні в контексті Концепції НУШ, сучасні трансформації в системі підготовки майбутніх педагогів, інноваційні контексти розвитку методик навчання й виховання в ЗЗСО, актуальні проблеми сьогодення в соціально-психологічній сфері, проблеми гірської школи Українських Карпат в освітньому просторі України.

Адресується науковцям, педагогам-практикам, керівникам, методистам закладів вищої, фахової передвищої, професійної та загальної середньої освіти, працівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали, включені до збірника, подано у авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за їх якість.

УДК 37-053.6“20” (082)

© Автори матеріалів конференції, 2025
© Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2025

ЗМІСТ

Cieślík Agata DZIECKO W UJĘCIU PEDAGOGIKI MARII MONTESSORI	7
Dobrzyńska Klaudia ZABAWA KLUCZOWYM ELEMENTEM ROZWOJU DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM	10
Emerla Dorota POZYTYWNA DYSCYPLINA JAKO METODA WYCHOWAWCZA WEDŁUG KONCEPCJI JANE NELSEN	15
Józwiak Patrycja ROLA NAUCZYCIELA W ROZWOJU TWÓRCZEGO MYŚLENIA DZIECI	23
Kalisz-Kołtun Dorota ROZWÓJ INTEGRALNOŚCI DZIECKA WEDŁUG KONCEPCJI JESPERA JUULA	29
Plezia-Macko Paulina, Jaworska Kamila NARKOMANIA WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKOLNEJ	33
Sakhnenko Olha PROBLEMY FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO DZIECI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – PRZEJAWY, DIAGNOZA, TERAPIA	42
Tokarchuk Anastasiia ZJAWISKO PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE	45
Uhruska Aleksandra ZNACZENIE SZTUKI W PROCESIE RESOCJALIZACJISÓB OSADZONYCH W ZAKŁADZIE KARNYM	53
Бісовецька Людмила, Суржук Тетяна РОЛЬ ІМІДЖЕВИХ ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	58
Деркачова Ольга ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОГО БРЕНДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	62
Ілійчук Любомира МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	64
Майдан Наталія, Наконечна Лариса ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ПІДХІД ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ	68
Матвеева Наталія	71

ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НУШ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ	
Оліяр Марія ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	73
Оліяр Марія, Горецька Ольга ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	77
Русин Галина ПРИЧИНИ ПОШИРЕННЯ ЯВИЩА СВІДОМОЇ БЕЗДІТНОСТІ СЕРЕД СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	80
Самойленко Олена РОЛЬ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	83
Хороб Степан МЕТОД ПОВІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ В АНАЛІЗІ НОВЕЛИ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА «НОВИНА»	87
Андрієць Максим ІНТЕГРАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	92
Ботюк Валентина, Щербанюк Лілія, Наконечна Лариса ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ПРИКАРПАТТЯ	96
Галуга Діана, Русин Галина МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	100
Глинчак Валентина, Оліяр Марія ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	104
Горин Юлія, Кіліченко Оксана РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	107
Дем'яник Анастасія, Височан Леся ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ	111
Івасюк Валентина, Русин Галина ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА	117
Калиновська Анастасія, Русин Галина ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	121

Кириєнко Ірина ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	126
Крамар Христина, Русин Галина ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ STEM ТЕХНОЛОГІЙ	129
Кушнір Марта, Русин Галина ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	135
Лебедєва Катерина, Оліяр Марія ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ У СУЧАСНІЙ ПІДЛІТКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	138
Луцик Софія, Оліяр Марія ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	142
Максимів Андрій ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ НУШ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ЮРІЯ ВИННИЧУКА)	147
Матковська Ольга ПОКОЛІННЯ Z: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	151
Мельник Діана, Кіліченко Оксана СПОСОБИ СТИМУЛЮВАННЯ УЧІННЯ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	154
Неміш Сніжана, Оліяр Марія ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	158
Олексієнко Анна АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	160
Семків Христина, Ілійчук Любомира ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	165
Тепла Софія, Русин Галина ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	169
Тимків Лілія, Оліяр Марія ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА	174

КОМУНІКАЦІЇ	
Тріфоненко Тетяна, Наконечна Лариса СПОСОБИ ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	179
Трофімчук Яна, Суржук Тетяна РОЛЬ НОН-ФІКШН ТВОРІВ ПРО РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКУ ВІЙНУ В ЧИТАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	184
Турелик Марія, Кіліченко Оксана ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ДИСТГРАФІЄЮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	187
Федорняк Марія, Курінна Наталія ПОЕТИКА ПРИГОДНИЦЬКОГО РОМАНУ «ТИГРОЛОВИ» ІВАНА БАГРЯНОГО: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРУ В ЗЗСО	192
Фітковська Лілія, Оліяр Марія ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	197
Худак Юлія ШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ	200
Залевська Оксана ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАЛОЇ ПРОЗИ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО В ШКОЛІ	204
Петрів Ірина, Гоголь Юлія, Монастирська Наталія, Русин Галина ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ	208
Пилипів Ірина, Наконечна Лариса ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ МОВОЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	212
Потьомкіна Лілія, Русин Галина РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	217
Сметаняк Юля, Цвігун Олена, Русин Галина БУЛІНГ: ПРИЧИНИ ЯВИЩА ТА ЙОГО ПРОФІЛАКТИКА В ШКОЛІ	222

Cieślik Agata

Studentka V r.

Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Halina Beijger

DZIECKO W UJĘCIU PEDAGOGIKI MARII MONTESSORI

Maria Montessori, włoska lekarka i pedagog, była pionierką w dziedzinie edukacji dzieci. Jej podejście do wychowania opierało się na głębokim zrozumieniu potrzeb i zdolności dzieci oraz stawianiu im warunków, które umożliwiałyby im rozwój we własnym tempie i według własnych zainteresowań. Montessori wierzyła, że dzieci posiadają niezwykły potencjał do samodoskonalenia się i nauki poprzez doświadczenie świata zmysłami. Jej filozofia zakłada, że w odpowiednio przygotowanej przestrzeni dziecko będzie miało możliwość samodzielnego eksplorowania, odkrywania i uczenia się. Kluczem do sukcesu jest odpowiednie środowisko oraz nauczyciele, którzy będą pełnić rolę obserwatorów i przewodników, wspierając rozwój dziecka.

Dziecko w koncepcji M. Montessori traktowane jest podmiotowo (jako odrębna, indywidualna jednostka), jako istota dążąca do uzyskania niezależności od dorosłych przez aktywność i samodzielne działanie. Czynnikiem rozwoju i podstawą wychowania jest aktywność dziecka (stanowi ona naturalną potrzebę, a równocześnie oznakę i warunek rozwoju). Tak jak w sensie biologicznym nikt nie może rosnąć za dziecko, tak od strony psychologicznej, duchowej nikt w tak rozumianym rozwoju nie może wyręczyć dziecka, jest ono bowiem niezastąpionym przez nikogo budowniczym, mistrzem i twórcą własnej osobowości. Rozwój dziecka dokonuje się według indywidualnego planu rozwoju, który jest charakterystyczny dla każdego człowieka. Zgodnie z przyjętym założeniem, nie należy tworzyć z góry utrwalonego systemu wychowawczy-dydaktycznego dla dziecka, nie licząc się z jego indywidualnym rozwojem. Pomoc wychowawcza musi być dostosowana do dziecka w myśl tezy: „Daj mi czas”, w której wyrażony jest szacunek dla praw rozwojowych. M. Montessori pod pojęciem wychowania rozumie szeroko pojętą edukację. Wychowanie jest udzielaniem dziecku pomocy, wspieraniem jego rozwoju indywidualnego, psychofizycznego, emocjonalnego, umysłowego i duchowego, które należy rozpocząć w momencie narodzin. Istotą wychowania jest doprowadzenie dziecka do samodzielności, niezależności od dorosłych, odpowiedzialności za siebie i świat (jest to pośredni charakter wychowania).

Dziecko wychowane w duchu pedagogiki Marii Montessori będzie w przyszłości osobą samodzielną, odpowiedzialną za siebie i świat, pracowitą.

Rozwój każdego dziecka dokonuje się według indywidualnego „planu rozwoju”. Dlatego nie można z góry stworzyć systemu wychowawczego i dydaktycznego bez uwzględnienia indywidualnych cech dziecka. Rozwój dziecka dokonuje się etapami. Są one wspólne dla wszystkich ludzi, jednak u każdego mają różny stopień nasilenia, charakter i czas trwania. „Wrażliwe fazy” – to czas kiedy dziecko jest szczególnie zainteresowane i chętne do poznania nowej umiejętności lub wiedzy. Największe możliwości poznawcze są wtedy, gdy wystąpi u dziecka zjawisko „polaryzacji uwagi”, czyli długotrwała koncentracja na danej czynności. Dziecko uczy się wtedy chętnie, łatwo i bez wysiłku. Następstwem zjawiska polaryzacji uwagi jest „normalizacja” – stan psychicznej równowagi i harmonii. „Znormalizowane” dziecko jest spokojne, opanowane, wierzy w swoje możliwości, staje się odpowiedzialne za swoje czyny, coraz bardziej uniezależnia się od zewnętrznych wpływów. To właśnie normalizacja jest głównym celem rozwoju i wychowania dziecka. Kluczowym celem pedagogiki Marii Montessori jest pomoc dziecku w osiągnięciu przez nie pełnego potencjału we wszystkich sferach życia. Zajęcia sprzyjają rozwijaniu zdolności społecznych, emocjonalnemu wzrastaniu oraz podnoszeniu koordynacji fizycznej, jak również poznawczemu przygotowaniu do przyszłego intelektualnego wysiłku akademickiego. Pod kierownictwem specjalnie przygotowanego nauczyciela. Całościowe podejście do nauczania pozwala dziecku doświadczyć radości uczenia się, czerpać przyjemność z procesu nabywania wiedzy i zapewnia rozwój poczucia jego własnej wartości. Dostarcza doświadczeń, z których dzieci tworzą swą wiedzę.

M. Montessori stwierdza, że tylko człowiek ma nieograniczoną możliwość dostosowywania się do środowisk – np. zamieszkiwania różnych regionów geograficznych, ale także do różnych form aktywności i pracy. Człowiek jest jedynym gatunkiem, który wykazuje zdolność do nieograniczonej ewolucji swojej działalności w świecie zewnętrznym, z której wynika rozwój cywilizacji. Człowiek zatem nie dziedziczy stałego zachowania, tak jak zwierzęta, i nie działa wyłącznie na poziomie behawioralnym. Według Autorki jest to pierwsza różnica między tymi gatunkami. Drugą dostrzega w zachowaniu noworodka, który przez długi czas wydaje się bezwładny i który nie wykazuje żadnych cech swojego gatunku (inne zwierzęta w krótkim czasie chodzą, wydają dźwięki adekwatne dla swojego gatunku). Dziecko natomiast stopniowo opanowuje umiejętność mówienia, zdolność oceny odległości, orientacji w otoczeniu, zdolność utrzymywania się w wyprostowanej pozycji ciała, rozpoznawania osób znanych i nieznanych. Stopniowo uczy się też koordynacji oraz kierowania zainteresowaniami, które wyzwala w nim ciąg działań. Zdolność dostosowywania się do konkretnego środowiska, a nie dziedziczenie, pozwala dziecku przyswajać właściwy sobie sposób porozumiewania się, rozwijać mowę, którą posługują się osoby w jego

najbliższym otoczeniu. Dziecko nie dziedziczy, ale rodzi się z możliwością kształtowania swojego charakteru i charakterystycznych cech swojego gatunku. Możliwość dostosowania się do różnych środowisk życia i długi okres kształtowania się osobowości u człowieka jest charakterystyczną cechą określaną przez M. Montessori jako nowy aspekt, który ujawnił się na drodze ewolucji.

W pedagogice Marii Montessori dziecko jako „budowniczy samego siebie” zajmuje centralne miejsce. Według badaczki dziecko to pełnoprawna istota ludzka, mogąca wywierać pozytywny wpływ na dorosłych. Dziecko i dorosły to różne byty, które wzajemnie na siebie wpływają.

W świetle metody Montessori nie należy pojmować dziecka jako miniatURY osoby dorosłej, ze względu na posiadanie przez nie szeregu odmiennych przymiotów. Dziecko przejawia zdecydowanie silniejszą potrzebę wyrażania siebie poprzez ruch, który umożliwia mu nabywanie wiedzy o otoczeniu, doskonaląc przy tym motorykę.

M. Montessori wykazała, że każde dziecko jest inne, a jego rozwój przebiega według indywidualnie przez nie wypracowanego planu rozwojowego. W tym planie znajdują się wszystkie posiadane przez dziecko umiejętności, które pomagają mu w samodzielnej i efektywnej nauce. Montessori jako pierwsza użyła pojęcia, polaryzacji uwagi. Według niej polaryzacja następuje, gdy dziecko jest zainteresowane daną czynnością. Charakteryzuje się ona głęboką koncentracją i długotrwałym zainteresowaniem jednym przedmiotem lub czynnością. Zjawisko to może zaistnieć tylko wtedy, gdy praca dziecka pokrywa się z jego potrzebami rozwojowymi. Dziecko jest wówczas pochłonięte aktywnością, dzięki której dokonuje własnych odkryć, przeżywając jednocześnie radość oraz satysfakcję z efektu własnych działań.

Bardzo istotnym dla pedagogiki Montessori jest wyodrębnienie „wrażliwych faz” w życiu dziecka, w oparciu o analizę jego cyklu rozwojowego. Dzięki temu badaczka ustaliła paletę uwarunkowań i sytuacji mogących wpływać niekorzystnie na rozwój dziecka, a także takich, które intensyfikują jego rozwój. Pedagogika wg. Montessori postrzega dziecko w wieku przedszkolnym jako wolnego człowieka, którego cechuje swoista impulsywność. Owa ruchliwość może się pozornie wydawać bezcelowa, choć dobry obserwator dostrzeże w niej ukryty cel.

Dziecko poruszając się z miejsca na miejsce, czy biorąc do rąk różne przedmioty pozornie może wytwarzać niekontrolowany chaos, co w rzeczywistości jest niczym innym jak wybieraniem przez nie aktywności potrzebnej do prawidłowego rozwoju.

Bibliografia

1. Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

2. Montessori M., *Domy Dziecięce (Le Casa dei Bambini). Metoda pedagogiki naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Instytut J. J. Rousseau. Nakład Henryka Lindenfelda, 1913.

3. Montessori M., *Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Palatum Ignatianum, Łódź- Kraków 2009, s. 161-167.

Dobrzyńska Klaudia

Studentka III r. I st.

Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Halina Bejger

Zabawa kluczowym elementem rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym

W literaturze możemy odnaleźć wiele definicji terminu „zabawa”, ponieważ jest to pojęcie niejednoznaczne i trudne do zdefiniowania. Pojęcie to jest bardzo wszechstronne, co oznacza, że istnieje wiele różnych sposobów definiowania tego terminu w literaturze. Zabawa może być opisana jako pewne działanie lub aktywność, której celem jest osiągnięcie przyjemności, relaksu, rozrywki lub rozwoju osobistego. Istnieją również definicje, które zauważają jej rolę w nauce, eksploracji świata oraz rozwoju różnych umiejętności, np. tych dotyczących sfery społecznej dziecka i jego interakcji z innymi osobami. Przyglądając się zagadnieniu „zabawy” należy zauważyć, że może ona przyjmować różne formy, od prostych gier i zabawek po te bardziej złożone działania kreatywne, plastyczne, a także aktywności ruchowe. Warto zauważyć, że sposób definiowania zabawy może mieć zróżnicowane znaczenie w zależności od kontekstu, np. w psychologii, pedagogice, antropologii czy filozofii. Według Wincentego Okonia zabawę można definiować jako zjawisko społeczne, które powstało z oddziaływań otoczenia. Podczas zabawy dochodzi do harmonizacji nauczania, wychowania oraz procesów poznawczych oraz przeżywania i działania osób uczących się. Autor tej definicji zauważył, że zabawa nie jest tylko indywidualnym działaniem, ale jest również pewnym zjawiskiem społecznym, które powstaje w wyniku interakcji z otoczeniem, a także innymi osobami. Harmonizacja nauczania, wychowania oraz procesów poznawczych pokazuje, że zabawa może mieć znaczenie nie tylko rozrywkowe, ale może również spełniać formy edukacyjne. Poprzez doświadczanie i aktywne działanie, uczestnicy zabawy poza doznawaniem

przyjemności mają możliwość rozwijania różnych umiejętności, poznawania świata i kształtują swoje społeczne i emocjonalne kompetencje.

Słownik języka polskiego podaje, że zabawa to są wszelkie działania, które dostarczają rozrywki, bawią i sprawiają przyjemność. Definicja ta wskazuje głównie na aspekt rozrywkowy. Zabawa jest tu postrzegana przede wszystkim jako element codziennego życia, jako sposób na odprężenie i przyjemne spędzanie czasu, bez konieczności uwzględniania innych funkcji, jakie może ona spełniać, np. nauki lub rozwoju umiejętności.

Z kolei Johan Huizinga, będący badaczem z dziedziny kultury oraz fenomenu ludzkiej zabawy, pojęcie zabawy definiuje jako pewne działanie lub zajęcie, które odbywa się według określonych reguł, w określonym czasie i miejscu, często dobrowolnie podjętych. Jego celem jest sama aktywność, a towarzyszą mu uczucia radości oraz świadomości „zwyčajnego” życia. Johan Huizinga skupia się na elementach strukturalnych oraz psychologicznych zjawiska, jakim jest zabawa. Badacz podkreśla, że jest to działanie lub zajęcie, które przebiega zgodnie z uzgodnionymi regułami, w określonym czasie i miejscu. Istotne jest, że zabawa często jest dobrowolnie podjęta, co oznacza, że uczestnicy angażują się w nią z własnej woli. Głównym celem zabawy jest sama aktywność, a nie osiągnięcie konkretnego rezultatu. W trakcie zabawy uczestnikom towarzyszy uczucie radości oraz przekonanie oderwania od rutyny codziennego życia, co sprawia, że zabawa staje się czasem wyjątkowym i wydzielonym od "zwyčajności".

Zabawa odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu dziecka, jest ona główną formą aktywności, jaką podejmuje młody człowiek. Poza tym, że jest ona kluczowym czynnikiem rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego dziecka, sam fakt jej pojawienia się jest efektem prawidłowo przebiegającego rozwoju różnych sfer dziecka. Zdolność do zabawy jest naturalnym etapem rozwoju dziecka. Poprzez zabawę dzieci uczą się, eksplorują świat, rozwijają umiejętności społeczne i emocjonalne oraz kształtują swoją osobowość. Zabawa u dzieci jest pewną formą nauki, to podczas zabaw zdobywają oni nowe umiejętności, zdobywają doświadczenia, a także pozyskują różne nowe dla nich wiadomości. W zależności od rodzaju podejmowanych przez dzieci zabaw mogą rozwijać nowe umiejętności, ubogacać swoją wiedzę, rozwijać wyobraźnię, ćwiczyć umiejętności współpracy z innymi. W zależności od rodzaju zabawy, dzieci mogą zdobywać nowe umiejętności, wzbogacać swoją wiedzę, stymulować wyobraźnię i twórcze myślenie oraz doskonalić umiejętności współpracy z innymi.

Zabawa poza funkcją rozrywkową, jest jednym z kluczowych elementów wszechstronnego rozwoju dziecka. Połączenie edukacji z zabawą sprawia, że zdobywanie nowej wiedzy staje się przyjemniejsze i łatwiejsze w przyswojeniu niż

nauka poprzez czytanie treści z podręcznika. W trakcie takich aktywności dzieci rozwijają umiejętności emocjonalne np. kontrolowanie złości, zazdrości lub innych pojawiających się w trakcie zabawy uczuć, a także umiejętności poznawcze. Poprzez współdziałanie z innymi osobami kształtują swoje umiejętności społeczne. Uczą się współpracy z rówieśnikami, budują relacje z innymi i zawierają pierwsze przyjaźnie, uczą się radzić sobie z sytuacjami problemowymi. Należy pamiętać, że aby dziecko mogło w pełni doświadczać zabawy, ważne jest stworzenie odpowiednich warunków. Oznacza to wcześniejsze przygotowanie przestrzeni, czasu, a także pomocy dydaktycznych, materiałów lub zabawek, które zachęcą do podjęcia danej aktywności i sprawią, że stanie się ona atrakcyjniejsza.

Naukowcy zauważyli, że zabawa w dużym stopniu oddziałuje na prawidłowy rozwój mózgu dziecka, między innymi poprzez wzmacnianie połączeń neuronowych. Poza rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym, zabawa wpływa na rozwijanie się kreatywności i wyobraźni u dzieci. W trakcie takiej aktywności dzieci mogą odkrywać nowe zastosowania przedmiotów codziennego użytku, np. łyżka może stać się magiczną różdżką, a kartonowe pudełko zmienić się w sportowe auto.

Zabawa pełni kilka podstawowych funkcji takich, jak: funkcja diagnostyczna, która umożliwia określać warunki indywidualnego rozwoju dziecka oraz jego osobiste możliwości, funkcja kompensacyjna umożliwiająca eliminację występujących braków, które powodują nieharmonijny rozwój dziecka, a także pomagają rozładować napięcie i trudne emocje. Zabawa pełni również funkcję wychowawczą, dotyczącą wspomagania rozwoju osobowości danej osoby i kształtowanie jego umiejętności interpersonalnych oraz funkcję kształcącą, która dotyczy wspierania rozwoju procesów poznawczych, zainteresowań i wzbogacania wiedzy dziecka.

W literaturze możemy odnaleźć różne podziały rodzajów zabaw. S. Lipina opracowała następującą klasyfikację rodzajów zabaw:

- zabawy manipulacyjne,
- zabawy konstrukcyjne,
- zabawy tematyczne,
- zabawy dydaktyczne,
- zabawy ruchowe.

Zabawy manipulacyjne są istotnym etapem w rozwoju dziecka. Pozwalają mu poznawać świat oraz rozwijać sprawność motoryczną. Zabawy manipulacyjne są najczęściej pierwszymi w życiu dziecka, ponieważ występują już w wieku 4-5 miesięcy. Dziecko zaczyna eksplorować świat poprzez obserwację, chwytanie

różnych przedmiotów oraz poznawanie ich kształtów i struktury. Następnie dziecko zaczyna uczyć się więcej o danych przedmiotach poprzez np. uderzanie w nie, a także wykorzystywanie przedmiotów do różnych czynności. Kolejnym rodzajem zabaw, są zabawy konstrukcyjne, które pozwalają dziecku eksperymentować z różnymi elementami oraz rozwijać kreatywne myślenie. Ten rodzaj zabawy wspiera nie tylko kreatywne działanie, lecz także rozwija umiejętność planowania oraz wspiera sprawność motoryczną dziecka. W. Okoń wśród zabaw konstrukcyjnych wymienia m. in. budowanie z klocków, robienie baniek mydlanych, tworzenie budowli z piasku czy też lepienie przedmiotów z gliny.

Zabawy tematyczne są to wszelkie aktywności i gry podczas których dziecko skupia się na określonym temacie. Dzieci w trakcie zabawy przyjmują różnego rodzaju role, często naśladując w ten sposób dorosłych, co pozwala im zdobywać wiedzę, zaspokajać ciekawość i rozwijać umiejętności dotyczące konkretnych sfer. Zabawa w „rodzinę” pozwala dzieciom dostrzec relacje pomiędzy członkami rodziny, a także zrozumieć sposób funkcjonowania rodziny jako grupy społecznej oraz poszczególnych jej członków. Zabawy tematyczne związane z odgrywaniem różnych ról społecznych w istotnym stopniu oddziałują na przebieg rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka.

Zabawy dydaktyczne są najczęściej aktywnością odpowiednio zaplanowaną i przeprowadzoną przez osoby dorosłe. Ich głównym celem jest wspieranie procesu nauki, w szczególności poprzez rozwijanie umiejętności komunikacji oraz funkcji poznawczych. Połączenie nauki z zabawą sprawia, że przyswajanie wiedzy przez dzieci staje się łatwiejsze. Zastosowanie gier dydaktycznych jest szczególnie efektywne podczas nauki matematyki wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Według K. Tyborowskiej do zabaw dydaktycznych można zaliczyć m. in. różnego rodzaju zagadki. Istotnym aspektem zabaw i gier dydaktycznych jest występowanie w nich pewnych zasad i reguł, których dziecko musi przestrzegać.

Zabawy ruchowe charakteryzują się tym, iż w swoim przebiegu skupiają się na różnych elementach ruchu, takich jak bieganie, podskakiwanie, wymachy rękami, co oznacza, że ten rodzaj zabawy jest bezpośrednio powiązany ze sferą motoryczną dziecka. Ruchy jakie są wykonywane przez dziecko w trakcie zabawy, mogą być również związane z konkretną rolą, jaką pełni w zabawie np. odgrywanie roli zwierzęcia lub pojazdu. Główną zaletą zabaw ruchowych jest oddziaływanie na rozwój fizyczny i motoryczny dziecka, lecz ma to również istotny wpływ na umiejętności społeczne dziecka np. w przypadku zabaw grupowych.

Zabawa odgrywa niezwykle istotną rolę w rozwoju dzieci na wielu płaszczyznach. To poprzez zabawę dzieci eksplorują świat, uczą się nowych

rzeczy, rozwijają swoje umiejętności społeczne, emocjonalne, poznawcze i motoryczne. Dzięki zabawie dzieci zdobywają nowe doświadczenia i rozwijają wyobraźnię i twórcze myślenie. Jest ona także kluczowym narzędziem w budowaniu relacji społecznych i nauki współpracy z innymi dziećmi. Dlatego też wspieranie i promowanie zabawy w życiu dzieci jest niezwykle istotne dla ich pełnego i wszechstronnego rozwoju.

Bibliografia

1. A.Brzezińska, Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, [w:]: A. Brzezińska, M. Burtowy, Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985.
2. Definicja zabawy URL: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zabawa> [dostęp: 30.04.2024]
3. URL: <https://kidsarekids.eu/51-2/> [dostęp: 07.05.2024].
4. URL: <https://przedszkole-75.pl/wp-content/uploads/2023/10/ROZWOJ-DZIECKA-W-WIEKU-PRZEDSZKOLNYM-wplyw-zabawy.pdf> [dostęp: 04.05.2024]
5. URL: <https://www.literka.pl/artukul/rola-zabawy-w-edukacji-przedszkolnej> [dostęp: 05.05.2024]
6. I.Rochowska, *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* 2011, nr 2-3.
7. K.Dziewiątkowska-Kozłowska, *Problematyka zabawy w rozwoju dzieci przedszkolnych w świetle literatury przedmiotu*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2022.
8. K. Kabacińska-Luczak, A. Wojewoda, *Zabawy i zabawki dziecięce* [w:] *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2020.
9. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1992.
10. Rodzaje zabaw. URL: <https://przedszkole3dzialdowo.pl/wp-content/uploads/2021/02/zabawaijejznaczenie.pdf> [dostęp: 01.05.2024].
11. Zabawy tematyczne: wpływ na rozwój dziecka oraz przykłady zabaw. URL: <https://publikacje.edu.pl/zabawy-tematyczne-wplyw-na-rozwoj-dziecka-oraz-przyklady-zabaw> [dostęp: 01.05.2024.]

Emerla Dorota
Studentka II r. I st.
Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)
Opiekun naukowy: dr Halina Beijger

POZYTYWNA DYSCYPLINA JAKO METODA WYCHOWAWCZA WEDŁUG KONCEPCJI JANE NELSEN.

Pozytywna Dyscyplina to metoda wychowawcza stworzona przez dr Jane Nelsen. Zachwyciła się ona psychologią Alfreda Adlera i nauką Rudolfa Dreikursa. Dr Nelsen jako terapeutka małżeństw i rodzin, doradca wychowawczy w szkołach podstawowych oraz jako wykładowca w szkołach wyższych z zakresu psychologicznego rozwoju dziecka, mama i babcia doświadczała wszelakich problemów, które należało rozwiązać. Poznawszy koncepcję Alfreda Adlera i nauki Dreikursa, a potem się do niej stosując, zauważyła poprawę atmosfery w domu. Postanowiła opowiedzieć o tym wszystkim ludziom i stworzyła metodę zwaną Pozytywną Dyscypliną. Dr Nelsen nadal wydaje książki na temat Pozytywnej Dyscypliny, prowadzi warsztaty. Warto również odnaleźć stronę www.positivediscipline.com, w której zamieszczane są cenne informacje.

W koncepcji Jane Nelsen wszystko musi ze sobą współgrać: należy zrozumieć dlaczego pojawiają się nieprawidłowe zachowania, nauczyć się, że błędy są okazją do nauki i być za nie wdzięcznym. Być stanowczym i uprzejmym zarazem i okazywać wszystkim szacunek. Każdy powinien czuć się częścią wspólnoty, aby wziąć za nią odpowiedzialność i nauczyć się rozwiązywać problemy. Być zachęcany, gdy pojawiają się trudności. Pedagog twierdzi, że jeśli ta metoda nie działa, to brakuje jakiejś części elementu. Zmiana dyscypliny na nową, zwaną pozytywną wymaga cierpliwości, ale małymi krokami można zrobić wielkie postępy.

Doktor pragnie, aby działania rodziców były długofalowe i sprawiały, by dzieci były szczęśliwe. Rodzice nie mogą być ani zbyt surowi, ani zbyt pobłażliwi. Surowość sprawia, że pojawia się bunt, niska samoocena, brak współpracy. Natomiast pobłażliwość tworzy pole do manipulacji, traktowania ludzi instrumentalnie, rozpieszczenie oraz niską samoocenę. Aby zapobiec tym negatywnym skutkom stanowczość i uprzejmość muszą zaistnieć jednocześnie, być jakby ze sobą w harmonii.

Ważne jest zatroszczenie się o pozytywną przerwę zarówno dla dzieci i dorosłych, bowiem zachowujemy się lepiej, kiedy jesteśmy szczęśliwi i zrelaksowani. Pozytywna przerwa jest bardzo ważnym narzędziem w pracy z dzieckiem, ma ona za zadanie uspokoić osobę, aby przestała być w trybie

przetrwania, przestała walczyć, uciekać, milczeć. Aby ta przerwa była sensowna powinna być dostosowana do potrzeb dziecka, czyli istotne jest, aby dziecko samo wybierało przestrzeń, w której czuje się najlepiej. Osoby same wybierają moment, w którym chcą skorzystać z pozytywnej przerwy. Jako osoby dorosłe, możemy zadawać pytania pomocnicze, które to sugerują np. Czy chcesz teraz odpocząć? Dziecko może wybrać, że chce czytać bajki, słuchać muzyki, rysować, spać. Osoba musi być świadoma, jakie korzyści przynosi taka przerwa, że np. pomaga jej to uzdrowić relację i znaleźć rozwiązanie w spokoju. Przerwa ma sprawić, że pocujemy się lepiej, a nie gorzej. Często dorośli zastanawiają się, czy pozytywna przerwa to nie przypadkiem nagroda za nieprawidłowe zachowanie? Pedagog ubolewa, że dzieci są karane np. poprzez odosobnienie czy logiczne konsekwencje. Ale musimy być świadomi, że karząc dziecko pojawiają się długofalowe skutki w postaci buntu, wrogości, braku gotowości do współpracy, utraty zaufania oraz braku poczucia własnej wartości.

Należy sprawić, aby dorośli wzięli odpowiedzialność za błędy wychowawcze i potrafili je w sposób świadomy naprawić. Ponieważ to ich zachowanie, osobowość, błędne drogi wpływają na zachowanie ich dzieci. Pedagog stwierdza, że wyręczanie dzieci, pokonywanie za nie trudności, brak dla nich czasu, nadmiar rzeczy i zabawek, zrządzenie, presja i opresja to krzywdzenie dzieci. Także postawa nadopiekuńcza, surowa i pobłażliwa są szkodliwe. Rodzice wybierają różne drogi, niektóre są błędne, np. jak kontrolowanie siebie i innych, które ma na celu przywrócić im poczucie bezpieczeństwa. Takie zachowanie powoduje bunt u ich dzieci i innych. Są osoby, które boją się przeciętności, boją się czuć gorsi od innych, chcą być najlepsi. Dzieci takich rodziców mogą mieć problemy z poczuciem własnej wartości albo chcą być perfekcyjne, aby udowodnić innym i sobie jak bardzo są cenne. Niektórzy pragną komfortu i unikają sytuacji stresowych, ale przez to nie uczą się pokonywać problemów, tylko jak ich unikać. Dzieci takich rodziców mogą stać się roszczeniowe, gdyż rodzice dla komfortu przestali od nich wymagać. Niektórzy ludzie spełniają oczekiwania innych, ponieważ boją się odrzucenia i robią wszystko, aby być akceptowanym przez innych, nawet kosztem siebie. Takie osoby mogą być wykorzystywane potem przez innych, albo być dla nich irytującymi, bo być może ktoś wcale nie potrzebuje od nich tej pomocy.

Rodzice nie mogą być nadopiekuńczy, wtedy bowiem dzieci nie mają okazji do nauki samodzielności, odpowiedzialności, nie uczą się rozwiązywać problemów. Takie dzieci później chcą być w centrum, mogą manipulować i unikać tego, co jest wymagające, trudne. Może być też tak, że zbyt surowi rodzice chcą zrekompensować swoje wady nadmierną pobłażliwością, a potem znowu są źli, że ich dziecko nie zachowuje się jak powinno i to tworzy pewien cykl. Ważne jest,

aby rodzice sami nauczyli się kontrolować swoje zachowanie, jeśli chcą być modelem dla swoich dzieci i później wymagać od nich tej cechy. Dzieci potrzebują świadomych rodziców.

Terapeutka podkreśla, że aby dzieci czuły się wartościowe i pewne siebie, muszą uwierzyć w siebie i doświadczać, że coś potrafią, mają wiedzę i umiejętności, że mają wpływ na rzeczywistość. Muszą być angażowane w rozwiązywanie różnych problemów. Konieczne jest, aby pracowały nad umiejętnościami interpersonalnymi, potrafiły radzić sobie z trudnościami życia codziennego i oceniały prawidłowo rzeczywistość. Aby dzieci mogły rozwijać się w sposób spójny, ważna jest wzajemna współpraca rodziców ze szkołą po to, by mogli razem wspierać dziecko, a ich działania się nie wykluczały.

Dzieci i dorośli chcą być traktowani z szacunkiem, ale równa godność nie oznacza identyczności w traktowaniu, polega to na tym, że dorośli są bogatsi w doświadczenia, umiejętności, są dojrzałsi. Ważne jest to, aby dorośli byli przewodnikami dla dzieci. Dzieci powinny uczyć się umiejętności życiowych w pozytywnej atmosferze, bez upokorzeń. Pozytywną Dyscyplinę charakteryzuje to, że dzieci i dorośli decydują o swoim zachowaniu w granicach wyznaczonych szacunkiem dla innych osób. Wzajemny szacunek to także wiara w swoje możliwości i innych, branie pod uwagę ich perspektywy oraz bycia odpowiedzialnym za zaistniałą sytuację problemową. Dzieci mogą ustalać zasady razem z dorosłymi, jednak dorośli są za nieodpowiedzialni. Aby sprawdzić, czy nasz sposób wychowywania dzieci spełnia kryteria pozytywnej dyscypliny należy sprawdzić, czy jest uprzejmy i stanowczy, czy jednocześnie pozwala poczuć przynależność i znaczenie, będzie działał długofalowo i sprawi, że nasze dzieci będą bogate w umiejętności potrzebne do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Stanowczość to oznaka szacunku dla siebie i wymagań sytuacji, natomiast uprzejmość to szacunek dla siebie i dziecka. Dlatego, aby rozwiązać dany problem, najlepiej poczekać, aż nasze trudne emocje się wyciszą, żeby nikogo nie potrzebnie ranić poprzez walkę czy wycofanie. Gdy jesteśmy spokojni podejmujemy racjonalne decyzje.

Jane Nelsen ukazuje nam, że karanie dzieci nie sprawia, że nieprawidłowe zachowanie się nie powtórzy, gdyż dziecko, które źle się czuje, jest skłonne do buntu, zemsty, wycofania, dziecko może uwierzyć, że jest złe i tak też będzie się zachowywać. Inne straci poczucie własnej wartości i uzależni się od opinii innych ludzi, stanie się strachliwe i uległe. Doktor stwierdziła, że kara i nagroda pochodzi z zewnętrznego źródła kontroli, a człowiek powinien sam motywować się do właściwego funkcjonowania. Dorośli nie powinni nadmiernie kontrolować swoich dzieci, bo wtedy nie będą one miały okazji uczyć się na swoich błędach, nie nauczą się odpowiedzialności i samodzielności w podejmowaniu decyzji, bo

wcześniej za nich myślał ktoś inny, a one wykonywały tylko polecenia. Wskazane jest także, aby zasady były ustalane razem z dziećmi, gdyż w trakcie tworzenia, zastanawiają się one, dlaczego są one tak istotne. Potem zdarza się, że dzieci pilnują się wzajemnie, aby dany regulamin był przestrzegany. Gdy ustalają je tylko dorośli, to oni również są zobowiązani do ich egzekwowania. Należy zjednywać sobie dzieci, a nie z nimi walczyć. Aby dziecko chciało z nami współpracować musi poczuć, że jesteśmy w stanie je zrozumieć i potrafimy podzielić się swoimi myślami z związku z daną sytuacją i wierzymy, że istnieje sposób na rozwiązanie danego problemu zarówno przez niego samego, a jeśli nie to z pomocą drugiej osoby. Jane Nelsen proponuje, żeby polecenia zastąpić pytaniami pełnymi ciekawości, aby prosić, a nie rozkazywać. Ważny jest oczywiście ton głosu.

W koncepcji Jane Nelsen błędy należy traktować jako część nauki i dać na nie przyzwolenie jako coś naturalnego. Gdy jako dorośli popełnimy błąd, możemy pokazać dzieciom, w jaki sposób się do niego przyznajemy, jak przepraszamy i próbujemy go naprawić. Jeśli dziecko czuje się przez nas skrzywdzone, sprawdzamy, czy czuje się przez nas kochane. Kiedy dziecko się źle zachowuje, to może nie znać norm i zasad obowiązujących w danym społeczeństwie, nie zdobyło umiejętności i jest w takim wieku, gdzie takie zachowanie jest normą rozwojową, czuje się zniechęcone, zestresowane, zdenerwowane, może być głodne, zmęczone.

Dzieci to istoty społeczne, które chcą czuć przynależność i znaczenie, ciągle sprawdzają jak spostrzegają je inne osoby i uczą się podejmować decyzje. Dziecko, które czuje się zachęcane i wspierane, nie chce zachowywać się niewłaściwie. Jeśli nie mogą się realizować, funkcjonują w trybie przetrwania. Zachowanie dziecka zawsze ma sens i jest celowe. Jeśli dziecko zachowuje się nieprawidłowo, to oznacza, że jest to dziecko zniechęcone, tym, że nie czuje się częścią wspólnoty jako wartościowy jej członek. Rudolf Dreikurs, którym się inspirowała Jane Nelsen, odkrył, że kiedy dzieci za pomocą złego zachowania chcą osiągnąć przynależność i znaczenie, robią to poprzez zwrócenie na siebie uwagi lub walki o władzę, zemstę oraz poddanie się. Każdy z nas potrzebuje uwagi, ale jeśli osoba robi to w sposób irytujący dla otoczenia, albo wymaga nadmiernej uwagi, to oznacza, że myśli, że przynależy do grupy, tylko wtedy, gdy jest w centrum. Aby pomóc takiemu dziecku, należy spędzić z nim miło czas, ustalić grafik, kiedy jest to możliwe, uśmiechać się do niego, żeby czuło przynależność. Jeśli dziecko chce walczyć z nami o władzę, należy się z tej walki wycofać i przekonać je, że nikt nie chce go do niczego zmusić. Dziecko myśli, że przynależy tylko wtedy, kiedy rządzi lub kontroluje. Nie chce pozwolić, aby ktoś inny nim rządził. Należy być stanowczym i uprzejmym, stawiać granice. Warto jego skłonności przywódcze wykorzystać w sposób pozytywny. Brak wiary w siebie przez dziecko pojawia się jako brak wiary w to, że może ono przynależeć do danej

grupy i to co robi dla innych, nie ma sensu. Należy takie dziecko wspierać, doceniać, podkreślać jego mocne strony, stwarzać sytuacje, w których, będzie mogło odnieść sukces. Mściwe dziecko natomiast czuje się zranione i chce, aby druga osoba, tak samo się poczuła. Myśli wtedy – Ranię, ponieważ nie czuję przynależności, samo czuje swoje rany. Nikt nie chce ze mną przebywać, ani nie czuje do mnie sympatii. Gdy sprawdzimy, jaki błędny cel wybrało dziecko, będziemy mogli mu pomóc. Błędny cel można też rozpoznać po naszych odczuciach, gdy dziecko domaga się uwagi, czujemy się zirytowani, rozdrażnieni, zmartwieni, winni. Gdy walczy z nami – sprowokowani, zagrożeni, pokonani. Gdy mści się na nas - zranieni, rozczarowani, zaskoczeni, zniechęceni. Gdy nie wierzy w siebie - bezradni, nieudolni, zrozpaczeni.

Pedagog stwierdziła, że trudno jest znaleźć błędny cel, bo np. dziecko może nie posprzątać w pokoju, aby zwrócić na siebie uwagę, rozpocząć walkę o władzę, zemścić się, albo pokazać, że nie wierzy, że potrafi to zrobić. Aby ujawnić błędny cel dziecku, należy zadbać o spokojną atmosferę i zadać mu pytania typu: A może nie chcesz posprzątać w pokoju, bo chcesz, aby ktoś z tobą porozmawiał? A może chcesz pokazać, że będziesz robił to, co Ty chcesz i nikt nie będzie tobą rządził? A może chcesz wyrównać rachunki? A może nie masz wiary w siebie, że potrafisz to zrobić?

Dziecko gdy rozpozna swój cel – uśmiechnie się, nawet gdy zaprzeczy (to będzie świadczyło o odruchu rozpoznania), jeśli nie rozpozna, zadajemy kolejne pytania. Druga reakcja to potwierdzenie u dziecka. Potem możemy wytłumaczyć dziecku, jak możemy z nim popracować nad błędnym celem, za pomocą którego chce czuć przynależność. U nastolatków pojawia się piąty cel – potrzebują akceptacji rówieśników, która jest ważniejsza od akceptacji dorosłych. Nastolatków należy traktować z szacunkiem, stanowczo i uprzejmie oraz uwzględniać ich zdanie w podejmowaniu decyzji, aby ich proces dojrzewania przebiegał w dobrej atmosferze i aby nie stracić z nimi dobrej relacji na przyszłość.

W swojej koncepcji Jane Nelsen nie chce, aby dziecko było karane, ponieważ kara nie uczy odróżniania dobra od zła, tylko strachu przez utratą przywilejów itd. Kara powoduje niskie poczucie własnej wartości i poczucie niesprawiedliwości, bunt i mściwość. Dorosły karząc wygrywa bitwę, ale w domu dalej jest wojna. Terapeutka nie zachęca także do stosowania logicznych konsekwencji, ponieważ rodzice, wychowawcy nieprawidłowo je stosują. Naturalne konsekwencje działają, kiedy nie są ustalone przez osobę dorosłą. „Jeśli nie zrobisz sobie kanapki do szkoły, będziesz głodny”. Stosowanie naturalnych konsekwencji to nie kazania, które mają wzbudzić poczucie winy, wstydu czy cierpienia. Jeśli wzbudzamy takie uczucia, dziecko koncentruje się na nich, zamiast nauczyć się na swoich błędach. Gdy stosujemy to narzędzie, decydujemy o

tym, co my robimy, ale nie zmuszamy do niczego dziecka. Czyli decydujemy się, że nie będziemy od poniedziałku robić dziecku kanapek, ponieważ chcemy, aby samo zaczęło o to dbać. Zatem informujemy go o tym, że przestajemy.

Logiczne konsekwencje wymagają interwencji osoby dorosłej lub dziecka. Dziecko wie, w jakim momencie, po przekroczeniu jakiej granicy zdecydujemy się na takie zachowanie. Muszą być one proporcjonalne i zasadne, pełne szacunku i powiązane z zachowaniem. Nie jest potrzebne pouczanie, kazanie, wzbudzanie poczucia winy. Jeśli logiczna konsekwencja będzie stosowana nieprawidłowo, to dziecko przestanie ufać dorosłym, pojawi się chęć zemsty, złość, walka o władzę oraz wycofanie. Logiczne konsekwencje działają tylko wtedy, gdy dziecko chce swoim zachowaniem zwrócić na siebie uwagę, a jeśli stało się władcze i mściwe, należy poczekać na moment, kiedy zechce współpracować. Zatem użycie logicznych konsekwencji wymaga od dorosłego świadomości, dlaczego dziecko zachowuje się w niewłaściwy sposób. Według Doktor Jane Nelsen dorośli nadużywają logicznych konsekwencji, co wcale nie jest korzystne. Ważne jest, aby nauczyć dzieci, że jeśli zachowują się odpowiedzialnie, mają przywileje, a jeśli nie – nie mają ich.

Dziecko, wobec którego stosuje się Pozytywną Dyscyplinę, staje się aktywnym podmiotem, który darzy innym szacunkiem, jest pomocne, współpracujące, myślące, samo wybiera sposób w jaki się zachowa w danej sytuacji uwzględniając granice innych osób i moment, w jakim się znajduje. Celem Pozytywnej Dyscypliny jest przyswojenie tych wartości w dobrej atmosferze na drodze porozumienia.

Ważne jest tutaj skupienie na rozwiązaniach, a nie na karze czy logicznych konsekwencjach. Rozwiązania muszą być: powiązane, pełne szacunku, proporcjonalne i zasadne, pomocne. Dzieci potrafią rozwiązywać problemy, tylko należy im na to pozwolić. I mają mnóstwo pomysłów. Rozwiązania z założenia nie mają karać, tylko zmieniać rzeczywistość na lepsze, żeby trudna sytuacja się nie powtórzyła. Szukanie pomysłów musi odbywać się w miłej atmosferze.

Koncepcja Pozytywnej Dyscypliny zakłada, że dorośli nie będą dzieciom nakazywać, a zadawać pytania pełne ciekawości po to, by dziecko samo zrozumiało i odkryło, jak można coś naprawić, co można w danej sytuacji zrobić. W edukacji jest ważne, aby dziecko doświadczyło tego, że coś wie, potrafi, rozumie czy zastanowiło się, jakie konsekwencje może coś przynieść? Jane Nelsen zauważyła, że dorośli często mówią dzieciom, co źle zrobiły, ale dzieci mogłyby same to zrozumieć i odkryć, dzięki np. pytaniom pełnym ciekawości.

Dreikurs uważał, że dzieci bardzo potrzebują zachęty, która jest dla nich cenna jak woda dla roślin, bez niej nie przetrwają. Dlatego według tej metody wychowawczej należy stwarzać takie sytuacje, w których dziecko będzie czuło się

potrzebne i ważne jako członek wspólnoty oraz będzie miało możliwość odnieść sukces w relacjach oraz na innych płaszczyznach. Zachętą może być pogłaskanie po głowie oraz wspólnie spędzony czas, dzięki którym rozwinie umiejętności, będzie za coś odpowiedzialne. Na zachętę musi zaistnieć odpowiedni moment, bowiem w chwili zdenerwowania dziecko nie będzie chciało przyjąć pomocnej dłoni.

Ważne jest ukierunkowanie na poprawę, a nie perfekcję, która często jest niemożliwa. Kiedy dzieci czują presję, że mogą stać się perfekcyjne, załamują się, bo nie mogą tego osiągnąć i przestają się starać. Należy koncentrować się na mocnych stronach, a nie na słabych, bowiem rozwijamy to, na czym się koncentrujemy. Istotne jest także pozytywne przekierowanie, w którym dziecko kieruje swoją energię na robienie czegoś pozytywnego i dzięki temu poczuje się potrzebne. Rekompensata natomiast spowoduje, że osoba będzie miała możliwość naprawienia wyrządzonej krzywdy, aby druga strona poczuła się lepiej.

Stosowne jest unikanie presji społecznej, ponieważ wywiera ona nacisk, aby nastąpiła natychmiastowa poprawa w zachowaniu danej osoby, dziecka. Zatem warto się czasem oddalić albo poprosić innych o przestrzeń na dialog, poszukanie rozwiązania problemu oraz zastosowania metody wychowawczej, którą to my uważamy za stosowną.

Specjalny czas – ważne jest regularne spędzanie czasu z dzieckiem, ale w taki sposób, żeby dziecko poczuło przynależność i znaczenie. Dziecko chce wiedzieć, że rodzic jest szczęśliwy przebywając ze swoim dzieckiem, że je kocha i jest ono dla niego ważne. Dlatego warto planować, rozmawiać, jak dziecko chce spędzić z nami te chwile.

Jane Nelsen zauważała różnicę pomiędzy pochwałą a zachętą. Uważała, że pochwała potrafi zmotywować, ale powoduje także, że dziecko robi coś dla pochwały, a jej długotrwałym efektem jest to, że staje się ono zewnątrzsterowne, robi wszystko to, co podoba się innym ludziom, aby zdobyć ich aprobatę. Zachęta natomiast pozwala rozwinąć pewność siebie, umiejętności, zaczynamy sami w siebie wierzyć i wybierać swoje ścieżki w życiu. Dlatego ważne jest stworzenie takiej przestrzeni, aby dziecko mogło stawiać się osobą wewnątrzsterowną, która będzie spełniać także swoje marzenia i cele, a nie tylko drugiej osoby, która jest obok.

Krytyka błędów nie spowoduje motywacji, lepiej zapytać dziecko, co powinno zrobić, aby osiągnąć swoje cele. Także można zadawać pytania pełne ciekawości typu – W jakich obszarach osiągasz dobre wyniki, a jakie wymagają twojej uwagi i dalszej pracy?

Cenne jest uczenie dziecka, w jaki sposób wykonuje się jakieś zadania, np. rodzic pokazuje jak się odkurza, wkłada talerze do zmywarki, robi pranie w pralce,

zanim samemu zacznie wymagać tego od dziecka. Stawiamy dziecku wymagania jasne i konkretne, ono bowiem może nie wiedzieć, co rodzic miał na myśli.

Bardzo ciekawe rozwiązania zaproponowała Doktor odnośnie spotkań klasowych. Pomagają one w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, gdyż to sami uczniowie pilnują, aby ich wspólne zasady były respektowane przez inne osoby. Uczniowie czują się ważni i szanowani, gdyż są wysłuchani i widzialni. Czują się mądrzy i pomysłowi. Dodatkowo uczą się aktywnie słuchać, rozwiązywać problemy, myśleć nieszablonowo i logicznie, uczą się wzajemnego szacunku do siebie i drugiego człowieka, szacunku do jego doświadczeń i przekonań. W czasie spotkań klasowych uczniowie próbują znaleźć mocne strony u swoich kolegów, skupiają się na rozwiązaniach a nie na karach. Ważne jest aby podczas tych rozmów wszyscy byli spokojni, dlatego można poczekać jeden dzień jeśli uczniowie są pełni trudnych emocji. Więcej dni powoduje zniechęcenie, gdy czekają na rozmowę. Ważne, aby te spotkania odbywały się w kole, aby odbywały się 3-5 razy w tygodniu, aby zadawać pytania pełne ciekowości (metoda sokratejska), nie oceniać. Istotne jest, aby każdy miał okazję się wypowiedzieć.

Warto, aby podobne spotkania odbywały się w gronie rodzinnym. W domu takie spotkania mogą odbywać się co tydzień. Nie można wtedy z nich rezygnować tłumacząc się obowiązkami. Ważne, by rozmowy toczyły się w sympatycznej atmosferze. Mogą kończyć się miłym akcentem np. zamówieniem pizzy, deseru. Osoba prowadząca może się zmieniać, można bawić się w mówienie komplementów, mówić za co jesteście wdzięczni, rozmowy mogą być na temat problemów oraz planowania działań.

Możemy wrócić do swoich wspomnień i przypomnieć sobie, jak czuliśmy się będąc dziećmi, jak byliśmy wrażliwi i wiele nie rozumieliśmy, baliśmy się. Potrzebowaliśmy dorosłego, aby nas prowadził i zapoznawał z normami tego świata, nauczyliśmy się jak funkcjonować w domu, szkole, społeczeństwie lokalnym. Aby zastosować Pozytywną Dyscyplinę w naszych domach i szkołach musimy nauczyć się narzędzi tej metody oraz przepracować wiele naszych założeń np. odnośnie popełniania błędów, kar, pozytywnej przerwy. Możemy wybrać ten sposób wychowywania dzieci, uczniów, jeśli jest nam bliski i chcemy go stosować. Istotne jest także, że metody tej koncepcji muszą być stosowane odpowiednio do wieku i indywidualnych potrzeb, dlatego też Jane Nelsen napisała wiele podręczników o Pozytywnej Dyscyplinie m.in. dla najmłodszych dzieci, nastolatków, na potrzeby szkoły, dla dzieci ze specjalnymi potrzebami. Podręczniki te warte są przeczytania.

Bibliografia:

1. Nelsen J., *Pozytywna Dyscyplina*, CoJaNato, Warszawa 2015.

Jóźwiak Patrycja
Studentka III r. I st.
Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)
Opiekun naukowy: dr Halina Beijger

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWOJU TWÓRCZEGO MYŚLENIA DZIECI

Twórcze myślenie i działanie stanowią kluczowy element w procesie edukacji, mając istotny wpływ zarówno na wszechstronne funkcjonowanie uczniów w szkole, jak i poza nią. Współczesne podejście do twórczości podkreśla, że kształtowanie tej cechy nie zależy wyłącznie od zdolności poznawczych jednostki, lecz również od otoczenia społecznego, w którym się rozwija.

Rozważając kwestię twórczości, warto zauważyć, że istnieje pewna niejednoznaczność co do jej definicji oraz do tego, czy jest to cecha powszechna czy też zarezerwowana tylko dla wyjątkowych jednostek. Nie wszyscy badacze zgadzają się co do tego, czy każdy człowiek może być uznany za twórczego, czy też tylko nieliczni, wybitne jednostki posiadają tę cechę. Dlatego też ważne jest, aby rozumieć, że twórczość może przybierać różne formy i przejawiać się na różnych poziomach. Nie zawsze musi być to tworzenie dzieł sztuki czy innowacyjnych rozwiązań. Nawet proste pomysły, kreatywne rozwiązania codziennych problemów czy eksperymentowanie z różnymi działaniami może być uznawane za przejawy twórczości.

Według Szmidta twórczość jest rozumiana jako „działalność, która prowadzi do powstania różnorodnych wytworów, takich jak dzieła sztuki, nowe sposoby postrzegania świata czy innowacyjne metody działania. Te wytwory charakteryzują się nowością oraz posiadają pewną wartość, która może mieć charakter estetyczny, użytkowy, etyczny lub inny, zależnie od kontekstu i oceny”. Istotne jest, że ta wartość może być przypisana przez samego twórcę lub przez innych. Z kolei Boden uważa, że twórczość to „zagadka, paradoks lub sekret”. Jeszcze inaczej na twórczość patrzy Pietrasiński i mówi, że „twórczość to aktywność przynosząca wytwory nowe i społecznie użyteczne”.

Szmidt uważa, że kreatywność „to zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów takich jak rzeczy, idee, metody działania i inne”. Szmidt proponuje jednak, aby kreatywność odnosić do osobowości człowieka, do jego zachowań i cech, a nie do właściwości wytworów. Poprzez skoncentrowanie się na osobowości człowieka, Szmidt podkreśla, że kreatywność jest czymś więcej niż tylko tworzenie dzieł sztuki czy innowacyjnych rozwiązań. Jest to również postawa życiowa, sposób interakcji z otoczeniem i

podejście do rozwiązywania problemów. W ten sposób kreatywność staje się integralną częścią tożsamości jednostki, która manifestuje się w różnych aspektach jej życia.

Terminy "twórczość" i "kreatywność" są często używane zamiennie lub synonimicznie, ale nie zawsze są traktowane jako identyczne pojęcia. Istnieją subtelne różnice w ich znaczeniu, które mogą być interpretowane różnie przez badaczy i teoretyków. W wielu kontekstach oba terminy odnoszą się do zdolności generowania nowych pomysłów, rozwiązań lub wytworów, które mają wartość dla jednostki lub społeczeństwa. Jednakże niektórzy badacze starają się podkreślić różnice między nimi.

Kształtowanie twórczości u uczniów wymaga nie tylko aktywizacji ich w procesie nauki, ale także odpowiedniego prowadzenia przez nauczyciela. Odpowiednie metody i techniki pracy są kluczowe w budowaniu środowiska sprzyjającego rozwojowi twórczego myślenia. Nauczyciel powinien być świadomy różnorodnych metod i technik, które mogą pobudzać kreatywność u uczniów. Jednakże samo aktywizowanie uczniów nie wystarczy. Ważne jest, aby nauczyciel był przewodnikiem i mentorem, który nie tylko dostarcza wiedzy, ale również inspirować, pobudza do refleksji i zachęca do samodzielnego myślenia i eksploracji. Tworzenie warunków do samodzielnego uczenia się jest kluczowym elementem kształtowania twórczości, ponieważ pozwala uczniom rozwijać swoje umiejętności, eksperymentować i odkrywać nowe pomysły w sposób autonomiczny. W ten sposób, edukacja w kontekście twórczego myślenia staje się bardziej dynamicznym procesem, który nie tylko dostarcza wiedzy, ale również rozwija umiejętności, postawy i kompetencje potrzebne do funkcjonowania w zmieniającym się i coraz bardziej wymagającym świecie.

Istnieje wiele sposobów, w jakie można promować rozwój twórczego myślenia u dzieci. Indywidualizacja na poziomie merytorycznym i metodycznym może być kluczowa, ponieważ umożliwia uwzględnienie różnorodności umiejętności, zainteresowań i tempa uczenia się każdego dziecka. Daje to dzieciom większą autonomię w procesie nauki i pozwala im eksplorować i rozwijać swoje zainteresowania w bardziej swobodny sposób. Co więcej, rodzaj motywacji, który jest stosowany w procesie nauczania, ma ogromne znaczenie. Motywacja oparta na strachu przed niepowodzeniem może prowadzić uczniów do wykonywania zadań jedynie w celu uniknięcia kary lub negatywnych konsekwencji. Zamiast tego, ważne jest stymulowanie pozytywnej motywacji do nauki poprzez angażujące, inspirujące i znaczące doświadczenia edukacyjne. To podejście może zachęcić uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie nauki, pobudzić ich ciekawość, kreatywność i chęć samodoskonalenia. W rezultacie, tworzenie pozytywnego i inspirującego środowiska edukacyjnego może wspierać

rozwój twórczego myślenia u uczniów, umożliwiając im odkrywanie i rozwijanie swoich talentów oraz przekształcanie się w kreatywne i myślące samodzielnie jednostki.

To bardzo ważne w pracy nauczyciela, aby tworzyć przestrzeń, w której uczniowie mogą czuć się bezpiecznie i swobodnie wyrażać swoje myśli, opinie i uczucia. Tworzenie atmosfery, w której każdy uczeń może czuć się akceptowany i doceniany, sprzyja rozwojowi twórczego myślenia. Uczniowie, którzy nie obawiają się popełniania błędów czy wyrażania swoich myśli, są bardziej skłonni do eksperymentowania i podejmowania ryzyka, co jest istotne dla twórczego podejścia. Zachęcanie uczniów do samodzielnego myślenia, formułowania pytań i szukania własnych rozwiązań promuje rozwój ich inicjatywy i aktywnego podejścia do nauki. To kluczowe dla rozwijania twórczego myślenia, które wymaga odwagi w poszukiwaniu nowych pomysłów i podejść. Wykorzystanie emocji, szczególnie pozytywnych, jako motywatorów do działania może być skuteczną strategią w rozwijaniu twórczego myślenia. Angażowanie uczniów emocjonalnie w proces uczenia się może zwiększyć ich zaangażowanie i motywację, co jest istotne dla podejmowania kreatywnych wyzwań i eksplorowania nowych pomysłów. W rezultacie, nauczyciele, którzy tworzą atmosferę akceptacji, stymulują inicjatywę i wykorzystują emocje jako motywatory, mogą efektywnie wspierać rozwój twórczego myślenia u swoich uczniów. To z kolei może przyczynić się do kształtowania kompetencji i postaw potrzebnych do efektywnego funkcjonowania w dzisiejszym świecie, który wymaga elastyczności, kreatywności i innowacyjności. Tak zorganizowana edukacja nie tylko rozwija twórcze zdolności uczniów oraz ich umiejętność szybkiego i rozsądnego reagowania na zmiany. Daje również uczniom poczucie spełnienia i zwiększa ich szanse na edukacyjny, zawodowy oraz życiowy sukces.

Działania nauczyciela, które wywołują zainteresowanie i motywację uczniów, mogą prowadzić do większego zaangażowania w naukę oraz bardziej twórczego podejścia do rozwiązywania problemów. Zaskakujące zdarzenia edukacyjne mogą być inspirujące i mobilizujące, co może prowadzić do bardziej efektywnego rozwijania potencjału twórczego.

Nauczyciel, który dąży do rozwijania myślenia twórczego u dzieci może zastosować następujące zasady:

1. Stworzyć odpowiednie warunki emocjonalne, zapewniające dobrą atmosferę w grupie uczniów i poczucie bezpieczeństwa.
2. Akceptować i uznawać każdego ucznia jako indywidualną osobę.
3. Zapewnić swobodę wyboru działania, osobistego stosunku do wykonywanych czynności.

4. Stwarzać okazję do przejawiania przez dzieci ciekawości, własnych zainteresowań, odwagi w myśleniu i działaniu.
5. Nie osądzać, krytykować i nie tłumić inicjatyw.
6. Dbać o to, by pierwsze kontakty dziecka z nowymi dla niego sposobami działania były pozytywne.
7. Unikać stawiania za wzór określonego sposobu realizacji zadania.
8. Dać czas na szukanie, eksperymentowanie, próbowanie.
9. Unikać oceniania twórczych prac stopniem oraz porównywania ich między sobą.

Przestrzeganie tych zasad przez nauczyciela może znacznie wpłynąć na rozwój myślenia twórczego u dzieci, tworząc środowisko sprzyjające eksploracji, innowacji i kreatywności.

Wyobraźnia i fantazja pozwalają zarówno nauczycielowi jak i dzieciom odkrywać nowe pomysły, podejścia i rozwiązania. Dzięki nim mogą eksplorować różne możliwości i tworzyć innowacyjne rozwiązania problemów. Twórczy nauczyciel i uczniowie są bardziej otwarci na nowe wyzwania i zmiany. Są gotowi eksperymentować i podejmować ryzyko, co może prowadzić do nowych odkryć i osiągnięć. Osoby twórcze mają zdolność do szybkiego dostrzegania powiązań między różnymi ideami, konceptami czy zagadnieniami. To umożliwia im wykorzystanie tych związków w tworzeniu nowych pomysłów i rozwiązań. Elastyczność i zdolność do szybkiego dostosowywania się do zmieniających się warunków otoczenia pozwala nauczycielowi i uczniom efektywnie radzić sobie z nowymi sytuacjami i wyzwaniami. Nauczyciel i dziecko, którzy są twórczy, są także otwarci na eksplorację nowych pomysłów i sposobów myślenia. Nie boją się wyjścia poza utarte schematy i wyznaczają nowe szlaki, co prowadzi do innowacji i postępu.

Twórczy nauczyciel charakteryzuje się zestawem cech, które są kluczowe dla skutecznego i inspirującego nauczania. Cechy, które wyróżniają twórczego nauczyciela to:

- **Pomysłowość:** Kreatywny nauczyciel jest otwarty na nowe pomysły i podejścia do nauczania. Szuka innowacyjnych metod i technik, które mogą pobudzić zainteresowanie i zaangażowanie uczniów.
- **Zaangażowanie:** Angażuje się w to, co robi, i jest zaangażowany w proces nauczania. Jego entuzjazm i pasja mogą być inspirujące dla uczniów i motywować ich do nauki.
- **Oryginalność:** Posiada własny, unikalny styl nauczania, który może przyciągać uwagę uczniów i prowadzić do bardziej efektywnej nauki.

- **Wytrwałość:** Jest zdeterminowany w dążeniu do osiągnięcia celów edukacyjnych i nie poddaje się łatwo w obliczu trudności. Jego wytrwałość może być inspirująca dla uczniów i motywować ich do kontynuowania wysiłków.

- **Elastyczność myślenia:** Potrafi dostosować się do zmieniających się potrzeb i sytuacji w klasie. Jest otwarty na różnorodne podejścia i podejmuje działania w zależności od konkretnych okoliczności.

- **Akceptacja samego siebie:** Akceptuje siebie w pełnym zakresie, co pozwala mu być autentycznym w relacjach z uczniami. To także ułatwia akceptację różnorodności i indywidualnych cech uczniów.

- **Samoświadomość:** Posiada świadomość swoich własnych mocnych i słabych stron, co pozwala mu lepiej rozumieć siebie i swoich uczniów. To umożliwia mu skuteczniejsze wsparcie uczniów w ich rozwoju.

Kreatywny nauczyciel, wykorzystując te cechy, może tworzyć inspirujące środowisko edukacyjne, które sprzyja rozwijaniu potencjału każdego ucznia. Jego elastyczne podejście i zaangażowanie mogą być kluczowe dla motywowania uczniów do nauki i wspierania ich w rozwoju osobistym i akademickim.

Dziecko, które rozwija w sobie twórcze myślenie posiada również szereg charakterystycznych cech.

- **Rozwijanie pytań:** Uczeń, który aktywnie formułuje pytania i poszukuje odpowiedzi, wykazuje inicjatywę i ciekawość poznawczą. Jest to ważne, ponieważ stawianie pytań prowadzi do głębszego zrozumienia tematu i rozwija umiejętności analityczne.

- **Ciekawość i zainteresowanie:** Uczeń przejawiający ciekawość i zainteresowanie otaczającymi go sprawami jest bardziej skłonny do eksploracji i odkrywania nowych obszarów wiedzy. To może prowadzić do poszerzenia horyzontów i rozwijania kreatywności.

- **Dociekliwość:** Zdolność do wyszukiwania ukrytych wad i zalet rzeczy i zjawisk jest ważna, ponieważ uczeń może w ten sposób rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i analizy.

- **Nieustanne zadawanie pytań:** Uczeń, który nie zadowala się pierwszą lepszą odpowiedzią, dąży do pełniejszego zrozumienia tematu i poszukuje głębszych odpowiedzi. To sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia i poszukiwaniu nowych perspektyw.

- **Interesowanie się sprawami złożonymi:** Uczeń, który lubi stawiać czoła trudnym problemom, rozwija umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami i poszukiwania kreatywnych rozwiązań.

- **Spekulacje myślowe:** Uczeń, który lubi snuć oryginalne wyobrażenia i spekulacje, rozwija zdolność do myślenia abstrakcyjnego i elastycznego podejścia do problemów.

- **Zdolność do zredefiniowania znanych problemów:** Uczeń, który potrafi zredefiniować znane problemy i formułować nowe pytania, rozwija umiejętność krytycznego myślenia i kreatywności.

Nauczyciel pełni istotną rolę w kształtowaniu twórczości uczniów pomagając im przezwycięzać pojawiające się przeszkody. Posiadanie przez nauczyciela wiedzy na temat czynników hamujących rozwój twórczości oraz umiejętność ich pokonywania i zapobiegania jest kluczowe. Taki nauczyciel nie ogranicza się do oczekiwania od ucznia tylko jednej odpowiedzi, ale zachęca go do poszukiwania różnorodnych sposobów rozwiązania problemu. Zdając sobie sprawę z potencjalnych lęków ucznia przed oceną czy ośmieszeniem, nauczyciel stara się rozbudzić wewnętrzną motywację ucznia. Motywacja ta sprawia, że uczeń dostrzega satysfakcję w procesie tworzenia i podejmuje działania twórcze dla samej przyjemności tworzenia, a nie dla oczekiwanej nagrody. Wprowadzanie zmian i urozmaicenie stanowią czynniki, które pobudzają i motywują uczniów do pracy twórczej. Również przekonanie nauczyciela o potencjale twórczym każdego dziecka oraz stworzenie odpowiednich warunków sprzyjających ekspresji tego potencjału są kluczowe.

Bibliografia

1. Antoszkiewicz J. D., Antoszkiewicz E. A., Piech K., *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*, [w:] J. K. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody w tworzeniu*, Kraków 2002,
2. Borawska I., *Dlaczego nauczyciel musi być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 101.
3. Braun M., Mach M., *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, ORE, Warszawa 2012.
4. Dobrołowicz W., Karwowski M., *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
5. Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995,
6. Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidt K. J., *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1997.
7. Plóciennik E., Just M., Dobrakowska A., Woźniak J., *Metoda i wyobrażenia, Lekcje twórczości w kl. 1, 2*, Difin, Warszawa 2009.
8. Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005,

9. Szmidt K.J., Piotrowski K. T. (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
10. Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia*, WSiP, Warszawa 2009.
11. Uszyńska – Jarmoc J., *Warunki i sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w systemie edukacji zintegrowanej*, [w:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005.
12. Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

Kalisz-Kołtun Dorota

Studentka I r. II st.

Resocjalizacji z interwencją kryzysową

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Halina Beijer

ROZWÓJ INTEGRALNOŚCI DZIECKA WEDŁUG KONCEPCJI JESPERA JUULA

Jesper Juul to duński psychoterapeuta, który przez 40 lat zajmował się rodzinami. Na bazie swoich doświadczeń napisał serię książek o wychowaniu dziecka, nastolatka w rzeczywistości, która wymusza niejako wprowadzenie zmian w budowaniu relacji. Seminaria Jespera Juula to nie konkretne narzędzia (bo tym narzędziem są rodzice i ich działania), ale poparta obserwacjami i doświadczeniem wiedza, dzięki której rodzic otrzymuje inspiracje, informacje o nowych umiejętnościach, kompetencjach, które warto rozwijać, by zmienić swój sposób budowania rodzicielskich relacji.

Według Jespera Juula nie ma jednego programu, metody wychowania. Zachęca, by w całym procesie refleksji nie obwiniać się nawzajem, nie oceniać, tylko szukać zrozumienia. Ważne, aby podczas pracy związanej z własnym rozwojem kwestionować samego siebie, własne przekonania, zwłaszcza w codziennej roli rodzica.

Co to jest integralność?

„Integralność” nie jest słowem łatwym do zdefiniowania, co można wyjaśnić, np. pokazując jakieś scenki z codziennego życia. Scenki przedstawiają sytuacje, w których dorośli, rodzice często negują emocje i potrzeby dziecka, jego integralność rozumianą jako przestrzeń dla tych właśnie emocji, odczuć, potrzeb.

Nie chodzi tu o obwinianie kogokolwiek (załóżmy, że rodzice są zmęczeni po dniu pracy, co przekłada się na emocjonalność zachowania). Ważne, by zrozumieć to i uwzględnić podczas podejmowania decyzji w codziennych sprawach, np. o odpowiedniej dla dziecka porze na jedzenie, zabawę, odpoczynek. Chodzi o niedecydowanie za dziecko w myśl przekonania, że dorośli wiedzą lepiej.

Czym jest integralność dziecka w sferze emocji?

Integralność wiąże się z przestrzenią wokół ciała, myśli, uczuć, emocji, reakcji. Jak bardzo dorośli mogą tę integralność naruszyć, opowiada anegdota, w której mama woła Jasia do domu. Jaś pyta, czy ma przyjść, bo jest głodny, na co mama odpowiada: „Nie, chce ci się spać”. Każdy dorosły, rodzic zapewne doświadczył tego typu zachowań (w mniejszym lub większym stopniu), naruszających integralność. Im jest się starszym, tym większa potrzeba ochrony własnej przestrzeni, którą w okresie nastoletnim tworzą m.in. własne przekonania, samoświadomość, potrzeba autonomii, wolności, własne wybory. Integralność to odpowiedzi na pytania:

- Kim jestem?
- Co lubię?
- Czego chcę?
- Czego teraz potrzebuję?
- Jakie są moje granice?
- Jakie są moje wartości?

Znowu pojawia się sprawa braku jednoznacznej definicji integralności, która jest przestrzenią wokół nas. Zmiany w jej obrębie można pogrupować wokół kolejnych lat życia człowieka: 0 – 6 miesięcy, 1 – 3 lata, 3 – 6 lat, 10 – 16 lat, 20 – 29 lat, 30 – 60 lat i dalej.

Jaką rolę może odegrać rodzic, by wspierać dziecko w poznawaniu samego siebie?

Rodzice mają za zadanie pozwolić dziecku poznawać jego emocje, uczucia, potrzeby. Jeśli bowiem dziecko zna swoje pragnienia, emocje, to ma świadomość, kim jest, czym jest jego własna integralność, o którą potrafi zadbać i dostrzec, wie, gdy ktoś narusza granice jego przestrzeni. Mając umiejętność dbania o swoją integralność dziecko dostrzega ją u innych, co przekłada się na szacunek dla siebie i innych. Integralność według Jespera Juula jest podstawą, fundamentem rozwoju emocjonalnego dziecka i później nas jako dorosłych.

Gdzie i kiedy narusza się integralność? – współpraca vs współdziałanie

Jesper Juul kładzie nacisk na rozumienie integralności jako procesu poznania siebie, procesu, który trwa przez całe życie. Miejsce, które narusza integralność właściwie we wszystkich obszarach i przez cały czas, jest szkoła jako bardzo opresyjna przestrzeń. Nie jest to być może celowe działanie, ale w szkole funkcjonującej w systemie pruskim to naruszanie integralności jest bardzo częstym zjawiskiem. Obszary, w których dziecko funkcjonuje:

- Ja + moi rodzice,
- Ja + moja rodzina (dziadkowie),
- Ja + szkoła,
- Ja + społeczeństwo,
- Ja + system.

Najważniejsze, by mieć świadomość kiedy i gdzie ta integralność jest naruszana i można zacząć radzić sobie z jej ochroną. Ważny temat w obszarze rozważań o integralności dotyczy współpracy i współdziałania dziecka z dorosłym. Jesper Juul mówi o tym, że dziecko, nastolatek zawsze współdziała z nami, ale na poziomie niewerbalnym, co nie znaczy, że współpracuje. Jeśli w przekazie niewerbalnym dajemy dziecku znak, że nie wierzymy, że wąpimy w jego samodzielność, odpowiedzialność, to dziecko współdziała z tym przekazem i dlatego później nie współpracuje. Dziecko zawsze będzie chciało się do nas dostosować, bo to jest element akceptacji, bycia potrzebnym, kochanym.

Jesper Juul zwraca uwagę na konieczność zmiany starego przekonania, wg którego sądzimy, że do 6 – 7 roku życia dzieci mają wrodzony egocentryzm, patrzą tylko na siebie, a my – rodzice – musimy je nauczyć współpracy. Duński psychoterapeuta mówi o zupełnie nowym paradygmacie, wg którego dzieci mają wrodzony dar współdziałania, a my musimy je nauczyć integralności, żeby nie pozwalały później na jej naruszanie. Ucząc bycia świadomym integralności, zwracamy uwagę na konieczność szanowania siebie, innych, co pomoże budować dobre relacje.

Jak rodzice mogą chronić, budować integralność naszych dzieci?

Przede wszystkim bardzo ważna jest rozmowa z dzieckiem. Rozmowa, podczas której dorośli pozwalają dziecku wyrażać obawy, nazywać uczucia, snuć refleksje na temat tego, co dla dziecka ważne, co je rani, co wzmacnia. To buduje świadomość własnej integralności u dziecka.

Jakie słowa i zachowania chronią, a jakie naruszają integralność?

Do słów, zwrotów, które naruszają, niszczą integralność dziecka należą m.in. musisz, przepraszam, nie dyskutuj, nie rób tak, źle, uspokój się, ja wiem lepiej, nie płacz, nie przesadzaj, daj, zrobię za ciebie, myślałem, że jesteś mądrzejszy, jak

możesz tak robić, nie interesuje mnie to. Te słowa nie pozwalają dziecku rozwijać się w przeczuciu, kim jest, co czuje, gdzie jest jego strefa.

Jak ogromne negatywne konsekwencje przynosi ciągle naruszanie integralności dziecka?

Jeśli integralność dziecka jest naruszana i nie ma ono wsparcia od innych osób, czuje frustrację, którą potęguje dodatkowo brak akceptacji ze strony innych (rodziny, przyjaciół, szkoły). To z kolei skutkuje brakiem pewności siebie i wpływa na niskie poczucie własnej wartości. Takie dziecko nie zna swoich potrzeb, emocji, więc łatwo ulega wpływom z zewnątrz, nie potrafi podejmować własnych działań, czuje, że nie ma siły, wpływu na własne życie. Do tego dochodzą brak celu, sensu i sukcesów. Wszystko to wpływa na to, że dziecko jest nieszczęśliwe, traci nadzieję, a jednocześnie nie potrafi poprosić o pomoc, w konsekwencji popada w depresję, nie chce mu się żyć.

Pomocą może, powinna stać się zmiana sformułowań kierowanych do dziecka. Słowa, zwroty, które budują integralność to m.in. masz prawo, rozumiem, słyszę, co czujesz?, jak myślisz?, powiedz mi, porozmawiajmy o tym, jestem tu, w czym mogę ci pomóc, miałaś/miałeś rację, kocham cię, szanuję cię, spróbuj, liczę się z twoim zdaniem, znajdziemy wspólne rozwiązanie. Zrozumienie i akceptacja w słowach budują integralność.

Co się dzieje, gdy integralność dziecka jest szanowana i rozwijana?

Dziecko, czując wsparcie rodziny, mając różne doświadczenia, potrafi formułować własne zdanie, umie je wyrazić. Wie, co czuje, jest asertywne, potrafi więc świadomie wybierać środowisko, w którym może się rozwijać. To wpływa na wysokie poczucie własnej wartości, chęć podejmowania wyzwań, ale i krytyczne myślenie w odniesieniu do różnych kwestii. W konsekwencji dziecko potrafi radzić sobie w różnych sytuacjach, otacza się ludźmi, przy których wzrasta, potrafi pomagać innym, co wpływa na poczucie satysfakcji z życia. Wspomniane wyżej myślenie krytyczne może pomóc nie tylko dziecku, ale i rodzicowi. Ważne, by wyjaśnić, że myślenie krytyczne to nie krytykowanie, tylko pewne postawy, sposób myślenia, zachowania w konkretnej sytuacji. To filozofia życia i niekończący się rozwój. Osoba myśląca krytycznie przede wszystkim szuka zrozumienia, wyjaśnienia, a nie od razu rozwiązań.

Czy myślenie krytyczne przydaje się w domu? Co rodzic może zrobić w jakiejś trudnej sytuacji?

Najpierw sprawdzić fakty, przetworzyć otrzymaną informację, wyciągnąć wnioski, ale nie w kategorii szukania winnych, ale po to, by te wnioski połączyć w związki przyczynowo – skutkowe, odróżnić fakty od opinii, stworzyć hipotezę i ją zweryfikować. To też umiejętność zakwestionowania własnych założeń, przekonań odnośnie danej sytuacji i dostrzeżenie emocji swojego dziecka. Myślenie

krytyczne jest dla każdego. Pomaga m.in. rozwijać postawę bycia świadomym, uważnym rodzicem.

Bibliografia:

1. Juul J., *Przestrzeń dla rodziny*, Mind, Podkowa Leśna 2012.
2. Juul J., *Rodzic jako przywódca stada*, Mind, Podkowa Leśna 2017.
3. Juul J., *Twoja kompetentna rodzina*, Mind, Podkowa Leśna 2011.
4. Juul J., *Twoje kompetentne dziecko*, Mind, Podkowa Leśna 2011.

Plezia-Macko Paulina, Jaworska Kamila

Studentki II roku Pedagogiki Społeczno-Opiekuńczej z Terapią Pedagogiczną
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Beata Piechota

NARKOMANIA WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

Wstęp. *Narkomania*, jest terminem pochodzącym od greckich słów *narke* (odurzenie) oraz *mania* (szaleństwo). Światowa Organizacja Zdrowia definiuje *narkomanię* jako „stosowanie w celach pozamedycznych wszelkich środków farmakologicznie czynnych, kontrolowanych międzynarodowymi ustaleniami”. W Polsce definicję tą zawęża Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii ujmując to zjawisko jako „stałe lub okresowe używanie w celach innych niż medyczne środków odurzających lub substancji psychotropowych albo środków zastępczych, w wyniku czego może powstać lub powstało uzależnienie od nich”. (1; str. 27)

Narkotyki, to substancje oddziałujące na centralny układ nerwowy, które mogą prowadzić do silnego uzależnienia – zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Ich zażywanie wpływa na świadomość, emocje, sposób postrzegania otoczenia, zachowanie. (6)

Narkotyki możemy podzielić ze względu na sposób zażywania oraz ze względu na rodzaj działania.

a) Podział ze względu na sposób zażywania:

- droga doustna – substancje psychoaktywne przyjmowane doustnie wchłaniają się głównie w jelicie cienkim i żołądku. Wchłanianie substancji i efekt jego działania zależy od obecności pokarmu w żołądku. Większa ilość i bardziej złożony pokarm zwykle opóźniają ten proces. – zażywanie tabletek, pigułek m.in. ecstasy.
- droga wziewna – inhalacja, palenie – wdychanie substancji umożliwia szybkie jej wchłanianie do krwi przez płuca, co prowadzi do szybkiego działania.

Dolegliwością osób, które w taki sposób przyjmują narkotyki jest podrażnienie układu oddechowego.

- wciąganie do nosa – „wąchanie” – wciąganie substancji do nosa pozwala na jej szybkie wchłanianie przez dobrze ukrwione błony śluzowe, co powoduje błyskawiczny efekt działania.

- wstrzykiwanie – to niestety najbardziej uzależniająca metoda. Najczęściej stosowaną metodą jest droga dożylna (oraz domięśniowa i podskórna), ponieważ narkotyk działa niemal natychmiastowo, omijając proces wchłaniania. Substancja trafia bezpośrednio do krwiobiegu, co zwiększa ryzyko przedawkowania, śmierci oraz infekcji krwiopochodnych (takich jak HIV, HCV, HBV), zatorów i stanów zapalnych. (10)

b) Podział ze względu na rodzaj działania:

- substancje pobudzające OUN – amfetamina, efedryna, pseudoefedryna, syntetyczne katynony i kannabinoidy,

- substancje opóźniające działanie OUN – benzodiazepiny, depresanty nasenne, opioidy,

- substancje psychodeliczne – atropina, ecstazy, LSD, ketamina, meskalina, psylocybina, syntetyczne kannabinoidy,

- konopie indyjskie i ich pochodne – marihuana, haszysz, syntetyczne kanabinoidy. (3; str. 79)

Przyczyny zażywania narkotyków

Do rozwoju problemów narkotykowych w Polsce przyczyniają się następujące czynniki:

- rosnąca podaż narkotyków,
- wzrost przemytu narkotyków po wejściu Polski do strefy Schengen oraz krajowa produkcja narkotyków,
- patologie rynku pracy, bezrobocie, kryzysy rodzinne,
- destrukcyjne wpływy społeczne i medialne,
- niewłaściwy model wychowania, zaniedbywanie w procesie wychowawczym obszaru dotyczącego sfery moralnej życia człowieka,
- nierówności społeczne i wykluczenie. (3; str. 86)

Przyczyn sięgania po narkotyki przez młodzież szkolną może być wiele, oto kilka z nich:

- brak zainteresowań i pasji - młodzi silnie odczuwają potrzebę doświadczania emocji i silnych wrażeń, chcą zacząć się czymś emocjonować – a często właśnie narkotyki stają się źródłem tych emocji,

- środowisko rówieśnicze - strach przed odrzuceniem lub chęć „dopasowania się” do grupy; presja rówieśników,

- środowisko rodzinne – chłodna atmosfera w domu, zaniedbywanie dzieci przez pracujących rodziców, lub dysfunkcyjność rodziny, brak kontroli rodzicielskiej,

brak rozmów i zainteresowania ze strony rodziców, restrykcyjne wychowanie,

- chęć ucieczki od codzienności – sposób na oderwanie się od problemów takich, jak niepowodzenia szkolne, zawód miłosny,

- zaburzenia funkcjonowania emocjonalnego, a nawet depresja – co wywołuje potrzebę ucieczki od trudnych emocji, złego samopoczucia (7)

- bunt i przekora – chęć zrobienia na złość rodzicom (którzy nie aprobuja narkotyków), chęć złamania zakazu dla satysfakcji,

- wpływ mass mediów – reklamy, filmy, muzyka wraz z przekazem promującym narkotyki, celebryci prowadzący zbyt swobodny styl życia,

- niewłaściwi idole – gwiazdy rocka, aktorzy, sportowcy, którzy przekonują, że świat bez używek jest nudny i nieatrakcyjny. (2; str. 50-51)

Młodzież szkolna (wg deklaracji składanych w ankietach, które były prowadzone w ramach badań zbierających informacje na ten temat), że najczęściej sięga po narkotyki z ciekawości lub za namową rówieśników. Równie często nastolatki zażywają narkotyki w celu odreagowania, czy po prostu podążając za modą. (1, str. 242) Adolescenci często nie dostrzegają zagrożeń związanych z zażywaniem narkotyków. Dilerzy kuszą ich, by sięgali po narkotyki. Nastolatki, chcąc zablysnąć przed znajomymi lub spróbować czegoś nowego, coraz częściej sięgają po dopalacze, marihuanę, ekstazy czy inne środki wywołujące uczucie tzw. „fazy”. (8; str. 33) Wydaje im się, że okazjonalne sięganie po używki nie wpłynie na ich codzienne życie - co niestety może prowadzić do poważnych problemów uzależnieniowych.

Grupy ryzyka.

Narkomanią zagrożony może być każdy człowiek. Są jednak grupy tzw. szczególnego ryzyka. Należą do nich m.in.:

- nastolatki z rodzin konfliktowych czy rozbitych,
- uczestnicy subkultur,
- uczniowie,
- młodzież szkolna z małych miejscowości z ograniczoną liczbą oferty sportowo – kulturalnej,

- młodzi mężczyźni. (3; str. 49)

Polityczne statystyki wskazują także na miejsca, które są szczególnym obiektem zainteresowań narkotykowego świata. Oprócz Internetu, który stanowi

jedną z najważniejszych dróg rozprowadzania narkotyków, dealerzy poszukują swoich potencjalnych klientów wśród młodzieży gromadzącej się:

- w obrębie grup kibolowskich,
- w klubach, na dyskotekach,
- na siłowniach,
- podczas koncertów,
- na wszelkich imprezach masowych dla młodzieży,
- na obozach, wycieczkach,
- na domówkach. (3; str. 99, 181)

Objawy i skutki narkomanii

Substancje psychoaktywne silnie oddziałują na ośrodkowy układ nerwowy. U dzieci (nastolatków) ryzyko uzależnienia jest znacznie większe niż u osoby dorosłej, ponieważ nasilają je zmiany hormonalne, charakterystyczne dla wieku dojrzewania. Działanie narkotyków czy dopalaczy będzie inne w przypadku dzieci i młodzieży niż u osoby dorosłej. Ich organizm, ze względu na mniejszą masę ciała czy cechy dojrzewania, jest bardziej wrażliwy na działanie substancji psychoaktywnych. Dawka szkodliwa jest znacznie niższa niż w przypadku dorosłego człowieka. Nawet mała dawka narkotyku może okazać się fatalna w skutkach dla zdrowia nastolatka. (3; str. 183)

Nastolatek pod wpływem narkotyków może wykazywać szereg specyficznych zachowań takich, jak:

- niezdolność do oceny sytuacji, czyli zaburzenia widzenia i słyszenia, zaburzenia myślenia,
- możliwe silne pobudzenie psychoruchowe lub otępienie (w zależności od rodzaju zażytej substancji),
- możliwe wystąpienie zaburzeń układu nerwowego i krwionośnego po zażyciu dopalaczy,
- kłopoty z zapamiętywaniem,
- zaburzenia koordynacji ruchowej,
- brak kontroli zachowania, zachowania agresywne,
- ryzyko wystąpienia innych zachowań ryzykownych. (3; str. 27, 80)

Objawy różnią się w zależności od zażytej substancji. Oto kilka najczęściej wybieranych substancji wraz z charakterystycznymi objawami użycia:

1. Marihuana i haszysz – odprężenie i euforia tuż po zapaleniu, gadatliwość, napady śmiechu, charakterystyczny zapach pozostający na włosach czy ubraniach, przekrwione oczy, zwiększony apetyt (szczególnie na słodkie rzeczy), przyspieszone tętno.

2. Amfetamina – przyływ energii, gadatliwość, szybki oddech, drażliwość i agresja, duża aktywność ruchowa, wahania nastroju, przy długim stosowaniu: kłopoty ze snem, wychudzenie, wysypka, omdlenia.

3. Ecstasy – emocjonalność w postaci miłości do świata, euforii, występować może pobudzenie, wyostrome zmysły, zanik zmęczenia, przyspieszone tętno, później następuje spadek nastroju, uczucie lęku, panika.

4. LSD – halucynacje wzrokowe i słuchowe, nadwrażliwość wzrokowa, szerokie źrenice, wysoka temperatura i ciśnienie, pocenie się, bełkotliwa i nieracjonalna mowa.

5. Opiaty – odprężenie i euforia, redukcja bólu, lęku i gniewu, senność, zwężone źrenice i szkliste oczy, problemy żołądkowe. (3; str. 205 – 209)

Zażywanie narkotyków niesie za sobą szereg skutków na przyszłość tj.:

- problemy zdrowotne, do których możemy zaliczyć np. uszkodzenia narządów wewnętrznych czy zaburzeń w oddychaniu- spowodowanych długotrwałym zażywaniem kokainy,

- problemy w szkole, a nawet porzucenie jej,
- problemy w środowisku rodzinnym- zaburzenia więzi rodzinnych,
- problemy z prawem- ze względu na posiadanie narkotyków, zaczepki i zachowania agresywne, kradzieże i rozboje, by zdobyć narkotyki albo środki za które można je kupić, (9)

- problemy w relacjach z rówieśnikami,
- zaburzenia procesów umysłowych,
- zmiany w sferze emocjonalnej,
- zaburzony system wartości, nieetyczne zachowanie. (2)

Badanie naukowe problemu narkomanii wśród młodzieży szkolnej w wieku 15 – 18 lat.

Aby zbadać problem narkomanii oraz w ogóle używania innych substancji psychoaktywnych, w Polsce - w 2024 r.. - przeprowadzono badania ankietowe w ramach projektu ESPAD („European School Survey Project on Alcohol and Drugs”) na uczniach w wieku 15-16 lat (3185 uczniów) oraz 17-18 lat (3303 uczniów), które dotyczyły zażywania narkotyków oraz innych substancji psychoaktywnych. Badanie ESPAD przeprowadza się co cztery lata, od 1995 roku, w różnych krajach europejskich. Jego celem jest analiza rozmiarów używania wśród młodzieży substancji psychoaktywnych takich, jak: alkohol, narkotyki czy papierosy.

Przyjrzyjmy się więc wynikom badań dotyczących używania narkotyków oraz dopalaczy, przeprowadzonych w Polsce, w ubiegłym roku. (11)

Wyniki badań wskazują, że rozpowszechnianie narkotyków jest znacznie niższe niż innych używek, takich jak: alkohol czy papierosy, jednak nadal

pozostaje wysoce niepokojące. Warto również zaznaczyć, że używanie narkotyków w większym stopniu występuje wśród chłopców niż wśród dziewcząt. Badanie wykazało, że tylko część badanych miała do czynienia z substancjami nielegalnymi. Największy odsetek zażywania kiedykolwiek substancji psychoaktywnych stanowią leki nasenne i uspokajające wydawane bez przepisu lekarza.

- Osoby, które sięgały po narkotyki najczęściej eksperymentowały z marihuaną czy haszyszem (16,9% wśród młodszych oraz 33,1% wśród starszych uczniów). Drugie miejsce rozpowszechnienia używania narkotyków stanowiły substancje wziewne (6,7 % oraz 6,3 %), a trzecie miejsce - amfetamina (4,2% oraz 4,5% uczniów).

- Najczęstszą odpowiedzią na pytanie o okazjonalne używanie, w okresie 12 miesięcy, były konopie indyjskie lub haszysz (14,5% oraz 23,7%). Substancje wziewne aktualnie używało 4,3% młodszych i 3,0% uczniów starszych, zaś amfetaminę 3,1 % uczniów z obu grup.

- W ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem ankietowym po marihuanę czy haszysz sięgało 8% młodszych oraz 10,7% starszych ankietowanych. Natomiast drugie miejsce zajęły substancje wziewne (2,7% oraz 1,9%).

- Z powodu używania marihuany lub haszyszu 5,9% badanych 15-16 latków oraz 5,8% 17-18 latków w czasie ostatnich 12 miesięcy nie poszło do szkoły lub spóźniło się do niej.

- 4,7% badanych z młodszej grupy oraz 4,7% ze starszej deklarowało częstą potrzebę palenia marihuany. 7,4% oraz 9,7% samodzielnie zakupiło marihuanę. 5,6% oraz 5,8% paliło ją samotnie.

Powyższe dane wskazują, że co dziewiętnasty piętnasto-szesnastolatek oraz co piętnasty siedemnasto- osiemnastolatek używał marihuany w sposób, który może rodzić już problemy.

- Jeśli chodzi o *dopalacze*, to kiedykolwiek sięgnęło po nie 6,6% młodszych oraz 6,1% starszych uczniów. W czasie ostatnich 12 miesięcy używanie dopalaczy deklarowało analogicznie 5,3% oraz 4,8% uczniów. Natomiast w okresie 30 dni przed badaniem ankietowym - 3,9% oraz 2,8% uczniów używało dopalaczy.

- Najczęstszą formą dopalaczy używaną przez młodzież okazały się mieszanki ziołowe do palenia (5,3% oraz 7,4%). Na drugim miejscu znalazły się proszki, kryształki i tabletki (3,4% w obu badanych grupach).

Mogłoby się wydawać, że odsetek osób sięgających po narkotyki jest stosunkowo mały, ale mimo to - bardzo niepokojący. Każda młoda osoba, która używa narkotyków jest zagrożona uzależnieniem, a więc każda twierdząca

odpowieź na pytanie o używanie narkotyków powinna skłaniać do refleksji i poszukiwania przyczyn.

O oczekiwania wobec narkotyków, a więc niejako przyczynę ich używania, również zapytano nastolatków w badaniu ESPAD. Deklarowali oni, że oczekują od narkotyków zwiększenia radości, otwartości, intensywności doświadczeń, mniejszej nieśmiałości czy zmniejszenia zahamowań.

Zapytano też o kwestię dostępności narkotyków. Część ankietowanych stwierdziła, że jest bardzo łatwy dostęp do substancji nielegalnych, w zależności od jej rodzaju (deklaruje między 14,8% a 6,6% młodszych uczniów oraz 20,5% - 5,3% starszych uczniów). Bardzo niepokojący jest fakt, że aż 11,9% młodszych oraz 14,3% starszych badanych zadeklarowało, że miejscem, gdzie łatwo dostępne są narkotyki jest szkoła. (11)

Na podstawie przeprowadzonych badań, specjaliści wysnuli liczne wnioski. Między innymi stwierdzono, że:

- konieczne jest podjęcie zdecydowanych działań profilaktycznych, z uwzględnieniem zmian w nawykach młodzieży, czyli docieranie do ich świadomości za pomocą mass mediów,
- należy uwzględnić specyfikę różnych grup zagrożonych narkomanią w programach profilaktyczno – wychowawczych szkoły,
- należy angażować rodziców w proces edukacji i profilaktyki narkomanii, aby jak najwcześniej wykryć ewentualne zagrożenie.

Profilaktyka i leczenie

Szczególnym zadaniem rodziców, szkoły oraz innych osób pracujących z młodzieżą jest szerzenie wiedzy na temat szkodliwości używania jakichkolwiek substancji psychoaktywnych, a w szczególności narkotyków. Wyróżniamy trzy rodzaje działań profilaktycznych:

1. Profilaktykę pierwszorzędową, czyli utrzymanie zdrowia i osiągnięcie wysokiej jakości życia całej populacji dzieci i młodzieży (edukacja o zagrożeniach, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami).
2. Profilaktykę drugorzędową, czyli szczególne działania profilaktyczne prowadzone z dziećmi i młodzieżą pochodzącą z grup podwyższonego ryzyka zainteresowaniem i sięganiem po używki i narkotyki.
3. Profilaktykę trzeciorzędową, czyli działania terapeutyczne, lecznicze z osobami z problemem uzależnienia narkotykowego oraz działania readaptacyjne tych osób po procesie terapeutycznym, by potrafiła ułożyć sobie swoje miejsce w społeczeństwie bez narkotyków. (4; str. 50 – 51)

Profilaktyka w domu rodzinnym:

- a. Głównym elementem profilaktyki jest szczerza rozmowa. Dialog powinien być oparty na zaufaniu, rozmowa powinna być spokojna, musi zawierać

racjonalne argumenty dotyczące szkodliwości narkotyków. Dobrym rozwiązaniem będzie wspólne oglądanie reportaży, czytanie czasopism, zawierających rzetelne informacje o zgubnych skutkach uzależnienia.

Rzetelne źródła można znaleźć na stronach: www.narkoslang.pl.

b. Rodzice powinni wspierać właściwy rozwój nastolatka, poprzez wspólne spędzanie czasu, zachęcanie do rozwoju pasji, rozmowy o problemach dorastania, włączanie dziecka w obowiązki domowe, poznawanie znajomych dziecka, ustalenie zasad zachowania np. w domu, miejscach publicznych, na dyskotecę.

c. Rodzice powinni kontrolować strony internetowe przeglądane przez ich dzieci, gdyż niestety -, ale bardzo łatwo można znaleźć strony o charakterze instruktażowym, wręcz informujące o tym, jak można w warunkach domowych produkować narkotyki.

d. W razie zauważenia niepokojących zachowań u dziecka warto zastosować testy nie chemiczne, pomagające stwierdzić rodzicom, czy dziecko może być pod wpływem środków narkotycznych, np: zmodyfikowany test wielu kroków, test oczopląsu gałek ocznych oraz próbę palec – nos.

Profilaktyka w szkole:

a. Programy profilaktyczne np. program profilaktyczny unplugged (12), którego celem jest ograniczanie inicjacji używania substancji psychoaktywnych, edukacyjne spotkania z policjantami czy też terapeutami uzależnień, których celem jest edukacja młodzieży na temat negatywnych skutków narkotyków oraz zagrożeń związanych z ich używaniem.

b. Ważnym elementem działań profilaktycznych jest także wsparcie psychologiczno- pedagogiczne oraz współpraca z rodzicami - polegająca na organizowaniu przez szkoły spotkań i szkoleń dla rodziców, by mogli rozpoznać pierwsze symptomy uzależnienia i skutecznie wspierać swoje dzieci w wychodzeniu z problemu ewentualnego uzależnienia.

Jeśli problem już wystąpił, to szczególnie ważne jest wczesne wykrycie i zareagowanie na jakiegokolwiek niepokojące sygnały w zachowaniu nastolatka.

W leczeniu narkomanii stosuje się różne techniki, od tabletek poprzez specjalne procedury medyczne czy też spotkania z psychologiem.

Detoks od narkomanii, w początkowym i lekkim stopniu uzależnienia, może odbywać się w domu. Poważniejsze sytuacje uzależnieniowe wymagają interwencji szpitalnej. Następnym etapem leczenia jest terapia. Może się ona odbywać w ośrodku leczenia uzależnień czy też poprzez spotkania indywidualne z terapeutą. (5) Aby ustalić sposób leczenia należy wziąć pod uwagę wiele kryteriów, między innymi dostępność najbliższych ośrodków terapeutycznych.

W tej chwili w Polsce istnieje wiele możliwości leczenia młodych ludzi dotkniętych problemem uzależnienia. Są to:

- Grupy samopomocy, np. Anonimowi Narkomanii,
- Telefony zaufania: Telefon Zaufania Dla Dzieci i Młodzieży 116 111, Dziecięcy Telefon Zaufania Rzecznika Praw Dziecka 800 12 12 12, Infolinia Stowarzyszenia MONAR 574 734 814.

- Kliniki leczenia otwartego,
- Poradnie i gabinety oferujące terapię grupową i indywidualną,
- Ośrodki otwarte i zamknięte leczenia uzależnień,
- Szpitale psychiatryczne,
- Ośrodki dla narkomanów (2; s. 118)
- Stowarzyszenia np. MONAR (Stowarzyszenie działające na terenie całej Polski pomagając między innymi osobom uzależnionym od narkotyków i alkoholu. Oferuje diagnostykę, konsultacje, detoksykację, poradnictwo, terapię i rehabilitację uzależnień, terapie dla bliskich osób uzależnionych, pracę z pacjentami w ośrodkach stacjonarnych. Monar propaguje życie wolne od nałogów, wrażliwość na potrzeby innych, wiarę w człowieka i jego możliwości. Współpracuje ze szkołami, placówkami wychowawczymi. Prowadzi swoją działalność podczas imprez masowych dla młodzieży. zajęcia profilaktyczne.) (13)

Leczenie młodzieży to bardzo skomplikowany proces – od badania lekarskiego poprzez terapię z psychologiem, terapię farmakologiczną. W terapii pamięta się także o zaspokojeniu potrzeb ogólnych dziecka, takich jak edukacja, praca fizyczna, pasje. Terapia choć często trudna oraz długotrwała - daje nadzieje na wyjście z narkomanii i właściwe funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Bibliografia

1. Motyka M. A., Społeczno – kulturowe uwarunkowania narkomanii. Skala i przyczyny zjawiska wśród młodzieży województwa podkarpackiego, Rzeszów 2018, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
2. Maxwell R., Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców, (przeł. Węgródzka J.), Gdańsk 2003, Wyd.GWP.
3. Jędrzejko M. Z., Białas T., Narkotyki I nowe substancje psychoaktywne. Zjawisko, zagrożenia, profilaktyka, Warszawa 2019, Oficyna Wydawnicza ASPRA, Oficyna Wydawnicza von Velke.
4. Prajsner M. (red.), Młodzież z grup ryzyka. Perspektywa profilaktyki, Warszawa 2003, Wyd. PARPA
5. Janiszewski B., Książka o narkotykach. Nieporadnik, Warszawa 2024, Wyd. Agora
6. URL: <https://medjol.pl/warto-wiedziec/narkomania/narkotyki-twarde-i-miekkie-podzial-rodzaje-i-ich-dzialanie>

7. URL: <https://opm-med.pl/przyczyny-siegania-po-narkotyki/>
8. Zajączkowski K., Nikotyń, alkohol, narkotyki – Profilaktyka uzależnień, Kraków 2001, Wyd. Rubikon.
9. URL: <https://domowelaboratorium.pl/Psychiczne-fizyczne-i-spoeczne-skutki-zazywania-narkotykow-blog-pol-1691664349.html>
10. URL: <https://domowelaboratorium.pl/Narkotyki-jakie-najczesciej-przyjmuj-Polacy-blog-pol-1651676081.html>
11. URL: <https://kcpu.gov.pl/uzywanie-substancji-psychoaktywnych-przez-polska-mlodziez/>
12. URL: <https://ore.edu.pl/2014/03/program-profilaktyki-dla-gimnazjow-unplugged/>
13. URL: <https://www.monar.org/o-nas/czym-sie-zajmujemy/>

Sakhnenko Olha

Studentka I roku Pedagogiki Społeczno-Opiekuńczej z Terapią Pedagogiczną
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Beata Piechota

PROBLEMY FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO DZIECI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – PRZEJAWY, DIAGNOZA, TERAPIA

Tematyka spektrum autyzmu u dzieci zyskuje szczególną wagę w kontekście współczesnych wyzwań społeczno-psychologicznych, w tym rosnącej liczby diagnoz oraz potrzeby adaptacji środowiska edukacyjnego do zróżnicowanych potrzeb uczniów. W dobie rosnącej świadomości społecznej i zmian w modelach wychowania autyzm staje się nie tylko przedmiotem badań klinicznych, ale także istotnym problemem społecznym, dotyczącym strukturę rodziny, szkoły i instytucji wsparcia.

Współczesna szkoła stoi przed ogromnym wyzwaniem, jakim jest zapewnienie inkluzyjnego i zindywidualizowanego podejścia do uczniów z różnorodnymi potrzebami rozwojowymi. Wymaga to odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej, która potrafi rozpoznawać objawy autyzmu, stosować adekwatne strategie dydaktyczne i budować relacje wspierające rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Brak odpowiedniego wsparcia może prowadzić do marginalizacji uczniów ze spektrum autyzmu i zwiększać ryzyko wtórnych problemów psychicznych.

Autyzm, dawniej klasyfikowany jako odrębne zaburzenie (ICD-10: F84.0), we współczesnej klasyfikacji ICD-11 został ujęty jako całościowe zaburzenie

rozwojowe w obrębie spektrum autyzmu (ASD). Charakteryzuje się on trwałymi deficytami w zdolności do inicjowania i podtrzymywania wzajemnych interakcji społecznych oraz komunikacji społecznej, a także ograniczonymi, powtarzalnymi wzorcami zachowań, zainteresowań lub aktywności. Objawy są obecne w okresie wczesnego rozwoju, chociaż mogą nie być w pełni widoczne aż do momentu zwiększonych wymagań społecznych.

Autyzm diagnozowany jest dziś znacznie częściej niż jeszcze dwie dekady temu, co potwierdzają dane z Polski i Stanów Zjednoczonych. W Polsce, według serwisu Prawo.pl, liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu autyzmu lub zespołu Aspergera wzrosła w roku szkolnym 2021/2022 o ponad 30% w porównaniu do roku poprzedniego. W USA wskaźnik częstości diagnoz wynosi obecnie 1 na 54 dzieci.

W literaturze naukowej podkreśla się, że dzieci z ASD rozwijają się inaczej niż ich neurotypowi rówieśnicy. Badania Courchesne'a wykazały szybszy wzrost objętości mózgu u dzieci z autyzmem w pierwszych latach życia. Dodatkowo Klin i wsp. zaobserwowali, że dzieci autystyczne rzadziej skupiają wzrok na oczach rozmówcy, co wpływa negatywnie na rozwój kompetencji społecznych.

Dzieci z autyzmem mają trudności w rozumieniu emocji i intencji innych, preferują zabawy samotne, a słaba centralna koherencja sprawia, że koncentrują się na detalach, zamiast dostrzegać całość sytuacji społecznej. Te różnice przekładają się na ograniczoną zdolność do budowania i utrzymywania relacji rówieśniczych.

Jednym z istotnych objawów ASD są powtarzalne zachowania oraz silna potrzeba rutyny. Gabriels i wsp. wskazują, że zachowania te mogą pełnić funkcję regulacyjną w sytuacjach stresowych, pomagając dziecku utrzymać poczucie kontroli. Marco i in. podkreślają z kolei rolę zaburzeń sensorycznych – dzieci z autyzmem wykazują zarówno nad-, jak i niedowrażliwość na bodźce, co może prowadzić do nietypowych reakcji.

Proces diagnozy obejmuje wywiady, obserwacje, standaryzowane narzędzia takie jak ADOS i ADI-R oraz testy psychologiczne. Nowoczesne metody, w tym analiza AI, eye-tracking, wirtualna rzeczywistość czy techniki neuroobrazowania (fMRI, DTI) umożliwiają dokładniejsze i wcześniejsze wykrywanie zaburzeń.

W Polsce stosuje się różnorodne podejścia terapeutyczne, dostosowane do potrzeb dzieci z ASD:

- Stosowana Analiza Zachowania (SAZ / ABA) – uznawana jest za jedną z najskuteczniejszych form wsparcia dla dzieci z ASD, skierowana na poprawę funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego i edukacyjnego w wyniku intensywnej i indywidualnie dopasowanej terapii, zwłaszcza jeśli rozpoczęta jest we wczesnym wieku. Terapia ABA polega na systematycznym wzmacnianiu pożądanых zachowań i wygaszaniu tych niepożądanych, co

umożliwia dziecku stopniowe przyswajanie umiejętności niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu. Jest to metoda oparta na analizie danych i indywidualnych celach terapeutycznych, często realizowana w warunkach domowych, przedszkolnych lub szkolnych. Konkretnymi technikami wykorzystywanymi w ABA są m.in. rozkładanie zadań na mniejsze kroki (task analysis), modelowanie zachowania (modeling), wyraźne instrukcje słowne oraz stosowanie systemów nagród. Programy ABA często angażują także rodziców i opiekunów, aby zapewnić spójność oddziaływań terapeutycznych w różnych kontekstach życia dziecka.

- Metoda 3i, ESDM, Son-Rise, DIR/Floortime, RDI – kładą nacisk na rozwój relacji i zabawę jako formę terapii.
- TEACCH – strukturalne podejście wspierające samodzielność przez organizację przestrzeni i czasu.
- Terapie wspomagające – logopedyczna, pedagogiczna, fizjoterapia.

Zrozumienie specyfiki funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu wymaga interdyscyplinarnego podejścia oraz współpracy specjalistów z różnych dziedzin. Wczesna diagnoza, dostosowane metody terapeutyczne oraz wsparcie środowiskowe mogą znacząco poprawić jakość życia tych dzieci oraz ich rodzin. Konieczne jest dalsze rozwijanie narzędzi diagnostycznych i form pomocy opartych na dowodach naukowych.

Bibliografia:

1. Autism Statistics 2021 / Centers for Disease Control and Prevention (CDC). – Atlanta : U.S. Department of Health and Human Services, 2021.
2. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? // *Cognition*. – 1985. – Vol. 21, № 1. – P. 37–46.
3. Courchesne E., Carper R., Akshoomoff N. Brain Growth in Autism // *Journal of the American Medical Association*. – 2003. – Vol. 290, № 3. – P. 337–344.
4. Diagnoza dziecka z autyzmem – wzrost liczby orzeczeń / Prawo.pl. – Warszawa: Wolters Kluwer, 2022.
5. Frith U. Autism: Explaining the enigma. – Oxford : Basil Blackwell, 1989.
6. Gabriels R. L., Cuccaro M. L., Hill D. E., Ivers B. J., Goldson E. Repetitive Behaviors in Autism: Relationships with Sensory Responsiveness // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2008. – Vol. 38, № 4. – P. 716–726.
7. ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision / World Health Organization. – Geneva : WHO, 2019.

8. Klin A., Jones W., Schultz R., Volkmar F., Cohen D. Visual Fixation Patterns During Viewing of Naturalistic Social Situations as Predictors of Social Competence in Individuals with Autism // *Archives of General Psychiatry*. – 2002. – Vol. 59, № 9. – P. 809–816.
9. Marco E. J., Hinkley L. B. N., Hill S. S., Nagarajan S. S. Sensory Processing in Autism: A Review of Neurophysiologic Findings // *Pediatric Research*. – 2011. – Vol. 69, № 5 Pt 2. – P. 48R–54R.
10. Miętus M. Diagnozowanie zaburzeń ze spektrum autyzmu krok po kroku. Wydawnictwo Difin, Warszawa 2020.
11. O'Connor K. Auditory processing in autism spectrum disorder: A review // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. – 2012. – Vol. 36, № 2. – P. 836–854.
12. Metody terapii autyzmu. URL: <https://pomocautyzm.org/metody-terapii-autyzmu/>

Tokarchuk Anastasiia,

Studentka II roku Pedagogiki Społeczno-Opiekuńczej z Terapią Pedagogiczną
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Beata Piechota

ZJAWISKO PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE

Wstęp. Przemoc w szkole jest poważnym problemem mającym istotny wpływ na funkcjonowanie uczniów w szkole i poza nią, na istotę i efektywność procesu nauczania - mimo coraz większej świadomości społecznej i podejmowania licznych działań profilaktycznych mających stawić czoła temu problemowi.

Celem niniejszego referatu jest ukazanie charakteru tego zjawiska, omówienie jego przyczyn, porównanie wyników badań na temat przemocy szkolnej, ukazanie negatywnych skutków przemocy szkolnej/rówieśniczej oraz zaprezentowanie skutecznych sposobów przeciwdziałania przemocy w środowisku szkolnym.

W ostatnim czasie coraz większy niepokój budzi wzrost agresywności młodzieży, rozumianej - ogólnie rzecz biorąc - jako akt zamierzony, mający na celu zaszkodzenie lub zadanie bólu innemu człowiekowi. Zjawisko to negatywnie wpływa na środowisko szkolne, powodując utrudnione relacje rówieśnicze, spadku poczucia bezpieczeństwa oraz trudności w nauce. W szerszym wymiarze

społecznym, agresywna postawa młodych ludzi może przyczyniać się do wzrostu przestępczości i osłabienia więzi międzyludzkich.

Definicja przemocy. *Przemoc* jest definiowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), jako „celowe użycie siły fizycznej lub przewagi, zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu lub przeciwko grupie lub społeczności, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie, śmierć, ból psychologiczny, zaburzenia w rozwoju lub deprywację”. (7:s. 204.)

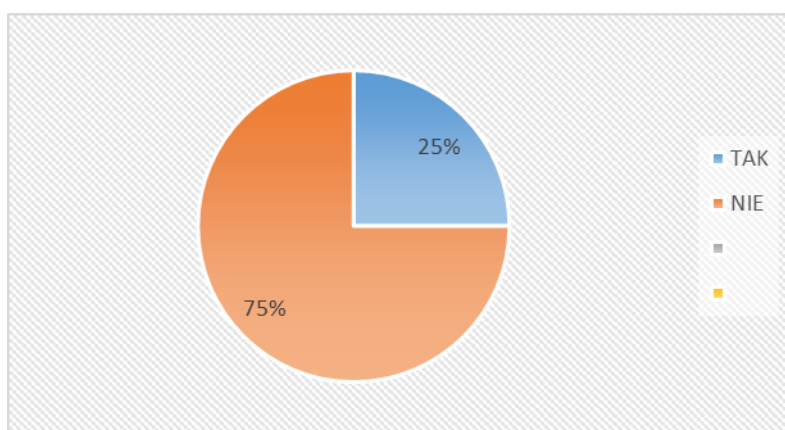
Charakterystyka agresji szkolnej. Agresja szkolna ma charakter instrumentalny, zaś działania podejmowane są w pełni świadomie i mają prowadzić do szkody innych osób, po to, by zdobyć pożądany efekt lub przedmioty. Jednym z ważnych motywów agresji w szkole jest także pragnienie zdobycia i utrzymania silnej pozycji. Pojawiająca się w szkole przemoc dotyczy zarówno aspektów fizycznych jak i psychicznych (9:s.15). W badaniu przeprowadzonym w marcu 2009 roku, w grupie 100 uczniów I, II i III klasy gimnazjum nr 50 im. Generała Władysława Sikorskiego w Warszawie, ankietowani wymienili następujące *przykłady przemocy*:

Tabela 1. Przykłady przemocy według ankietowanych (5:s.20-21)

<i>Przemoc fizyczna</i>		<i>Przemoc psychiczna</i>	
Umyślne popychanie na korytarzu	0%	Wyśmiewanie	2%
Bójki między uczniami	8%	Obrażanie i poniżanie	2%
Kopanie	5%	Wyzwiska	2%
Bicie za pomocą jakiegoś przedmiotu	7%	Izolacja od grupy i brak akceptacji	2%

oż
na
także wyróżnić *przemoc strukturalną*, wynikającą z dominacji przez nauczyciela nad uczniami bądź innymi nauczycielami poprzez tworzenie ekstremalnych warunków pracy i nauki (9:s.16).

Rysunek 1. Liczba ankietowanych (w %), która była świadkiem stosowania przemocy przez nauczyciela (5:s.20).



Badanie wśród gimnazystów ujawniło, że 25% procentów respondentów spotkało się z niewłaściwymi zachowaniami ze strony nauczyciela takimi, jak:

- wyśmiewanie i poniżanie przed całą klasą,
- krytyka wyglądu,
- obraźliwe określenia wobec badanych (5:s.20).

Są także zdarzenia o charakterze przemocowym stosowane przez uczniów wobec nauczycieli. Najbardziej narażonymi nauczycielami, na doświadczanie przemocy ze strony uczniów - zgodnie z wnioskami z badań przeprowadzonych przez Ostrowską i Surzykiewicza (1996) są:

- nauczyciele nie lubiani przez uczniów,
- wyróżniający niektórych uczniów - niesprawiedliwie traktujący,
- stosujący surowe kary za zachowanie,
- surowi w ocenach,
- którzy nie potrafią poradzić sobie z klasową dyscypliną,
- są niekonsekwentni a zarazem nadmiernie wymagający,
- którzy dają uczniom zbyt dużo swobody.

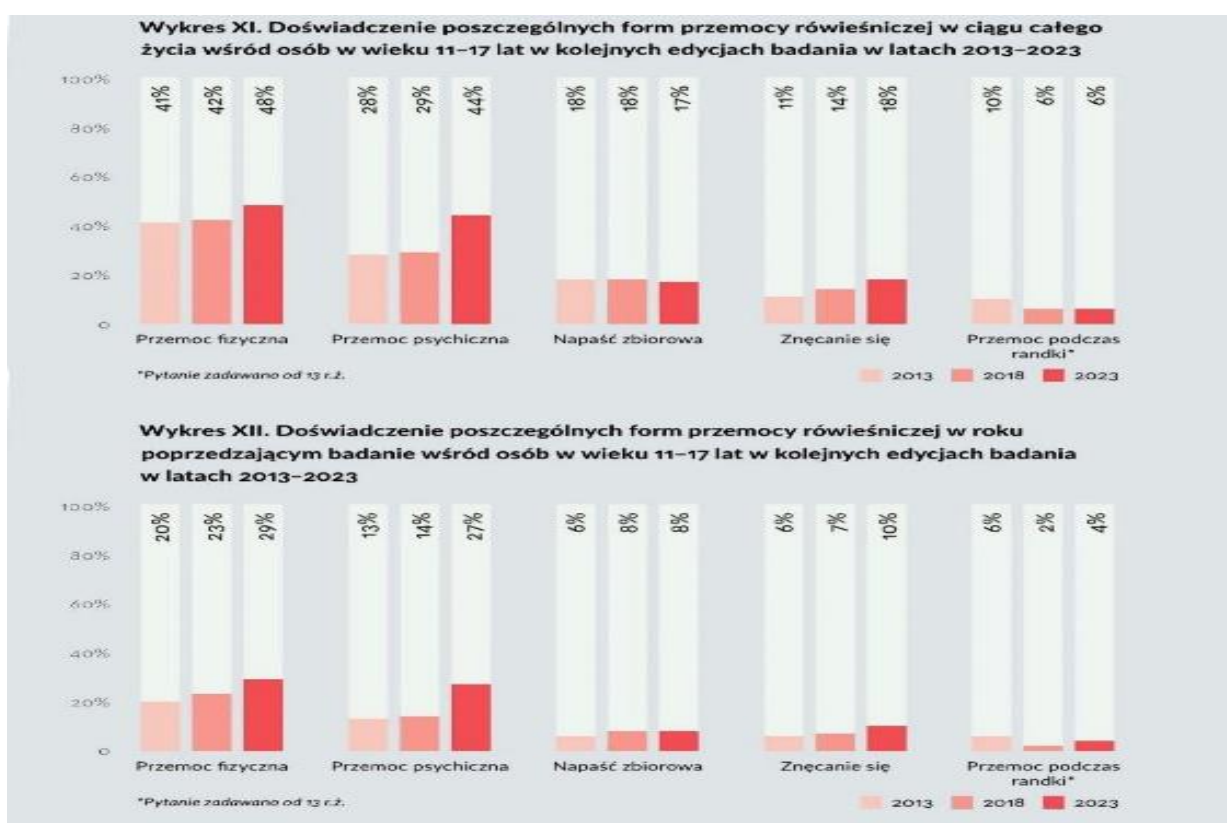
Szczególnie ważny jest fakt, że stosowaniu przemocy lub zachowań mobbingowych sprzyja nierównowaga sił ofiary i sprawcy. Atakujący z założenia jest silniejszy od swojej ofiary (9:s.16). Gimnaziści deklarowali, że najczęściej sprawcami są ich koledzy/koleżanki (29%), następnie nauczyciele (10%) i osoby obce (8%) (5:s.20).

Wyniki badania „Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023”, przeprowadzonego przez Fundację *Dajemy Dzieciom Siłę*, dostarczają aktualnych i pogłębionych danych na temat wiktymizacji dzieci i młodzieży w wieku 11-17 lat. Badanie zostało zrealizowane na ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie 2026 nastolatków (w kwietniu i maju 2023 roku). Ankieterów przygotowano do

realizacji badania poprzez zorganizowane szkolenia. Wykorzystano w nim kwestionariusz Juvenile Victimization Questionnaire, w polskiej adaptacji.

Najczęściej zgłaszaną formą przemocy była przemoc ze strony rówieśników (66%), co w porównaniu z wynikami poprzednich edycji badania (z roku 2018 i 2013), można zaobserwować wzrost skali doświadczania różnych form przemocy rówieśniczej, w szczególności wzrost przemocy psychicznej z 28% w 2013 r. do 44% w 2023 r. w ciągu całego życia, oraz z 13% w 2013 r. do 27% w 2023 r. w ciągu ostatniego roku. Zwiększył się także odsetek respondentów doświadczających przemocy fizycznej w ciągu życia z 41% w 2013 r. do 48% w 2023 r. oraz w ciągu ostatniego roku z 20% w 2013 r. do 29% w 2023 r. (3:s.6,60).

Rysunek 2. Doświadczenia poszczególnych form przemocy rówieśniczej w kolejnych edycjach badania w latach 2013-2023 (3:s.60).



Przyczyny przemocy w szkole

1) *Zasada transmisji schematów postaw i zachowań oparta na mechanizmach uczenia*: doświadczenie przemocy w rodzinie i obserwowanie jej w najbliższym otoczeniu, stosowanie kar cielesnych w działaniach dyscyplinujących, akceptacja zachowań agresywnych – w sytuacji, gdy dorosły przyzwala na to, by dziecko przejawiało zachowania agresywne, jest nadmiernie tolerancyjny i pozwala na zbyt dużą swobodę, nie stawia granic. Jednak również ograniczona

emocjonalność, brak ciepła i chłód oraz brak bliskich więzi rodzinnych, a także brak opieki rodzinnej.

2) *Zjawiska anomijne zachodzące w kraju*, czyli obniżenie regulacyjnego znaczenia norm i wartości społecznych.

3) *Zalew destruktywnych modeli zachowania* będący efektem upowszechnienia się elektronicznych środków.

4) *Bezstresowe wychowanie*, brak jakichkolwiek wymagań.

5) *Nadmierny liberalizm wobec młodzieży*, którego efektem są deficyty poznawcze i behawioralne w zakresie wartości i wymaganych standardów społecznych (8:s.109).

6) *Osobowość i różnice indywidualne* - cechy osobowości, charakter dziecka i predyspozycje psychologiczne są także czynnikiem, który odgrywa rolę przy kształtowaniu się zachowań agresywnych lub ich braku. Zanik lub brak empatii sprawia, że ludzie są w stanie rozmyślnie zadać ból drugiemu człowiekowi (9:s.15).

7) *Podnoszenie własnej samooceny i dowartościowywanie się*, dążenie do rozładowania agresji, przyjemność z zadawania bólu, tradycja, dobra zabawa, ustalenie hierarchii kto jest ważny i kogo trzeba słuchać.

8) *Przemoc rodzi przemoc*: chęć rewanżu za własne wcześniejsze doświadczenia.

9) *Niewłaściwe modele zachowań* pokazywane przez środki masowego przekazu (1:s.83-85).

Według badanych gimnazjalistów przyczyną stosowania przemocy, są: zły charakter sprawcy, brak należytego wychowania i zasad moralnych, sprawcy czują się silniejsi od innych/od ofiar, czerpią satysfakcję z tego, że komuś sprawią ból, stają się obojętni wobec innych (5:s.19-20).

Negatywne skutki

Na negatywne skutki przemocy rówieśniczej narażone są zarówno jej ofiary, sprawcy, jak i świadkowie. Negatywne skutki występujące wśród ofiar, to:

- poczucie osamotnienia,
- obniżona samoocena,
- depresja, myśli samobójcze,
- bóle głowy, pleców, brzucha, zawroty głowy,
- zły humor, nerwowość,
- trudności z zasypianiem,
- bezradność,
- gorsze funkcjonowanie w szkole.

Wyniki badania „Bullying and symptoms” wśród dzieci w wieku szkolnym: międzynarodowe porównawcze badanie przekrojowe w 28 krajach, w 2005 roku, autorstwa Due i innych, pokazują, że *doświadczenie bullyingu* może być wskaźnikiem *wykluczenia społecznego*, na skutek którego może nastąpić *wycofanie się z uczestnictwa w życiu społecznym oraz które może negatywnie wpływać na rozwój kompetencji społecznych*.

Konsekwencje przemocy rówieśniczej widoczne są także u jej sprawców.

- Są oni mniej zadowoleni z funkcjonowania w szkole,
- czują się słabiej zaangażowani w szkolną społeczność,
- otrzymują gorsze oceny.

Ponadto wskazuje się na współwystępowanie sprawstwa bullyingu z angażowaniem się w bójki, piciem alkoholu, paleniem papierosów, dopuszczaniem się wandalizmu czy podejmowaniem innych aspołecznych zachowań. Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych w 2013 roku, pod tytułem „Dorosłe skutki psychiatryczne znęcania się i bycia prześladowanym przez rówieśników w dzieciństwie i okresie dojrzewania”, autorstwa Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E.J. pokazały, że u dorosłych, którzy w przeszłości angażowali się w przemoc rówieśniczą, występuje podwyższone ryzyko rozwoju antyspołecznego zaburzenia osobowości (2:s.226-227).

Sposoby radzenia sobie z przemocą rówieśniczą – odpowiedzi nauczycieli, rodziców i uczniów.

Badanie autorstwa Małgorzaty Sitarczyk i Arkadiusza Dudziaka pod tytułem „Przemoc rówieśnicza w szkole w percepcji nauczycieli, rodziców i uczniów” przedstawia wyniki badań sondażowych przeprowadzonych online wśród 389 respondentów – uczniów klas 5-8, ich rodziców oraz nauczycieli – zrealizowanych w okresie od stycznia do marca 2023 roku. Wyniki badań ankietowych zawarte w tabeli prowadzą do wniosku, że umiejętności w zakresie radzenia sobie z przemocą nie są zbyt duże, a stosowane strategie działania nie należą do najskuteczniejszych.

Uczniowie najczęściej starają się trzymać z dala od agresywnych rówieśników (67,46%). Ponad połowa ankietowanych (58,37%) uważa, że przynależność do grupy i posiadanie oparcia społecznego gwarantują im obronę przed przemocą.

Trzecie miejsce w rankingu najczęściej wskazywanych strategii zapobiegania przemocy zajęło unikanie miejsc, w których dochodzi do przemocy oraz poszukiwanie wsparcia u rówieśników (ponad 40% wskazań).

Uczniowie w zdecydowanej większości nie unikają szkoły oraz nie trenują sportów walki. Niepokojący jest przy tym fakt, że prawie jedna trzecia ankietowanych uczniów podała, iż znoszą w milczeniu doświadczenie przemocy rówieśniczej. Inni natomiast (także, jedna trzecia) czekają na okazję do odwetu.

Jedynie 37,89% ankietowanych szuka pomocy u dorosłych, co jest odmiennym wynikiem niż w przypadku opinii nauczycieli i rodziców (6:s.51).

Tabela 2. Sposoby radzenia sobie z przemocą rówieśniczą – odpowiedzi nauczycieli, rodziców i uczniów (6:s.51).

Jak uczniowie radzą sobie z przemocą rówieśniczą?	Nauczyciele (N = 58)		Rodzice (N = 122)		Uczniowie (N = 209)	
	N	%	N	%	N	%
Trzymają się z dala od osób agresywnych	42	72,41	87	71,31	141	67,46
Odpłacają agresorowi tym samym – stosują agresję obronną	33	56,90	20	16,39	49	23,44
Trenują sporty walki, interesują się tym, jak się bronić	2	3,45	8	6,56	37	17,70
Starają się nie zauważać przemocy	16	27,59	21	17,21	58	27,75
Unikają szkoły	16	27,59	19	15,57	33	15,79
Unikają miejsc, w których zdarza się przemoc	35	60,34	67	54,92	91	43,54
Starają się przebywać w grupie, poszukują wsparcia silniejszych kolegów	31	53,45	67	54,92	122	58,37
Przyłączają się do osób stosujących przemoc	14	24,14	1	0,81	21	10,05
Szukają pomocy u dorosłych: rodziców i nauczycieli	46	79,31	78	63,94	79	37,80
Szukają pomocy u rówieśników	35	60,34	38	31,15	88	42,10
Znoszą to w milczeniu	27	46,55	37	30,33	57	27,27
Cierpliwie czekają, aby wziąć odwet na agresorach	12	20,68	3	2,46	61	29,19

Podejmowane w szkołach działania profilaktyczne ograniczające przemoc

1. Zajęcia i całe dni tematycznie poświęcone problemowi przemocy w szkole. Prowadzone są spotkania profilaktyczno-edukacyjne z psychologiem, lekarzem, przedstawicielami różnych organizacji społecznych, służbami mundurowymi, które przekazują uczniom wiedzę o zagrożeniach, uczą zasad bezpieczeństwa oraz reagowania w sytuacjach przemocy. Jest to także dobry moment na prezentowanie, pokazów multimedialnych, czy organizowanie wystąpień (przedstawienia, sztuki, dramy) rozpowszechniania materiałów z zakresu przeciwdziałania przemocy. Celem organizowania takich dni jest wypracowanie programu działania, który później może być realizowany przez szkołę, przeciwdziałanie agresji wśród uczniów i budowanie kultury szacunku.

2. Przerwy szkolne i system monitorowania - dyżury nauczycieli. Celem ich jest zapewnienie stałego nadzoru nad uczniami w czasie przerw i poza lekcjami oraz szybkie reagowanie na sytuacje konfliktowe.

3. Organizacja wolnego czasu uczniów. Stworzenie warunków do zabawy lub ciekawego rozwoju, miejsc, które pozwolą im rozwijać własne zainteresowania.

4. Zebrania rodziców i nauczycieli. Podczas spotkań z rodzicami można wspólnie tworzyć system działań zaradczych do przeciwdziałania przemocy. Bliski

kontakt rodziców z nauczycielami jest niezbędny, by rozwiązać wiele problemów i zagrożeń dla młodzieży (9:s.27-29).

5. Więzi rodzinne, dobry kontakt z rodzicami oparty na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i cieple.

6. Szkolenia dla nauczycieli z zakresu problematyki agresji i przemocy, udzielania uczniom wsparcia, uczenia umiejętności psychologicznych i społecznych, podejmowania interwencji profilaktycznych, reagowania w sytuacjach kryzysowych.

7. Działania edukacyjne dla rodziców zwiększające ich kompetencje wychowawcze.

8. Uczenie dzieci i nastolatków najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych w ramach programów nauczania oraz w ramach realizowanych w klasach dobrych edukacyjnych programów profilaktycznych.

9. Programy rówieśnicze, jak pomoc koleżeńska w nauce, rówieśniczy doradcy, czy rówieśniczy mediatorzy (4:s.15-16).

Zakończenie

Przemoc w szkole to złożony i wieloaspektowy problem, który wymaga ciągłej uwagi, zaangażowania oraz współpracy wszystkich uczestników życia szkolnego – nauczycieli, rodziców i uczniów. Jak wynika z analizy, przemoc szkolna przybiera różne formy – od agresji fizycznej i słownej po przemoc psychiczną – a jej źródła często tkwią zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w samym systemie edukacyjnym. W przeciwdziałaniu kluczowe znaczenie ma kształtowanie postaw opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu do dorosłych, otwartej komunikacji i bezpiecznej przestrzeni dla uczniów.

Bibliografia

1. Hałaj J.B., Przestępczość nieletnich w okresie transformacji (w:) Kozaczuk F., Radochoński M. (red.), Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im T. Kotarbińskiego, Rzeszów 2000.

2. URL: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-769bbba1-6277-4f36-98d3-988760a863fc/c/Makaruk_K_2017_Przemoc_rowiesnicza.pdf (data wyświetlenia: 15.05.2025).

3. URL: <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2023/diagnoza-przemocy-wobec-dzieci-w-polsce.html> (data wyświetlenia: 15.05.2025).

4. URL: <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6920> (data wyświetlenia: 15.05.2025).

5. URL: <https://ppm.edu.pl/docstore/download/WUM84a35dab41b14c96824009a7d3883bc>

0/c1b46d9a-1d17-4372-ab20-82f37935a573-wcag.pdf (data wyświetlenia: 15.05.2025).

6. URL: <https://www.journals.umcs.pl/j/article/download/16225/11805> (data wyświetlenia: 15.05.2025).

7. Porzak R., Profilaktyka przemocy rówieśniczej (w:) Gaś. Z.B.(red.) Profesjonalna profilaktyka w szkole: nowe wyzwania, Wydawnictwo Lubelskiej Akademii WSEI, Lublin 2011.

8. Pospiszyl I., Patologie społeczne, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

9. Szygendowska A., Agresja w szkole, Agresja w domu, Materiały szkoleniowo-dydaktyczne dla nauczycieli i pedagogów, Wydawnictwo *Fundacja Pedagogium*, Warszawa 2007.

Uhruska Aleksandra

Studentka I r. II st.

Resocjalizacji z interwencją kryzysową

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)

Opiekun naukowy: dr Halina Beijer

ZNACZENIE SZTUKI W PROCESIE RESOCJALIZACJIOSÓB OSADZONYCH W ZAKŁADZIE KARNYM

Sztuka od wieków odgrywa ważną rolę w życiu człowieka i stanowi nie tylko formę ekspresji, ale również narzędzie do budowania relacji społecznych i procesu resocjalizacji. Proces ten to złożone wyzwanie, które wymaga zastosowania wielowymiarowych metod pracy. Wśród nich sztuka wyłania się jako potężne narzędzie, mające zdolność do przełamywania barier, stymulowania refleksji, przeobrażenia postaw i zachowań osadzonych oraz wspierania ich rozwoju osobistego.

Resocjalizacja przez sztukę jest jedną z form oddziaływań w resocjalizacji, którą współcześnie stosuje się coraz częściej. W tej koncepcji bierze się pod uwagę wszelkie możliwości człowieka, zarówno w wymiarze indywidualnym i społecznym, a szczególnie te, które uwzględniają jego możliwości kreatywne i twórcze. Jest to dobre rozwiązanie, gdyż bardzo często osoby z problemami zarówno emocjonalnymi czy też psychologicznymi, a także leczące uzależnienia są w stanie otworzyć się dopiero przez sztukę. To rozwiązanie bezcenne, które daje ludziom szansę powrócić do normalnego funkcjonowania.

Według Kazimierza Pierzchały resocjalizacja to nauka i praktyka społeczna, określająca zakres działań wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych. Jest

to proces zmierzający do zmian w obszarze samoświadomości, samowychowania, samopotwierdzenia i samorefleksyjności u osób niedostosowanych społecznie. Zasadniczym celem działania twórczej resocjalizacji jest przemiana tożsamości nieprzystosowanej społecznie młodzieży przez: wychowawcze stymulowanie rozwoju jej struktur poznawczych i twórczych oraz wyposażenie jej w nowe indywidualne i społeczne kompetencje.

Głównym celem zabiegów twórczej resocjalizacji jest przemiana tożsamości indywidualnej i społecznej osób nieprzystosowanych społecznie poprzez wychowawcze stymulowanie rozwoju i struktur poznawczych oraz twórczych i wyposażenie ich w nowe indywidualne i społeczne kompetencje.

Aby przybliżyć omawiany rodzaj resocjalizacji, należy zrozumieć też, czym jest sztuka. Sztuka wpływa na formowanie postaw życiowych, poszukiwanie odpowiedzi na pytania natury egzystencjalnej, umożliwia dokładniejsze poznanie i zrozumienie różnych okoliczności życiowych, a jednocześnie kompensuje i wzbogaca rzeczywistość. Trudno nie zgodzić się z A. Janickim, który stwierdził, że sztuka, jak żaden inny środek wychowawczy, może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym.

Jedną z form terapii, w której sztuka jest narzędziem do wyrażania uczuć jest arteterapia. Według Z. Koniecznyńskiej arteterapia to świadome, planowe i systematyczne oddziaływanie sztuką w celach terapeutycznych. Arteterapia może być ukierunkowana na edukację, rekreację, ale także na profilaktykę i korekcję zaburzeń. Działa ona na dwóch płaszczyznach – świadomej i nieświadomej. O nieświadomej mówimy wtedy, gdy do osoby zaczyna docierać to, co do tej pory wypierał lub z czego nie zdawał sobie sprawy. Zaś o świadomej wówczas, gdy przy okazji arteterapii osadzony dowiadyuje się, że potrafi malować naprawdę dobre obrazy, rośnie jego poczucie własnej wartości. Arteterapia opiera się na założeniu, że proces twórczy służący autoekspresji pomaga ludziom rozwiązywać problemy i konflikty, rozwijać umiejętności interpersonalne, kierować własnym zachowaniem, redukować stres, podnosić samoocenę i samoświadomość oraz osiągać wgląd w siebie. Arteterapia w takim rozumieniu integruje różne pola ludzkiego rozwoju, łączy sztuki wizualne (rysunek, malarstwo, rzeźbę i inne formy wizualne) i wiedzę o procesie twórczym z modelami doradztwa personalnego i psychoterapią. Spośród wielu funkcji arteterapii możemy wyróżnić między innymi:

- funkcję edukacyjną – kontakt ze sztuką nie tylko uczy i dostarcza pewnego zasobu wiedzy, ale i poszerza kompetencje jednostki oraz rozwija empatię, akceptację i zrozumienie,

- funkcję regulacyjną – arteterapia pomaga w regulowaniu swoich emocji oraz uczy radzenia sobie z nimi,
- funkcję kompensacyjną – terapia poprzez sztukę pozytywnie wpływa na akceptację swojego ja oraz pomaga zrozumieć i zaspokoić niezrealizowane pragnienia i potrzeby,
- funkcję poznawczą – której celem jest nauka nazywania oraz sygnalizowania swoich myśli i drzemiących w nas emocji,
- funkcję oczyszczającą – kontakt ze sztuką jest w stanie wzbudzić w jednostce poczucie oczyszczenia (*katharsis*) oraz pomaga odreagować napięcia,
- funkcję informacyjną i ekspresyjną – terapia przez sztukę pozwala odkryć prawdę o sobie oraz daje szansę wyrażenia siebie,
- funkcję komunikacyjną – dzięki pośrednictwu sztuki ułatwia ona komunikację z otoczeniem oraz rozwija umiejętności interpersonalne jednostki,
- funkcję integracyjną – zajęcia arteterapii prowadzone są zazwyczaj w grupach, co stwarza płaszczyznę do integracji z innymi,
- funkcję relaksacyjną – terapia przez sztukę jako jedyna umożliwia stworzenie warunków do odpoczynku i relaksu.

Coraz bardziej popularna staje się terapia przez sztukę z osadzonymi w zakładach karnych. Każdego roku kilka tysięcy więźniów korzysta z różnych form kształcenia realizowanych zarówno w zakładach karnych jak i poza nimi. Dostęp do edukacji ma pomóc osadzonym w procesie resocjalizacji i przygotować ich na trudny powrót do życia na wolności. Jedną z takich form służących rozwojowi są zajęcia z arteterapii – czyli terapii sztuką czy też terapii twórczością.

Jedną z form arteterapii, często wykorzystywaną w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, w tym również z osadzonymi jest teatroterapia. Jej rolą jest pomoc uczestnikom w wyrażaniu siebie, rozwijaniu empatii, a także w budowaniu umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Osoby w zakładach karnych często doświadczają izolacji, niskiej samooceny i problemów z wyrażaniem emocji. Teatroterapia może pomóc w zrozumieniu siebie i innych oraz w przełamywaniu barier społecznych i kulturowych. To dobry sposób na naukę współpracy, słuchania i wyrażania myśli w konstruktywny sposób, rozwijania umiejętności negocjacyjnych i budowania pozytywnych relacji z innymi. To właśnie teatr pozwala rozwijać uczucia wyższe u ludzi społecznie zdemoralizowanych, zagrożonych patologią, a tym samym staje się dobrym narzędziem w resocjalizacji skazanych. Jest sposobem oddziaływania na jednostkę w celu wyzwolenia negatywnych emocji i zmiany jej postawy. Ta forma terapii to dobry środek na oczyszczenie umysłu, dzięki niej osadzony może stać się osobą, którą chciałby być.

Kolejną formą arteterapii wykorzystywaną do resocjalizacji osadzonych jest muzykoterapia. To usystematyzowany proces terapii, który wykorzystuje muzykę i jej elementy dla ułatwienia komunikacji, uczenia się mobilizacji, ekspresji, koncentracji, poprawy sfery fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej oraz poznawczej w celu rozwoju wewnętrznego potencjału uczestnika terapii. Uczestnictwo w grupowych zajęciach muzycznych może pomóc więźniom w budowaniu więzi społecznych, uczeniu się współpracy i zaufania. W ten sposób muzykoterapia może przyczynić się do zmniejszenia agresji, poprawy samopoczucia oraz wzrostu poczucia własnej wartości więźniów. Może także pomóc w znalezieniu alternatywnych sposobów radzenia sobie ze stresem i frustracją, co może znacząco wpłynąć na ich przebieg i wyniki procesu resocjalizacji. Muzyka wykorzystywana w resocjalizacji pomaga zapomnieć o izolacji, wypełnia wolny czas, przywołuje wspomnienia oraz pobudza aktywność. W warunkach izolacji osadzeni również czynnie angażują się w kontakt z muzyką poprzez grę na instrumentach lub śpiew. Zdarza się, że na terenie zakładu karnego powstają zespoły muzyczne składające się z osadzonych. Grają oni swoją muzykę nie tylko wewnątrz więzienia, ale też poza jego murami, biorąc udział w koncertach charytatywnych czy lokalnych imprezach. Dzięki muzyce osadzony może przeanalizować popełnione błędy i wyciągnąć wnioski. Muzyka pociesza w smutnych chwilach, wzrusza oraz motywuje do pracy.

Inną, równie ważną formą arteterapii wykorzystywaną w resocjalizacji może być plastykoterapia, czyli terapia za pomocą sztuki wykorzystująca techniki plastyczne oraz kolory. Marek Konopczyński uważa, że celem resocjalizacji przez twórczość plastyczną jest ułatwienie wychowankowi wyrażenia własnych problemów, trudnych do werbalizacji, stworzenie możliwości odreagowania tłumionych, przykrych emocji. Plastykoterapia jako metoda, która wspiera resocjalizację cieszy się coraz większym zainteresowaniem ze strony skazanych. We współczesnych więzieniach odbywają się lekcje rysunku, osadzeni malują, rzeźbią, rysują. Zajęcia plastyczne to dla osadzonych pewnego rodzaju odskocznia w ich codziennym życiu. Więźniowie na początku idą na zajęcia, ponieważ się nudzą, jednak po kilku wyjściach dostrzegają potrzebę uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach. W większości z nich drzemie jakaś iskierka artysty. Podczas zajęć z wykorzystaniem plastykoterapii osoby odzwierciedlają swoje lęki, obawy, emocje. Takie zajęcia pomagają zmniejszyć napięcie i niepokój. Ekspresja twórcza oddziałuje na rozwój osoby i jest związana z jej rozwojem emocjonalnym.

Warto pamiętać, że każdy człowiek jest inny, a sztuka może dotyczyć różnych osób na różne sposoby. Dlatego też programy resocjalizacyjne wykorzystujące sztukę powinny być elastyczne i dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestników. Więzienna twórczość osadzonych ma coraz większe

znaczenie. Zajęcia artystyczne wpływają niezwykle pozytywnie na funkcjonowanie skazanych w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Twórcza resocjalizacja rozwija w więźniach poczucie estetyki, pobudza aktywność artystyczną i uwarściwia na piękno. Pisanie daje osadzonym możliwość wypowiedzenia się, skłania do refleksji nad życiem własnym, a jednocześnie nad życiem innych ludzi. Ten rodzaj twórczości daje skazanym możliwość duchowego wyciszenia się, spokoju oraz kontemplacji. Pozwala także osadzonym na wyrażanie i rozumienie własnych uczuć, podnosi poczucie własnej wartości poprzez naukę nowych umiejętności.

Jeśli odpowiednio wyciągnie się do więźniów rękę i da pomieszczenie, w którym mogą się realizować, wpłynie to z korzyścią na ich proces resocjalizacji. Często bowiem pod maską silnego charakteru kryją się bardzo wrażliwi i romantyczni ludzie, którzy w przeszłości popełnili błąd. Tworząc dzieła, przelewają na nie swoje tęsknoty za tym, co utracili, a także swoje marzenia. Skazani wykonują prace na dowolne lub zadane przez wychowawców tematy, stosując wybrane przez siebie formy wizualne.

Dla więźniów w ramach zajęć kulturalno-oświatowych organizowane są wyjścia do muzeów lub też domów kultury. Bardzo często wyjścia te robią na skazanych ogromne wrażenie. Osadzeni dostrzegają, iż sztuka nie jest nudna i jest ona dostępna dla każdego człowieka.

Każda z przedstawionych technik rozwija i kształtuje osobowość człowieka, a w tym przypadku osadzonego. Uczą one rozpoznawać i doceniać prawdziwe wartości. Przyczyniają się do pokonywania własnych ograniczeń, czyniąc życie twórczym. Zdolnych artystycznie więźniów jest wielu, świadczy o tym wiele nieszablonowych prac. Więźniowie angażując się twórczo, mogą nie tylko konstruktywnie wykorzystać czas kary, ale też zadbać o swój rozwój osobisty, a przy tym wzmocnić poczucie własnej wartości.

Podsumowując, sztuka ma ogromne znaczenie w procesie resocjalizacji osób osadzonych, ponieważ pozwala im wyrazić swoje emocje i przeżycia, kształtując jednocześnie ich poczucie własnej wartości i pozytywną samoocenę. Przez kreatywną ekspresję, osadzeni mają możliwość przemyślenia swoich życiowych wyborów, rozwijania empatii oraz zdobywania nowych umiejętności, które mogą okazać się kluczowe po powrocie do społeczeństwa. Sztuka, jako forma terapii i edukacji, otwiera drzwi do dialogu i zrozumienia, co jest niezbędne w procesie resocjalizacji. Warto więc zwrócić większą uwagę na rozwijanie działań artystycznych w zakładach karnych, aby wspierać proces resocjalizacji i reintegracji społecznej osób osadzonych. Należy jednak pamiętać, że sukces tych działań zależy od indywidualnego podejścia, wsparcia instytucjonalnego oraz dostosowywania metod pracy z osadzonymi.

Bibliografia

1. Chełkowska-Zacharewicz M., Kaleńska-Rodzaj J., *Psychologia muzyki*, Wyd. PWN, Warszawa 2020.
2. Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.
3. URL: <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/Cela-i-kredki-arteterapia-jako-sposob-na-agresje>, [dostęp: 30.04.2024].
4. URL: <https://www.sw.gov.pl/galeria/teatr-w-wiezieniu>, [dostęp: 30.04.2024].
5. URL: <https://wyjatkowakraina.pl/terapia/muzykoterapia>, [dostęp: 29.04.2024].
6. Janicki A., *Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego*, Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu nr 57, Wrocław 1990.
7. Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
8. Konieczńska Z., *Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej*, Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu nr 57, Wrocław 1990.
9. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
10. Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7.
11. Pierzchała K., *Wina - prawo - kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej*, Probacja 2017, nr 2.
12. Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, (red.) Wojnar I., Wyd. PWN, Warszawa 1963.

Бісовецька Людмила,

кандидат філологічних наук, доцент,
кафедра теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет
(м. Рівне, Україна)

Суржук Тетяна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет
(м. Рівне, Україна)

РОЛЬ ІМІДЖЕВИХ ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ ст.) перед педагогічною наукою поставлено завдання «створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [2]. Необхідно побудувати освітній процес так, щоб рости, навчати, виховувати молоде покоління з максимальним урахуванням тих суспільних умов, в яких воно буде жити і працювати.

Таке завдання може бути вирішено завдяки правильно організованій з перших днів навчання роботі здобувачів освіти не тільки з підручником, а й з книгами з доступного кола читання; вихованню у дітей бажання у вільний час вибирати і читати цікаві та корисні книги.

Обов'язковою частиною підготовки дітей до самостійного читання в початковій школі є позакласне читання. Мета позакласного читання – ознайомити учнів з дитячою літературою, що входить до кола читання сучасного молодшого школяра, сформувати інтерес до книжки, вміння роботи з нею, виховати позитивне ставлення до самостійного читання [3, с. 15].

Велика роль в організації самостійного читання здобувачів освіти належить бібліотекам, які проводять багато цікавих заходів з метою популяризації книг, заохочення дітей до читання. Наприклад, Рівненська обласна бібліотека для дітей (вул. С. Петлюри, 27) підтримує Всеукраїнську ініціативу «Додай читання» [1].

Всеукраїнська ініціатива «Додай читання» – це громадський рух, що створює середовище для активізації дитячого читання та співтворчості дітей і дорослих. Джерелом творчих експериментів та ініціатив зазвичай є Джінні – казкарка Євгенія Пірог. Допомагають пані Євгенії громадські координатори руху: бібліотекарі, письменники, художники, актори, вчителі, музейники, меценати, студенти, батьки, активісти – талановиті й небайдужі люди.

Від травня 2012-го «Додай читання» розвиває у країні мережу вільних бібліотечок «книжкові шпаківні», які принесли дітям книжки у лікарні, кав'ярні, кінотеатри, дитячі розважальні центри. Нині «Додай читання» є партнером Міжнародного руху LFL (Маленькі Вільні Бібліотеки).

Окрім того, серед проєктів «Додай читання» – альманахи «Блискуче перо», які діти створюють наживо разом із дорослими; велика ілюстрована художня «Срібна Книга», створена у співавторстві 360 дітей та 60 митців і

визнана відтак Національним рекордом України; «Пташина пошта», за посередництвом якої книголюб Балакучий Шпак знайомить дітей із авторами, видавцями, радить книжкові новинки; а також родинний марафон «Тату, почитай!», що охопив 11 міст, урятував дитячу бібліотеку від закриття, «спровокував» народження збірки віршів та розмальовок і крокує собі далі.

Восени 2023 року в Рівненській обласній бібліотеці для дітей стартував іміджевий соціокультурний проєкт «Читаполіс із галактики Нашекнижжя» [4], мета якого – формування позитивного іміджу бібліотеки через створення брендового казкового бібліопростору задля системної підтримки дитячого читання. Здійснення проєкту відбувалося поетапно спільно із Всеукраїнською ініціативою «Додай читання», на основі авторських розробок письменниці Євгенії Пірог та функціональних можливостях обласної бібліотеки.

«Бібліотека дарує радість» – девіз проєкту й творчих змін у повсякденному спілкуванні «бібліотекар-читач». Радість – це та яскрава ціль, яку маємо повертати в життя дітей воєнного часу. Креативний експеримент з перетворення стандартної дитячої книгозбірні в казковий простір планети Книгозаврія залучає юного читача до спільної доколакнижної гри, сприяє глибшому самопізнанню, а також розлогому й водночас делікатному опрацюванню суспільно чутливих інклюзивних тем.

У межах проєкту Євгенія Пірог створила для бібліотеки «брендову легенду» про місто Читаполіс, запровадила новаторські креативні елементи реєстрації читачів (спеціальні наліпки у вигляді квітів); розробила казкову топоніміку для бібліопросторів (комплект навігаційних казкових табличок) та авторських персонажів для творчої комунікації – пес Читакса і киця Мурчитела. Відтепер менші та старші читачі Рівненської обласної бібліотеки для дітей – книжкабрики і читаври – зростають з читанням мов Любистки, квітнуть наче Крокуси, буяють ніби Бузок, розквітають як Мальви чи Лотос.

Для реклами проєкту було випущено плакати та набір листівок із дитячими малюнками про галактику Нашекнижжя, проведено оригінальні майстерки та змістовні просвітницькі події для дітей. Видано серію книг «Історії з Читаполіса», а на сайті бібліотеки виходить електронний часопис «Новини Читаполісу».

Запровадження проєкту передбачає його масштабування через пряму взаємодію з дитячими бібліотеками на теренах області, тож було здійснено виїзні заходи до бібліотек та освітніх закладів Рівненщини. Ідеєю та досвідом реалізації проєкту Є. Пірог ділилась також через онлайн-спілкування з бібліотекарями інших областей України.

23 квітня 2025 р. у Рівненській обласній універсальній науковій бібліотеці відбулось урочисте нагородження лауреатів обласного конкурсу «Краща книга Рівненщини-2025».

У номінації «Краще видання для дітей» перемогу отримала серія книг «Історії з Читаполіса» Євгенії Пірог – письменниці, кураторки Всеукраїнської ініціативи «Додай читання!», бібліотекарки Рівненської обласної бібліотеки для дітей.

Відвідування бібліотеки обов'язкове для здобувачів початкової освіти. Бажання й уміння користуватися дитячою бібліотекою не виникають самі по собі, багато дітей просто не можуть наважитися піти до неї самі. Завдання вчителя – познайомити учнів із бібліотекою, провести одну-дві цільові екскурсії, домовитися з бібліотекарем про єдність вимог, що їх слід висувати до юних читачів: формувати в них уміння правильно запитувати книжку на абонементі; переглядати, порівнювати книжки, а потім лише вибрати «найвідповіднішу»; читати дитячі книжки і журнали в читальному залі.

Отже, іміджеві проекти сприяють формуванню читацької самостійності здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1 Всеукраїнська ініціатива «Додай читання». *BaraBooka. Простір української дитячої книги*. URL: <https://www.barabooka.com.ua/vseukrayins-ka-initsiativa-dodaj-chitannya/> (дата звернення 10.04.2025)

2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/KMP93896?an=1> (дата звернення 20.04.2025).

3. Зайцева В., Яремчук Н. Текст як засіб комунікативної взаємодії учнів основної школи. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми*: матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції (11 травня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 17–20.

4. Іміджевий соціокультурний проєкт «Читаполіс із галактики Нашекнижжя». *Сайт Рівненської обласної бібліотеки для дітей*. URL: <https://rdobd.com.ua/2010/08/30/doc-127/> (дата звернення 20.04.2025).

Деркачова Ольга,
доктор філологічних наук, професор,
кафедра української літератури,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОГО БРЕНДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

COVID, повномасштабне вторгнення засвідчили необхідність присутності вчителя в інформаційному просторі, а відтак вміння презентувати себе, зокрема у соцмережах, адже батьки під час дистанційного навчання мали можливість спостерігати не лише за своєю дитиною, її участю в освітньому процесі, а й за вчителем, рівнем його володіння цифровими технологіями, вмінням проводити онлайн-заняття, тим, як вчитель себе презентує. Водночас прозорість освітнього процесу у цифровому світі зробила вчителя вразливим до критики, не завжди справедливої, хейту, спроб нав'язати, часто не фахівцями, розуміння того, яким повинен бути вчитель, починаючи від зовнішності, манери викладання і до змістового наповнення уроків. Також дедалі частіше суспільна думка про педагога формується не тільки на основі його безпосередньої діяльності у класі, об'єктивній оцінці його знань та професійних навичок, а й на основі його оприсутнення у соцмережах. Фактично саме суспільство підштовхнуло вчителя до брендування своєї діяльності, адже особистий бренд – це те, як нас бачать інші, а не те, якими ми є насправді. Відтак, завдання майбутнього вчителя – знайти золоту середину між тим, як мене бачать, і тим, як я хочу, щоб мене бачили.

«На сучасному ринку праці здатність створювати, просувати та подекуди продавати особистий бренд стає як ніколи актуальною та важливою. Особливо це є вагомим для фахівців сфери «person-to-person», тобто активної комунікації до якої належить і професія вчителя» [3]. Отже, підготовка майбутнього вчителя повинна включати ті інструменти і технології, які допоможуть у створенні в подальшому особистого бренду. С. Нагорняк визначає особистий бренд педагога як «постійний саморозвиток, підвищення рівня знань, педагогічної майстерності, професіоналізм, постійне спілкування з цільовою аудиторією» [2, с. 205]. Варто також зазначити, що наявність персонального бренду може стати альтернативною можливістю заробітку для освітян [1]. Знаємо вже чимало вчителів, що стали відомими завдяки активному веденню Instagram або TikTok.

Але звісно, особистий бренд вчителя хибно ототожнювати лише з соцмережовим дискурсом. Він є синтезом професійного досвіду, навичок, особистих поглядів та цінностей. Важливим інструментом, що відображає професійний рівень, досягнення та здобутки, є портфоліо вчителя, в якому міститься професійна біографія, методи навчання, результати учнів, додаткові активності, відгуки і рекомендації.

Особистий бренд вчителя передбачає презентацію його діяльності, самопрезентацію у соцмережах і позасоцмережовій діяльності, тобто представлення того, що говоритиме про його яскраву особистість, вміння, навички, цінності, репутаційні дані, які допомагають формувати авторитет довіри та утверджуватися професійно. Також зауважмо, що особистий бренд не передбачає обов'язкову популярність та активність у соцмережах. Рівень оприсутнення там чи в інформаційному просторі – це особистий вибір вчителя.

Популярність педагога в інфопросторі, з іншого боку, може бути чимось несподіваним або випадковим, а вже далі вчитель вирішує, що із нею робити. Хоча така популярність, звісно, формує позитивний імідж вчителя. Наприклад, незламна вчителька з парковки супермаркету. Вчителька-киянка Юлія Дмитрівна була зафіксована на фото і відео у той час, коли у зимовий блекаут (грудень – 2022), намагалася пояснити на онлайн-уроці з математики п'ятикласникам, як користуватися транспортом і стала символом незламності вчительства під час війни. У травні 2022 року в соцмережах користувачі почали масово поширювати фото викладача, який читав лекцію студентам з окопу. Це Федір Шандор, професор УжНУ, доктор філософських наук, що пішов добровольцем на війну. А у 2024 році світ почув про вчительку початкових класів з Івано-Франківська Лесю Павлюк, яка стала кращою вчителькою за версією Global Teacher Prize Ukraine. Вчителі-тіктокери Антон Атаманчук чи Руслан Циганков спочатку просто ділилися невеличкими відео з презентацією своєї педагогічної діяльності: робота з дітьми, доступне пояснення складних речей і те, як вони пов'язані із нашим повсякденним життям, розважальний контент. Антон Атаманчук зазначив в одному з інтерв'ю: «Насправді я сам не знаю, як це сталося і чому людям це подобається. Напевно, коли робиш те, що любиш, те, чим гориш всередині, воно подобається іншим. Тому так і сталося. Я на початку своєї кар'єри й дійсно докладаю зусиль для того, щоб робота була корисною учням, а мені – приносила задоволення. Коли приходжу на роботу, то задаю тон усьому процесу, і це надихає робити ще більше й ще краще». Популярність вчительки Ольги Негоди почалася із показу власного життя, адаптації відеотрендів до шкільного побуту, руйнування стереотипів про вчителів.

Присутність в інфопросторі передбачає осмислення таких аспектів: мета (власні амбіції, довіра батьків, бажання стати кращим чи популярним педагогом); пошук власної ніші (навчальні відео, робота з дітьми, вчитель поза школою тощо); розуміння своєї цільової аудиторії (учні, батьки, інші вчителі, будь-хто). Але це ще не бренд вчителя.

Особистий бренд педагога - це образ, який формується у свідомості учнів, батьків, колег і ширшої спільноти про вчителя, це поєднання професійних якостей, стилю спілкування, методів викладання та цінностей. Але варто пам'ятати, що ключовим у створенні особистого бренду вчителя є високий професіоналізм, готовність стати моральним авторитетом для суспільства, вміння відчувати освітні тренди і тенденції, але не лише їх наслідувати, а бути тими, хто може їх формувати.

Список використаних джерел

1. Кравченко С., Бажан С. П. Персональний брендинг як сучасна фахова компетентність майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка*. Том 2, № 48. 2022. С. 124–127.
2. Нагорняк С. Особливості формування особистого бренду викладача. *Техніка і наука*. № 11(11). 2022. С. 203–210.
3. Петрик К., Фат'янова Т. Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи: практичні інструменти для створення успішного особистого бренду. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2024. № 5 (23). С. 1249–1260.

Ілійчук Любомира,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору України, інтеграції до європейського й світового освітнього простору актуалізується проблема забезпечення якості вищої педагогічної освіти. Особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, яка має відповідати вимогам компетентнісного підходу, державним

стандартам освіти та принципам педагогіки партнерства, що задекларовані в концепції Нової української школи. Якість підготовки вчителя початкових класів безпосередньо залежить від методологічного підґрунтя, яке визначає цілі, зміст, форми, методи та засоби організації освітнього процесу. Сучасна методологія формування професійної компетентності передбачає міждисциплінарну інтеграцію, орієнтацію на результат, педагогічну рефлексію, дитиноцентризм, розвиток інноваційного мислення та здатності до адаптації в умовах змін.

Професійна підготовка майбутніх учителів здійснюється на основі сукупності взаємопов'язаних методологічних підходів, що забезпечують цілісність, наукову обґрунтованість і внутрішню логіку освітнього процесу. У межах методологічної концепції доцільно виокремити три взаємодоповнюючі рівні: теоретичний, методичний і методологічний [1]. Теоретичний рівень формує світоглядно-концептуальні засади фахової підготовки фахівців початкової освіти, визначаючи базові поняття, закономірності, принципи та моделі педагогічної діяльності. Методичний рівень репрезентує систему принципів, прийомів, засобів і технологій реалізації освітнього процесу з урахуванням дидактичних й психолого-педагогічних закономірностей. Методологічний рівень визначає стратегічні орієнтири та логіку побудови освітньої діяльності, що включає цілепокладання, добір змісту, форм, методів і засобів навчання в контексті сучасних освітніх трансформацій. Системна взаємодія зазначених концептуальних площин сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, здатних до рефлексивного осмислення власної діяльності, інноваційного пошуку та ефективного функціонування в умовах Нової української школи.

Взаємозв'язок загальнонаукових і спеціально-наукових методологічних підходів у системі формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки зумовлює необхідність концептуалізації методологічного підходу як цілісного багаторівневого утворення. Його структура охоплює низку взаємодоповнюючих підходів, які забезпечують методологічну цілісність і наукову обґрунтованість освітнього процесу. Коротко охарактеризуємо деякі підходи:

1. Особистісно орієнтований підхід передбачає виявлення, урахування та цілеспрямований розвиток індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, їхніх пізнавальних потреб, мотивів і особистісного потенціалу на основі активізації внутрішніх ресурсів саморозвитку та самовдосконалення, що сприяє гармонійному формуванню професійної й особистісної самості фахівця.

2. Компетентнісний підхід орієнтований на цілеспрямоване формування інтегрованого комплексу професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для успішного виконання трудових функцій, що забезпечує готовність майбутнього педагога до ефективної самореалізації в професійній діяльності й різних сферах життєдіяльності відповідно до потреб особистості та запитів суспільства.

3. Аксіологічний підхід передбачає формування у майбутніх учителів цілісної системи цінностей, ціннісних орієнтацій і ставлень до педагогічної діяльності, особистості дитини, суспільства та себе як професіонала. Цей підхід спрямований на розвиток здатності до морально-етичного вибору, виховання гуманістичного світогляду, усвідомлення професійної місії вчителя в контексті суспільного розвитку, демократії, культури та освіти.

4. Гуманістичний підхід спрямований на всебічне формування особистості як вищої цінності суспільства, що передбачає розвиток морально-етичних норм, гуманності, толерантності та відповідальності. Цей підхід акцентує увагу на забезпеченні умов для самореалізації особистості, розкритті її внутрішнього потенціалу, а також на вихованні педагогічної культури, орієнтованої на повагу до гідності кожної дитини, колег та соціуму загалом.

5. Культурологічний підхід передбачає формування загальної культурної компетентності особистості, яка включає розуміння національних і глобальних культурних цінностей, традицій, норм і практик, а також розвиток культури педагогічної взаємодії, заснованої на діалозі, повазі до культурної різноманітності та міжкультурній комунікації. Цей підхід сприяє вихованню педагогів, здатних адаптуватися до багатокультурного освітнього середовища і ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами.

6. Системний підхід передбачає комплексне розкриття цілісності педагогічної системи, аналіз взаємозв'язків і функціональних взаємодій між її структурними компонентами, визначення ключових факторів, що впливають на її ефективність, а також розробку механізмів управління системою. Такий підхід забезпечує можливість інтеграції результатів досліджень і впровадження науково обґрунтованих рішень у практику професійної підготовки, що сприяє оптимізації процесів навчання та підвищенню якості освітньої діяльності.

7. Суб'єкт-суб'єктний підхід орієнтований на формування майбутніх учителів як активних суб'єктів педагогічної взаємодії, здатних до рівноправної комунікації, конструктивного діалогу та обміну досвідом у процесі професійної співпраці. Він передбачає розвиток умінь усвідомлювати

власну суб'єктність і відповідальність у педагогічній діяльності, здатність до емпатії, врахування позицій інших сторін, формування навичок колективного прийняття рішень. Такий підхід сприяє становленню професійної ідентичності педагога, його педагогічної автономії та творчої активності в умовах освітнього середовища.

8. Діяльнісний підхід спрямований на формування професійної компетентності майбутніх учителів через активну практичну діяльність, що передбачає усвідомлене виконання конкретних професійних дій, операцій і завдань у реальних або змодельованих освітніх ситуаціях. Цей підхід акцентує увагу на розвитку практичних умінь, навичок і досвіду, необхідних для ефективної організації освітнього процесу, прийняття педагогічних рішень та адаптації до різноманітних професійних викликів.

9. Акмеологічний підхід передбачає сприяння самореалізації майбутніх учителів у професійній діяльності через систематичне застосування саморефлексії, самоосвіти й саморозвитку. Він акцентує на безперервному підвищенні професійної майстерності, формуванні компетентностей, необхідних для адаптації до динамічних змін в освітньому середовищі, розвитку внутрішньої мотивації та особистісної зрілості.

Отже, ключові методологічні підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, гуманістичний, культурологічний, системний, суб'єкт-суб'єктний, діяльнісний та акмеологічний) формують цілісне теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вони забезпечують інтегрований розвиток професійних знань, умінь, цінностей і особистісних якостей фахівців, що є запорукою їхньої готовності до ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій. Впровадження цих підходів у освітній процес сприяє формуванню висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога, здатного адекватно реагувати на виклики Нової української школи і активно сприяти сталому розвитку національної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Гриценко А. П. Концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 62. С. 68–78.

Майдан Наталія,
учитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії, «старший» учитель,
Тишківський ліцей Городенківської міської ради,
Коломийський район, Івано-Франківська область

Наконечна Лариса,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ПІДХІД ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки й технологій особливої ваги набуває формування в учнів початкових класів пізнавальної активності, здатності до дослідницької діяльності, логічного мислення та інтересу до навчання. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи мотиваційної сфери, яка значною мірою впливає на подальше ставлення дитини до процесу навчання [3].

Раніше звертали увагу на знаннявий компонент у формуванні особистості школяра, але дослідження останніх десятиліть вказують на вагому роль мотивації у навчанні, на те, що саме мотивація впливає на формування спеціальних здібностей, які подекуди можуть компенсувати нестачу знань.

Психологічний стан дитини, особистісні досягнення учнів у здобутті шкільних знань тісно пов'язані з розвитком мотиваційної сфери. А ефективність навчальної діяльності учнів залежить від багатьох чинників, серед яких вагоме значення має психологічна складова – мотивація на успішну діяльність, або позитивна мотивація.

Суспільство задумується над питанням забезпечення стабільного розвитку у майбутньому, оскільки воно сьогодні стикається з величезною проблемою дефіциту спеціалістів, обізнаних у природничо-математичній науковій сфері. Одним із актуальних напрямів освіти, здатним вирішити зазначену проблему, є STEM-орієнтований підхід до навчання [1, с. 90].

У перекладі з англійської аббревіатура STEM розшифровується так:

S – science – природничі науки;

T – technology – технології;

E – engineering – технічна творчість;

M – mathematics – математика.

Мету STEM-освіти визначають як створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, що здатні навчатися впродовж життя, створення й розвиток цінності громадянського суспільства. Насправді ж мета STEM-освіти конкретніша – це забезпечення пропозиції на робочі місця на ринку STEM-спеціальностей, що невпинно розширюється. Завдання STEM-освіти полягає у формуванні в учнів здатності міркувати, як учені, та діяти, як інженери [2, 4].

Провідними принципами STEM-освіти є інтеграція та дослідницько-проектна діяльність, які збігаються з вимогами Нової української школи. Застосування STEM-технологій в НУШ не тільки сприяє засвоєнню знань, а й мотивує учнів та вчить застосовувати здобуті знання на практиці. У початковій школі такі підходи варто реалізувати через доступні, цікаві для дітей практичні завдання, дослідження та проекти.

Пропонуємо одне з них – вирощування рослини з насіння.

Мета дослідження: ознайоми учнів з процесом проростання насіння та росту рослини; формувати в учнів 2 класу уявлення про процеси розвитку рослин через дослідницьку діяльність з елементами STEM-освіти, розвивати природничу компетентність, спостережливість, мислення, вміння робити висновки; виховувати любов до природи, працьовитість, дбайливе ставлення до рослин.

З точки зору Science (науки) учні ознайомилися з біологічними процесами росту: проростання, розвиток кореня, стебла, листя. Спостерігали, як зміна зовнішніх умов (волога, тепло, світло) впливають на розвиток рослин.

З точки зору Technology (технології) діти використовували телефони (під наглядом) для фотофіксації змін. Застосовували Google Lens для визначення виду рослини за листям (за бажанням учнів та батьків).

З точки зору Engineering (інженерії) виготовляли конструкції для підтримки рослин (з дерев'яних паличок, дроту).

З точки зору maths (математики) вимірювали висоту рослин щодня, фіксуючи результати. Визначали середню швидкість росту (в см на добу).

Проект реалізовувався як частина інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Застосовано індивідуальні та групові форми роботи, щоденники спостережень, моделювання, практична діяльність.

Учні самостійно висівали насіння у підготовлений ґрунт, стежили за його проростанням, підписували ємкості, у яких проростало насіння. Щодня фіксували спостереження: появу паростків, кількість листків, зміну висоти. Наприкінці проекту презентували результати: описували свій досвід, демонстрували малюнки та ділилися висновками.

Проект засвідчив, що проект «Вирощування рослини з насіння» є ефективним інструментом формування ключових компетентностей учнів початкової школи.

Така діяльність не лише навчає природничих основ, а й розвиває емоційний інтелект, екологічну відповідальність, креативність, командну роботу. І що найголовніше - мотивує дітей у невимушених умовах до навчання. Адже дітям дуже цікаво спостерігати за ростом рослин, фіксувати зміни, бути відповідальними за успішний результат. Завдяки впровадженню STEM-технології школярі перетворюються з пасивних слухачів у активних дослідників.

Отже, інтеграція STEM-освіти в початковій школі є необхідністю сучасної освіти. Завдяки інтеграції науки, інженерії та математики учні навчаються мислити ширше, поєднувати знання з різних галузей і бачити практичне застосування теорії в реальному житті.

Таке навчання стимулює інтерес дітей, розвиває допитливість, бажання експериментувати та самим знаходити відповіді на поставлені питання. Також STEM-освіта формує критичне мислення та творчий підхід.

Результати впровадження STEM-елементів у навчання учнів початкових класів свідчать про підвищення зацікавленості до навчального процесу та зростання активності дітей. Це ефективний шлях зробити навчання молодших школярів не лише змістовним, а й захоплюючим.

Список використаних джерел

1. Богдан Т. М., Коваль В.О. Використання елементів STEM- для формування позитивної мотивації учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, серія «Педагогічна»* № 29 (2023), розділ III- с. 90-94.
2. Іванов С. STEM-освіта в Україні: шляхи впровадження в початковій школі. *Учитель початкової школи*. 2020, № 5-6. С. 4-5.
3. Онопрієнко О.В. STEM-освіта в початковій школі: теоретико-методичні аспекти. Київ: НАПН України, 2020. ІТЗО. С. 3-4.
4. Потапенко І. STEM-освіта в початковій школі: від навчальної моделі до реального уроку. К.: ГО «EdCamp Ukraine». 2023. 300 с.

Матвєєва Наталія,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НУШ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Метою освіти на сучасному етапі є розвиток природних задатків та здібностей здобувачів, формування їхніх ключових компетентностей, підвищення рівня громадянської активності й готовності до свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації. Нова українська школа на етапі свого розвитку передбачає гармонійний розвиток кожного учня з урахуванням його потреб та запитів, індивідуальних й вікових особливостей. На цьому наголошують основні нормативні документи про освіту в Україні, як-от: Закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Відповідно реалізація діяльнісної компоненти змісту освіти передбачає активну навчально-пізнавальну, творчу, дослідницьку й експериментальну діяльність здобувачів освіти.

Ефективному самовизначенню особистості сучасного здобувача слугує діяльнісний підхід, спрямованість освітнього процесу на формування наскрізних його умінь, інтеграція в соціум, самореалізація й соціалізація. Підґрунтя діяльнісного підходу складає теорія прагматизму Дж. Дьюї, згідно якої організація освітнього процесу має триєдину мету – навчання, виховання і розвиток, спрямованих на виховання позитивних рис та якостей здобувача, підвищення його готовності до подальшої життєдіяльності, самореалізації, самоосвіти.

На сучасному етапі реалізація стрижневих завдань Нової української школи здійснюється на основі удосконалених теорій та практик початкової освіти. Так, згідно концептуальних положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти поняття «діяльнісний підхід» трактується, як наскрізний в освіті, спрямованість освітнього процесу на формування практичних умінь і навичок та використання знань у повсякденному житті, інтеграція особистості у соціум та її ефективна самореалізація [2]. Натомість Концепція НУШ розглядає діяльнісний підхід як засадничі підвалини цілісної системи навчання, що є альтернативою методу трансляції знань та їх

пасивного засвоєння, позаяк дозволяє набути глибокі знання, сформувати уміння та навички, розширити кругозір, засвоїти загальнолюдські та вікові цінності [3]. Практика доводить, що сучасні типові освітні програми ураховують індивідуальні запити та інтереси учнів, базуються на засадничих принципах Нової української школи, а саме: принципи розвитку та історизму, дитиноцентризму, активності та предметності навчання, ціннісного підходу та формування компетентної особистості, принципу єдності внутрішньої та зовнішньої діяльності, системного аналізу педагогічних явищ і процесів, створення розвивального освітнього середовища тощо. За допомогою діяльнісного підходу сьогодні здійснюється підготовка здобувачів освіти до подальшого самостійного життя, самовідданої й творчої праці на благо свого народу.

Так, відповідно до положень Концепції НУШ організація навчання повинна базуватися на інтегрованому навчанні з переважанням ігрових методів у першому циклі (I-II класи) та інтегровано-предметній основі у другому циклі (III-IV класи). Тобто, оновлення освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу в сучасних умовах передбачає переорієнтацію мети і завдань освіти, трансформацію змісту навчання із пасивного отримання базових знань на формування способу дій. Зокрема результативна складова вбачається у сформованості у здобувачів освіти компетентностей, як-от: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «обчислює, аналізує, будує, трансформує», «виявляє ставлення й оцінює», які розвиваються лише у активній діяльності. Про це, зокрема, свідчить структура підручників, яка базується на відповідності запропонованих видів діяльності комплексу спеціально виокремлених особистісних якостей здобувача та акцентуванні на розвиваючому компоненті навчання. Зокрема завдання, запропоновані у підручниках, мають особливу структуру й містять навчальний матеріал, який слугує моделюванню практичних життєвих ситуацій, а, отже, є практико-зорієнтованими.

У цілому діяльнісний підхід можна трактувати, як особистісний, позаяк у центрі освітнього процесу – здобувач освіти, його мотиви, цілі та потреби. Практика доводить, що, з одного боку, у навчально-виховному процесі Нової української школи чільне місце посідають національні, статеві, індивідуально-психологічні особливості, які стимулюють особистісну та інтелектуальну активність учнів, а з іншого – визначають характер й результати навчально-пізнавальної діяльності: «Діяльнісний підхід – це метод навчання, завдяки якому дитина не отримує знання у готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності. Діти глибоко сприймають тонкощі навчального предмета, оволодівають методами

його пізнання та різними способами розв'язування завдань....» [1, с. 3]. А, отже, діяльнісний підхід спрямований на засвоєння знань шляхом активного пізнання і спілкування, усвідомлення мети й цілей власної діяльності, самоконтролю, оцінки її результатів [4, с. 27]. Його реалізація в освітній практиці закладів загальної середньої освіти слугує мотивації здобувачів до навчання та розвитку, підвищення рівня усвідомлення змісту й значення діяльності та її видів; сприяє формуванню навичок використання узагальнених способів дій; вихованню гармонійної особистості – вольової, відповідальної, наполегливої, цілеспрямованої. З іншого боку, розвивальні й виховні можливості навчально-пізнавальної діяльності учнів зростають за умови спрямування її на задоволення суспільних потреб й водночас урахування індивідуальних їх запитів, підпорядкування предметного результату виховному, сприяння здійсненню якісних змін в розвитку (інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфери, поведінки і діяльності) особистості. Як результат – учні поглиблюють знання, удосконалюють практичні уміння та навички, розширюють власний досвід, підвищують рівень активності до дії в різних видах роботи, життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. *Житомирщина педагогічна*. 2022. № 2. URL: <https://surl.li/thxowa>
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>
3. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: ВД «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Шелестова Л.В. Діяльнісний підхід. С. 26-31. URL: <https://surl.li/rcxnmb>

Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Soft skills – у перекладі з англійської означає «м'які» або «гнучкі» навички. Як зазначають вітчизняні вчені, сьогодні «великий акцент робиться на формування в підростаючого покоління здатності до роботи в команді, вміння комунікувати, знаходити спільну мову з людьми різних вікових категорій та індивідуальних можливостей, розвиток креативності та критичного мислення, вміння раціонально та продуктивно використовувати свій робочий час. У науковій спільноті ці навички називають поняттям «м'які навички» (soft skills). Формувати soft skills у дітей варто починати ще з молодшого шкільного віку, адже це сенситивний період розвитку особистості» [1, с. 23].

За дослідженнями Інституту Макса Планка в Мюнхені (Німеччина) виділяються такі види «м'яких навичок»:

1. Особистісні. До цієї групи відносяться відповідальність, упевненість у собі, прагнення досягнень.

2. Друга вид стосується міжособистісних відносин і виявляється у контактності, здатності до співпереживання, співчуття, об'єктивної самооцінки.

3. Важливою групою soft skills є прагнення успіху, що виражається в ініціативності, мотивації, підтримці статусу і самовіддачі.

4. До особистісних якостей можна також віднести витривалість, тобто стійкість до критики, до невдач, прояви позитивної емоційної установки.

У цій класифікації чітко видно головну спрямованість soft skills – це бути успішним у різних видах діяльності. Такі навички ще називаються соціальними. Соціальні навички – це набір способів і прийомів соціального впливу, які людина опановує протягом усього життєвого шляху.

Освітнє поле початкової школи дозволяє учням початкових класів розвивати soft skills на таких детермінантах:

- свідомість у комунікативному процесі, де молодший школяр постійно отримує можливість засвоювати новий досвід, технології, виконувати різноманітні завдання, розвивати свої інтереси;

- співпереживання - це емоційний прояв інтересу до інших людей з вираженням підтримки, взаємодопомоги, дружби;

- сприяння – виявляється у потребі активного розвитку, досягнень учня.

Водночас у цей період недостатньо розвинені вміння взаємодії, самостійної діяльності, відповідальності, здатності розуміти інших суб'єктів взаємодії, вибудовувати свою поведінку з позиції позитивного соціального ставлення.

Soft skills багато в чому пов'язані зі здатністю бути лідером. Лідерство як здатність очолити групу чи колектив означає визнання права прийняття відповідального рішення. Це означає, що молодший школяр зможе повести за собою інших дітей, розуміти їхній настрій, ставити певні завдання та домагатися їх виконання. У молодшому шкільному віці soft skills проявляються також у креативності як схильності та здатності втілювати у життя оригінальні ідеї та знаходити нові рішення в нестандартних ситуаціях.

Провідним елементом є комунікативна компетентність як відкритість та здатність до спілкування, вміння доступно викладати свої думки, впевнено спілкуватися з групою однолітків, виступати в аудиторії. Комунікація є основою організації ігрового, пізнавального, відпочинкового процесу. При оволодінні організаційними компетенціями учень бере участь у шкільних заходах, приймає рішення щодо виконання колективних завдань тощо.

Важливою якістю є вміння бути позитивним. Позитивність як особистісна якість проявляється в готовності бачити позитивне у всьому, не здаватися при зустрічі з труднощами, боротися за досягнення поставленої мети. Soft skills стимулюють допитливість як спрагу знань та бажання отримати нові враження від навколишнього світу, здатність безперервно вчитися.

До соціальних навичок в узагальненому вигляді можна віднести здатність діяти у певній соціальній ситуації. Соціальна ситуація взаємодії з людьми передбачає насамперед здатність слухати інших з позиції об'єкта, отримувати інформацію, розуміти точку зору інших людей. Загалом така навичка активного слухання полягає у свідомому зосередженні уваги на діалозі та бажанні зрозуміти зміст повідомлення, підкреслюючи це вербальними та невербальними засобами.

Соціальні навички виявляються також в емоційному ставленні до іншої людини чи групи людей, в емпатії. Дозволяючи партнеру в соціальній ситуації залишатися в діалозі цікавим співрозмовником, учень може виявляти ініціативу як готовність іти на контакт, роблячи пропозиції, ставлячи запитання, цікавлячись думкою іншої людини. Соціальні навички слугують і для самопрезентації молодшого школяра. Важливими є вміння висловлювати свої думки, наочно репрезентувати власні ідеї, вміння виразно говорити. Soft skills тут виявляються як уніфіковані особисті якості ефективної взаємодії з людьми, уміння переконувати. У молодшому шкільному віці важливо сформувати вміння дружити та вибудовувати стосунки з іншими учнями.

Таким чином, найважливішими компонентами soft skills є:

1. Довіра як здатність бути чесним і відвертим у взаєминах з іншими людьми.

2. Взаємна повага. Формування цієї якості забезпечує вирішення різних завдань на основі колективного розуміння, творчості, об'єктивної оцінки, внеску кожного у спільну справу.

3. Уважність як особистісна якість, що виявляється в готовності відповідати як за свої слова та дії, так і інших людей.

4. Вміння прийняти іншу точку зору, аналізувати різні погляди та приймати найбільш значущі.

5. Відкритість як чесне спілкування, шанобливе, терпляче, здорові стосунки.

Соціалізація учня означає позитивне ставлення до себе як особистості та учасника соціальної взаємодії. У такій ситуації початкова школа виступає не тільки як певний ступінь освіти, але і як соціальна система, що є інститутом соціального розвитку учня та формує такі якості особистості, які забезпечують йому надалі можливість утвердитися в соціумі і взаємодіяти з навколишньою дійсністю. Як зазначає Ю. Калашнікова, «наявність низки soft skills завжди має перевагу при наявності однакових академічних знань або технічних навичок, тож робить в майбутньому особистість більш конкурентоспроможною» [2].

Розвиток soft skills молодшого школяра дозволяє зосередитися, поруч із процесами адаптації та індивідуалізації, на його саморозкритті. Молодший шкільний період вважається сензитивним щодо формування soft skills. У цей час з'являється здатність реалізувати себе в суспільно значущій діяльності, приймати нові права, обов'язки, набувати нові погляди на світ.

Список використаних джерел

1. Казьмірчук Н.С., Жовнич О.В., Стахова І.А. Театр природи як засіб формування soft skills в учнів початкових класів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. 61. С. 23-30.

2. Калашнікова Ю.Р. Розвиток soft skills учнів початкової школи. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/35e88e04-c79a-4827-9c4a-175418cdc0aa/content>

Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
та освітніх інновацій,
Горецька Ольга,
викладач Івано-Франківського
фахового коледжу,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Перебудова школи на гуманістичних засадах самоврядування, співробітництва, активності учнів в освітньому процесі вимагає від педагога здійснення особистісного підходу, врахування індивідуальних особливостей кожного учня, використання діалогічної форми комунікативного педагогічного впливу. Адже «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації» [1].

Однією з проблем, що вимагають особливої уваги, є підготовка до діалогічного спілкування майбутніх учителів у ЗВО. Актуальність цього питання пов'язане з кількома чинниками, і насамперед з тією роллю, яку відіграє комунікація, спілкування у процесі формування як самої людини, так і суспільства загалом. У фундаментальному сенсі комунікація є станом людського буття, способом існування, тим основним, первинним соціальним процесом, у якому його учасники спільно створюють, відтворюють і перетворюють культурні надбання.

Як зазначає С. Яценко, «навчальний діалог – своєрідна форма міжособистісного спілкування, в якому відбувається обмін досвідом, відповідними знаннями, вміннями та навичками. У діалозі, зазвичай, беруть участь два комуніканти, в освітньому процесі його суб'єктами є педагоги (викладачі) та учні (студенти). Така взаємодія слугує засобом активізації пізнавальної діяльності в умовах створеної навчальної ситуації. Інформаційний обмін у формі мовлення допомагає не лише збагатити учасників навчального діалогу новими знаннями, а й регулювати відносини між ними, сприяти гуманізації процесу навчання, виховання та розвитку [2, с. 84-85].

Мова є основним видом комунікації людей. І від того, що людина чує, які слова вимовляє сама, залежить поведінка, рівень культури і, зрештою,

доля, оскільки мова впливає на підсвідомість людини як певна «програма». Помічено, що у спілкуванні вчителя з учнями безпосередньо під час уроків мова вчителя зводиться до сухої алгоритмізації і часто містить ознаки наказового способу модальності. Це непомітно породжує тиск зверху, призводить до відсутності контакту під час уроків, небажання дітей вчитися, викликає тривожні стани, страх виявитися неуспішним та ін.

Проте, як показує практика, спеціальній підготовці студентів педагогічних ЗВО до професійного спілкування приділяється недостатньо уваги. Так, вивченню теоретичних і практичних аспектів педагогічного спілкування відведено обмежений час у межах різних психолого-педагогічних та лінгвістичних дисциплін. У зв'язку з цим комунікативні навички, що формуються, не доводяться до стадії стабілізації. І коли студенти в період проходження педагогічної практики в школі стикаються з труднощами у спілкуванні як з дітьми, так і з колегами, спостерігається деавтоматизація навичок педагогічного спілкування, з якими студенти знайомляться в теоретичних курсах. Внаслідок цього майбутні вчителі демонструють стереотипну комунікативну поведінку, і досить часто репресивно спрямовану.

У зв'язку з цим з'явилася необхідність розробки вибіркового курсів, наприклад, таких, як «Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів», «Комунікативна педагогіка» та ін., спрямованих на підготовку студента як професійного комунікатора, що передбачає адекватну комунікативну перцепцію, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, вміння регулювати своє професійне самопочуття та наявність певних якостей (емпатії, гнучкості у спілкуванні, рефлексії). Все це разом взяте дозволяє майбутньому вчителю залишатися на гуманістичній позиції у спілкуванні, у тому числі й у конфліктних ситуаціях.

Для гуманістично орієнтованого вчителя метою комунікативного вдосконалення має стати не лише покращення в цьому плані самого себе, а й забезпечення умов здійснення ефективної взаємодії, що сприяє розвитку дітей, збереженню їхньої індивідуальності та унікальності. Пріоритетними методами навчання діалогічного спілкування є активні методи, які дозволяють здійснювати професійну підготовку в ситуаціях, наближених до реальних, подолати опір раніше сформованих стереотипів поведінки, здійснювати як повідомлення знань, так і формування умінь їх практичного використання, розвиток певних психологічних якостей майбутніх вчителів.

Активні групові методи можна умовно поєднати в такі основні блоки: дискусійні методи (групові дискусії, мозковий штурм, синектика, розбір казусів з практики, метод інциденту та ін.), ігрові методи, методи занурення

тощо. Для вирішення практичних завдань використовуються тренінгові заняття з педагогічного діалогічного спілкування, що включають низку методів активного навчання.

Ефективність педагогічного спілкування істотно утруднюється у разі недостатньої поінформованості педагога про особливості власної особистості, індивідуальні особливості реагування в різних ситуаціях. Для розвитку рефлексивно-оцінних умінь студенти знайомляться з правилами встановлення та прийняття зворотного зв'язку. У ході рольових ігор, дискусій майбутні вчителі безперервно отримують інформацію від інших членів групи про результати своїх дій. Завдяки зворотному зв'язку студенти можуть коригувати свою поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на нові, перевіряючи їх вплив на оточуючих.

На наш погляд, одним із факторів, що перешкоджають розвитку рефлексивно-оцінних умінь, є страх помилки. Для усунення страху помилки пропонуємо студентам завдання – згадати найзначнішу помилку, пов'язану з темою заняття, та розповісти, чого вона навчила. Прийняття своїх помилок допомагає майбутнім учителям звертатися до дітей за отриманням зворотної інформації про результати педагогічного впливу та бути більш терплячими до помилок учнів.

Отже, комунікативна освіта майбутніх педагогів перебуває в загальному руслі процесу гуманізації професійної підготовки та пов'язана з цілком конкретними цілями і завданнями: сприяти формуванню толерантної, відкритої до спілкування особистості, здатної до співробітництва, до міжкультурної взаємодії, що володіє найважливішим інструментом досягнення соціального та особистого успіху у житті – комунікативними вміннями і навичками.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 83-87.

Русин Галина,
докторк педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПРИЧИНИ ПОШИРЕННЯ ЯВИЩА СВІДОМОЇ БЕЗДІТНОСТІ СЕРЕД СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Поширення явища свідомої бездітності серед сучасної молоді є результатом комбінування соціальних, економічних, культурних та особистісних факторів. Вони відображають зміни у цінностях та пріоритетах сучасного суспільства, де індивідуальна свобода, самореалізація та економічна стабільність займають провідне місце.

Дослідження різних аспектів проблеми свідомої бездітності присвячені праці Е.Буркетт, Дж. Е.Віверс, Р.Гіллеспі, М.Дірленд, Г.Калініної, М.Малюги, К.Морелл, К.Слюсар, О.Стрельник, О.Форотинської, Л.Чансі та ін.

Найчастіше дослідники цього явища (О.Зубарев, Г.Калініна, О.Стрельник та ін.) мотивами прийняття свідомої бездітності називають наступні:

- відсутність потреби в дітях (відсутність материнського інстинкту, страх вагітності та пологів, неприязнь до дітей, спогади про травми власного дитинства, нелюбов до власних батьків, відсутність емоційного контакту з батьками, неповага до них, особисті образи);
- установка на індивідуалізм і гедонізм (прагнення зберегти власну свободу, небажання жертвувати заради дитини своїм розміром та розпланованим життям, спокоєм, здоров'ям, фізичними силами, бажання присвячувати свій вільний час виключно собі та своїм інтересам);
- виправдання бездітності (прагнення не примножувати людські страждання на Землі, що неминуче виникають з народженням дітей, уявлення про безглуздість продовження людського роду, звернення уваги на проблему перенаселення планети і виснаження ресурсів, а також увага загострюється на поганих соціально-економічних умовах країни) [2, с.201].

Теоретики руху «чайлдфрі» розробили низку аргументів, спрямованих на спростування традиційних уявлень про батьківство. Зокрема, вони стверджують, що бажання мати дитину з метою забезпечення собі підтримки в старості часто є проявом страху перед старінням та егоїстичним прагненням перекласти відповідальність за власне забезпечення на нащадків. Альтернативою цьому підходу представники «чайлдфрі» пропонують формування фінансової незалежності та побудову соціальних зв'язків, які

можуть забезпечити підтримку та спілкування в літньому віці. Крім того, критики зазнають прагнення деяких людей мати дітей для підвищення свого соціального статусу або задоволення потреби у визнанні.

На думку психолога К.Крушинської, такі ідеї вказують на те, що діти розглядаються як інструмент для досягнення особистих амбіцій, що є неприйнятним з етичної точки зору. Представники чайлдфрі закликають шукати інші шляхи для самореалізації та досягнення успіху, не пов'язуючи їх з народженням дітей. Окремо варто згадати про ставлення до батьківства як способу реалізації власних нездійснених мрій. На думку дослідників, відзначимо, що батьки, які намагаються «дати своїм дітям все те, чого не мали самі», часто переносять на дітей свої власні нереалізовані потреби та бажання, що може негативно вплинути на їхнє виховання та розвиток. В цьому контексті батькам варто звернути увагу на власний емоційний стан та розібратися зі своїми дитячими травмами, перш ніж приймати рішення про народження дитини.

Крім того, представники «чайлдфрі» критично ставляться до практики використання дітей як засобу маніпуляції у стосунках або для вирішення особистих проблем. Вони наголошують на тому, що народження дитини є відповідальним рішенням, яке потребує зрілості та усвідомлення наслідків обома партнерами. Найоптимальнішим способом вирішення труднощів у стосунках, є звернення за професійною допомогою до спеціалістів або пошук альтернативних шляхів вирішення проблем, не пов'язаних з народженням дитини.

Науковці (Дж.Віверс, О.Стрельник та ін.) переконані, що рух свідомо бездітних – це результат соціальних змін:

- зміна позиції «все заради дітей» на позицію «варто жити тут і зараз»;
- надлишок коштів – бажання витратити їх на розваги;
- соціальна мобільність, в тому числі можливість змінювати роботу, бути мобільним у отриманні освіти;
- установка на високі життєві стандарти, котрі насправді нереально досягнути;
- можливість міжнародного онлайн спілкування і пошук однодумців, який дозволяє почуватися не самотнім у своєму небажанні мати дітей;
- небажання втрачати час;
- результат спостережень за чужими дітьми, або ж дітьми своїх родичів, друзів [5, с.110].

Радикальні зміни в суспільстві надали змогу жінкам переглянути пріоритети та сфери суспільного життя, де вони раніше себе реалізувати не могли. Культурне життя, яке стрімко розвивається в наш час, вносить

корективи до вимог, яким повинна відповідати сучасна молода людина. Також зросли вимоги і до материнського виховання, яке може викликати труднощі у виборі ролі. Послідовниці руху «чайлдфрі» – це, переважно, емансипована частина суспільства, вони мають вищу освіту, вибирають можливість руху по кар'єрних сходах, чудово виконують професійні обов'язки та соціальні ролі, уникаючи при цьому ролі матері. Хоча ця роль закладена біологічно, її зміст змінюється залежно від суспільних норм та цінностей, вона багато в чому обумовлена стилем виховання [1].

Серед причин, які можуть викликати появу цього феномену дослідники виокремлюють два блоки: глобальні (об'єктивні) і особистісні психологічні фактори (суб'єктивні аспекти).

Зміна ритму і стилю життя підштовхує до змін і у соціальній організації суспільства. Важливо відмітити, що в цілому спостерігається поступове послаблення ролі та впливу батьків та найближчого родинного оточення. Зв'язок між поколіннями переходить у площину символічного усвідомлення, а не наслідування усталених традицій. Стає менш залежним від свого походження, зростає соціальна мобільність, що сприяє актуалізації особистих навичок, вмінь та освіти для досягнення вищого соціального статусу та рівня матеріального забезпечення. Окрім того, спостерігається і тенденція до посилення ролі жінок у суспільстві, де із пасивних реципієнтів соціокультурних норм вони трансформувалися в активних агентів соціальних змін, для яких характерним є прагнення до свободи та рівності.

Соціально-економічні умови, зокрема недостатність матеріальних ресурсів, можуть впливати на рішення щодо відмови від батьківства. Представники «чайлдфрі» нерідко апелюють до фінансової нестабільності як до вагомого аргументу на користь бездітності, оскільки вона унеможливорює забезпечення дитині необхідного рівня комфорту та розвитку. Кар'єрне зростання та професійна самореалізація виступають значущими мотиваційними факторами, що впливають на рішення щодо відкладення або повної відмови від виконання репродуктивної функції. Для багатьох молодих людей «свобода від дітей» є свідомим та першочерговим принципом. У процесі досягнення високих результатів у професійній діяльності, плани щодо народження дітей відкладаються на невизначений термін, що може призвести до повної відмови від батьківства або втрати репродуктивної можливості [2, с.145].

Тому першочерговою стратегічною метою державної політики в найближчі роки має стати створення умов для підвищення народжуваності та підтримки сімей. Її ідеологія свідомої бездітності аж ніяк не вписується сьогодні в державну доктрину збереження української нації.

Одним із шляхів протидії поширенню цього явища свідомої бездітності серед молоді є активне залучення закладів освіти до формування у підростаючого покоління позитивного погляду на сімейне життя, відповідального ставлення до батьківства, активної громадянської позиції у питанні збереження української нації.

Список використаних джерел

1. Клименко Л. В. Педагогічні умови профілактики свідомої бездітності в університетському середовищі. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 (31). С. 1294–1304.
2. Клименко Л. В. Профілактика свідомої бездітності серед молоді: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 92 с.
3. Русин Г. А. Формування ціннісних орієнтацій особистості засобами етнопедагогіки. *Освітні обрії*. 2019. № 2. С. 11–15.
4. Русин Г. А. Освіта як ціннісна домінанта у вихованні молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 20. С. 11–15.
5. Стрельник О. Турбота як робота : материнство у фокусі соціології: монографія. Київ: Критика: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2017. 280 с.

Самойленко Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин, Україна)

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасних умовах трансформації системи освіти, зумовленої глобальними соціокультурними змінами, викликами цифровізації та інтеграції, особливої уваги викликає питання розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів. Однією з ключових умов забезпечення цього процесу є ефективний менеджмент, який формує стратегії, визначає пріоритети та створює освітнє середовище, орієнтоване на інноваційність, відкритість і самореалізацію педагогічних кадрів.

Освітній менеджмент – галузь менеджменту, яка регулює процеси трансформування змісту освітньої діяльності й охоплює підходи, принципи функції, методи, прийоми, технології управління у сфері освіти. У процесі

підготовки майбутніх учителів початкових класів менеджмент виконує не лише адміністративну, а й виховну, стратегічну, аксіологічну функції, формує освітнє середовище, в якому креативність стає не винятком, а нормою педагогічної поведінки. Креативність – це здатність особистості генерувати нові, оригінальні ідеї, підходити до вирішення завдань нестандартно, знаходити нетипові рішення, методи або способи діяльності, що мають цінність у соціальному чи професійному середовищі. У педагогічному контексті креативність трактується як інтегральна якість майбутнього вчителя, що проявляється у здатності до творчого осмислення освітнього процесу, варіативністю використання методів навчання, створення інноваційного освітнього середовища [2, с. 14-19].

Потенціал (від лат. *potentia* – сила, можливість) – це сукупність внутрішніх ресурсів, якостей, здібностей особистості або системи, які можуть бути реалізовані за сприятливих умов для досягнення певної мети. У сфері освітнього менеджменту потенціал розглядають, як стратегічний ресурс закладу або учасників освітнього процесу, що визначає здатність до інновацій, розвитку, ефективної взаємодії та адаптації до змін [4]. Із педагогічної точки зору потенціал особистості трактують, як інтегральне утворення, що включає інтелектуальні, емоційні, креативні, моральні, комунікативні та вольові можливості індивіда, які можуть бути активовані в процесі навчання, професійного зростання чи самореалізації [1, с. 12-18]. Таким чином, поняття «креативний потенціал педагога» – це сукупність його особистісних якостей, професійних компетентностей і мотиваційних установок, що забезпечують здатність до створення нових, ефективних педагогічних рішень [2, с. 14-19]. Креативний потенціал майбутніх учителів початкових класів визначається за чотирма ключовими критеріями:

1) інтелектуально-когнітивний (здатність генерувати нові ідеї, мислити образно, асоціативно, дивергентно; застосовувати нестандартні рішення й інноваційні підходи в освітньому процесі);

2) емоційно-мотиваційний (наявність внутрішньої мотивації до творчості, натхнення, ініціативності; інтерес до педагогічного експериментування, прагнення до самореалізації);

3) особистісно-рефлексивний (здатність до самоаналізу, рефлексії власної діяльності; відкритість до змін, адаптивність, самокритичність);

4) комунікативно-діяльнісний (уміння організовувати взаємодію з учнями, колегами, батьками на засадах співтворчості; використання креативних методик у навчанні (ігрових, проєктних, інтегрованих)) [5, с. 71-75].

Розвиток креативного потенціалу майбутніх вчителів початкових класів педагогів передбачає їх залучення до активної пізнавальної діяльності, участі в дослідницьких проєктах, командній роботі, симуляційних вправах та рефлексивних практиках. Розрізняють три рівні розвитку креативного потенціалу майбутніх педагогів (високий, середній, низький) і на кожному з них, проявляються відповідні показники творчої активності, готовності до інновацій та здатності до педагогічного самовираження [5, с. 71-75]. Проте саме управлінські рішення визначають, наскільки ефективно організовано процес розвитку креативного потенціалу майбутніх педагогів у закладі вищої освіти (далі ЗВО) [2, с. 14-19].

Науковці підкреслюють, що одним із головних завдань сучасного менеджменту вищої освіти є створення креативного освітнього середовища, яке має бути відкритим до інновацій, варіативності форм і методів навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій здобувачів. Також управлінська діяльність у ЗВО має бути спрямована на стимулювання творчої ініціативи здобувачів, наявність міждисциплінарних освітніх програм, проведення конкурсів педагогічних ідей, освітніх хакатонів, діяльність стартап-лабораторій, участь у грантових і волонтерських проєктах. Важливим є також визнання результатів неформальної та інформальної освіти, використання цифрових технологій для розвитку креативного мислення [3, с. 29-34].

Слід зазначити, що провідну роль у розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів початкових класів відіграє педагогічне лідерство як складова менеджменту. Лідер в освіті – це управлінець, який не лише координує освітній процес, а й надихає, підтримує, мотивує, як педагогів, так і здобувачів до самовдосконалення. Отже, педагогічне лідерство можна трактувати, як здатність педагога ініціювати та підтримувати зміни в освітньому середовищі, організовувати, мотивувати учасників освітнього процесу до саморозвитку, співтворчості та досягнення спільної мети на основі довіри, партнерства, взаємоповаги. Педагогічне лідерство сприяє формуванню відповідального ставлення до власного професійного зростання, розвитку навичок самоорганізації, критичного мислення, креативності [Там само].

Важливо зазначити, що ефективний освітній менеджмент передбачає підготовку фахівців, які мають глибоке розуміння специфіки педагогічної діяльності, інноваційного розвитку, психології творчості. Вона має інтегрувати знання з менеджменту, педагогіки, психології, ІКТ, а також формувати цінності освітнього гуманізму (визнанні пріоритету людської особистості, її гідності, свободи та права на самореалізацію в освітньому процесі) й відкритості до змін. На практиці це означає оновлення та

удосконалення змісту навчальних програм, методик викладання, залучення здобувачів до організації освітнього процесу в ролі кураторів освітніх ініціатив. Наприклад, організація студентських педагогічних форумів, майстерень творчих ідей, діяльність студентських рад у структурі ЗВО – усе це є формами реалізації освітнього менеджменту, спрямованого на розвиток креативного потенціалу майбутніх вчителів початкових класів.

Таким чином, роль освітнього менеджменту у формуванні креативного потенціалу майбутніх учителів початкових класів полягає в стратегічному керівництві, підтримці інновацій, створенні відповідного освітнього середовища та забезпеченні умов для розкриття творчих можливостей кожного здобувача освіти. Тільки за наявності такої системної підтримки можна очікувати підготовку сучасного вчителя, здатного не лише викладати, а й надихати, створювати, змінювати реальність освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Андреева О.К. Теоретико-методичні засади формування потенціалу особистості в умовах освітніх змін. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 4. С. 12-18.
2. Ключек Г. Формування креативного потенціалу майбутніх учителів у контексті інноваційних освітніх змін. *Педагогічна думка*. 2021. № 2. С. 14-19.
3. Корнієнко І. Педагогічне лідерство як чинник креативного розвитку особистості педагога. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. № 1. С. 29-34.
4. Ткаченко І. В. Освітній менеджмент і розвиток інноваційного потенціалу педагогічних кадрів. *Освітній дискурс*. 2022. № 3(43). С. 35-39.
5. Цибульник О. Оцінювання рівнів сформованості креативного потенціалу педагогів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 4. С. 71-75.

Хороб Степан,
доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури,
Карпатський національний університет імені
Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

МЕТОД ПОВІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ В АНАЛІЗІ НОВЕЛИ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА «НОВИНА»

У сьогоденній методичній літературі з викладання на уроках української словесності творів національного письменства все частіше звертається увага дослідників на засоби повільного прочитання художнього тексту. Цей метод стає одним із основоположних у процесі навчання, адже література, як і мова, є чи не першими в сучасній освітній діяльності: вони формують духовний світ, національну, громадянську і суспільну позиції школяра чи студента. Відтак літературна освіта в закладах навчання чітко визначає основні компетентності у вивченні того чи іншого ідейно-естетичного матеріалу: розуміти, вміти аналізувати і, врешті, вміти самому творити художній текст. За всієї взаємозалежності цих трьох компетентностей нинішня методична наука свідомо виокремлює в першу чергу компетентність «розуміти текст твору, що вивчається на уроках чи позакласних заходах», як зазначено в «Пояснювальній записці» до програми викладання української літератури в середній школі. Отже, уміння аналізувати художній твір безпосередньо позначається на такій компетентності, як «розуміти художній текст», а відтак і компетентності «творити текст».

До проблеми функціонування методу повільного прочитання твору зарубіжні й українські дослідники впродовж останніх років звертаються часто, нерідко інтенсивно, та водночас завжди системно. І в цій послідовності вони відшукують так чи інакше ефективні підходи у навчальному процесі на заняттях з літературної освіти. Так, Мартимор Адлер у своїй праці «Як читати книги. Керівництво з читання великих творів» висловлює чимало концепційних положень та висновків, що безпосередньо стосуються методики повільного прочитання (неодмінна зосередженість на внутрішній і зовнішній структурі тексту, виокремлення естетично виразних деталей в оповіді та характері зображуваних подій і явищ тощо). Інший дослідник Девід Мікіна розробив цілу систему методичних прийомів повільного прочитання різножанрових та різнородових літературних творів у монографії «Повільне прочитання у пришвидшену епоху». Ще інший вчений Джон М'єдема у своїй праці «Повільне прочитання», використовуючи

напрацювання і досягнення психофізичної науки, доводить важливість (навіть незворотність) в нинішніх багатовимірних умовах сприйняття уповільненого способу читання художнього тексту як в електронних носіях, так і в паперових.

Український літературознавець Григорій Ключек, власне, крізь призму методу повільного прочитання розглядає твори Василя Стефаника, Григора Тютюнника та інших українських художників слова у своїй монографії «Енергія художнього слова» і доводить ефективність такого методичного підходу у поданні літературного матеріалу на уроках з української словесності або ж позакласних умовах. Схожих принципів аналізу творів літератури дотримується Ганна Токмань, Петро Білоус, інші вчені-методисти в нинішній Україні.

Тут варто зробити одне уточнення: метод повільного прочитання твору чи тексту можна здійснювати як через аналіз науково-академічний, так і через аналіз навчальний. Останній здебільшого здійснюється на уроках української літератури в школі або ж на практичних заняттях з національного письменства на філологічних факультетах. Власне мета такого типу занять – навчити учнів чи студентів розуміти текст / твір, спізнати його ідейно-естетичну глибину і водночас відкрити для себе «таємниці» художності, тобто образні засоби, що «генерують естетичну енергію твору» (Гр. Ключек). Доречно зазначити, що однією із головних методичних умов такого аналізу є вдалий вибір як окремого твору, так і його якогось окремішнього фрагменту з метою доскіпливого розгляду його змісту, ідейно-естетичного спрямування, художньої цілісності внутрішньої і зовнішньої структури. Певна річ, цілісність фрагменту завжди відносна. Однак важливо, щоб вона (цілісність) завжди несла в собі таке функціональне навантаження, завдяки якому можна збагнути ідейне спрямування твору, його художні особливості, специфіку творчого мислення письменника. Принагідно варто зауважити, що вибір фрагменту, приміром, з епічного чи драматичного твору з метою їх повільного прочитання має нести в собі змістове наповнення та естетичну цілісність.

Враховуючи, що наш вибір зупинився на творчості Василя Стефаника, зокрема на його новелі «Новина», котра зафіксована в програмових вимогах з освітньої дисципліни «українська література», ми наведемо кілька фрагментів з цього твору. Аналізуючи їх, звертатимемо мову на глибину їх змісту, що його треба розкрити крізь вказаний метод, а також аналіз ідейно-естетичних особливостей запропонованої до розгляду новели і своєрідності авторської ідейно-естетичної свідомості. Отож вибираємо з метою ілюстрації з тексту твору Василя Стефаника кілька фрагментів.

Спочатку перший з них, що співпадає з початком «Новини» є: «У селі сталася новина, що Гриць Летючий утопив у ріці свою дівчинку. Він хотів утопити і старшеньку, але випросилася. Відколи Грициха вмерла, то він бідував. Не міг собі дати ради з дітьми без жінки. Ніхто за нього не хотів піти заміж, бо коби то лишень діти, а то ще й біда і нестатки. Мучився Гриць цілі два роки сам із дрібними дітьми. Ніхто за нього не знав, як він жиє, що діє, хіба найблизші сусіди. Уповідали вони, що Гриць цілу зиму майже не палив у хаті, а зимував разом із дівчатами на печи» [1].

Отже, одразу ж варто звернути увагу на перше речення: «У селі сталася новина...». Воно важливе не лише, як зачин наратологічного викладу письменником трагічної історії життя покутського селянина, а й як органічний чинник загальної структури твору. Власне, така зовнішня структурованість «Новини», що йде з самого початку як передісторія страшної події, а відтак позначається на батьковій долі. Доречно зауважити, що автор свідомо акцентує увагу на цьому реченні ще й тому, аби не тільки розповісти про одну з численних «сільських історій», а й підготувати читача до сприйняття її трагічних наслідків. А далі прозаїк вдається до своєрідної ретроспекції: «Відколи Грициха померла, то він бідував» так, що не міг собі дати жодної ради ні в звичному побутуванні, ні в сімейних відповідальностях за долю малолітніх дітей. Так тривало впродовж двох років, доки він, усамітнений (навіть найблизші сусіди нічого про це не відали), не наважився на страшний вчинок. Новеліста тут цікавить не стільки душевні сум'яття героя перед його жахливим вчинком, як спонука, остаточна причина для дітовбивства» [1].

Тож для цього треба навести другий фрагмент новели «Новина»: «То прийшов він вечером до дому тай застав дівчата на печи.

– Дьидю, ми хочемо їсти, – сказала старша Гандзуня.

– То їжте мене, а що ж я дам вам їсти? Аді, є хліб, тай начиньийтеси!

Тай дав їм кусень хліба, а вони, як щенята коло голої кістки, коло того хліба заходилися» [1]. Свідоме порівняння батьком голодних дітей зі щенятами спроектувало його дії на можливість трагічного вчинку. Хоча задля уповільнення цього автор вдається до промовистих звідчасних слів Гриця Летючого: « – Начинила вас тай лишила на мою голову, бодай ї земля вікінула!» [1]. Несамовите прокляття, збудоване радше на емоційній основі, аніж на свідомості головного персонажа, що засвідчує крайній стан вибуху психічного характеру, його внутрішню спустошеність і безпам'яцтво. А відтак і втрату реального відчуття та розуміння.

Однак це лише перший поштовх героя до спонуки дітовбивства. Наступний же куди предметніший: «Гриць кинув погляд на піч, де обидві

дівчинки, не раз звиклі до такої татової бесіди, похапцем жадібно їли кусень хліба. Від побаченого його пройняв страх і жаль: «Бог знає, як ті дрібонькі кісточки держалися вкупі? Лишень четверо чорних очий, що були живі і що мали вагу. Тай тепер, як вони їли сухий хліб, то здавалося, що кістки в лиці потріскають» [1]. Така візуальна картина в очах Гриця Летючого ставала не просто вражаючою, адже спостерігаючи її, він раптом асоціативно прийняв своїх дітей за мерців. Власне, це й стало остаточною спонукою для нього – втопити їх; позбавити їх фізичного існування, адже голодні й нужденні, вони неодмінно наближаються до трагічного кінця – смерті. Крайнє речення цього фрагменту – «Гриць глянув на них з лави і погадав: «мерці» і напудився так, що аж піт його обсипав. Чогось йому так стало, як коли би йому хто тяжкий камінь поклав на груди» [1]. І він припав до землі тай молився, «але щось його тягнуло все глядіти на цих (дівчат) і гадати: «мерці».

Тут, у цьому місці художнього тексту новели Василя Стефаника «Новина», її автор свідомо органічно поєднує зовнішні і внутрішні чинники в трагічній долі і Гриця Летючого, і його дівчат-малоліток. Хоча письменник через зображення сум'яття душі героя дещо пригальмовує наратологічну подієвість, змальовуючи внутрішній стан Гриця перед тим, як він мав здійснити свій моторошний вчинок, що підступно оволодівав ним повсякчас: «Почорнів, і очі запали в середину так, що майже не дивилися на сьвіт, лиш на той камінь, що давив груди» [1].

Новеліст підвів у такий спосіб і героя, і читача до зовнішньої дії, до безпосередньої акції, котра впливала із психологічного стану персонажа, йшла від його намірів здійснити щось нечуване із своїми ж власними дітьми. Тому-то третій фрагмент тексту «Новини» здебільшого зосереджується на підготовці цієї трагедії («Гриць [...] взяв меншу Доцьку на руки, а Гандзуню за руку тай вийшов із ними» [1]). Згодом прозаїк веде своїх персонажів лугами, потім виводить на гору, з якої простирався вид на «живе срібло» плину ріки, що під місячним сяєвом виблискувала в долині: «Гриць здригнувся, бо блискуча ріка заморозила його, а той камінь на грудях став іще тяжший» [1]. Він, камінь, що давить душу Гриця, за задумом автора, став своєрідною художньою деталлю – промовистою і вражаючою та виразною. І, нарешті, четвертий фрагмент твору Василя Стефаника – сама безпосередня акція трагічної події, що стає кульмінацією твору «Новина»: «Спускалися в долину до ріки. Гриць скреготав зубами, аж гомін лугом розходився, і чув на грудях довгий огневий пас, що його пік у серце і в голову. Над самою річкою не міг поволи йти, але побіг і лишив Гандзуню. Вона бігла за ним. Гриць борзенько взяв Доцьку і з усієї сили кинув у воду» [1].

Завершальний фрагмент несе в собі всі ознаки розв'язки, щоправда він, цей фрагмент, не такий стиснутий і прецизно спресований, як попередні. Та все ж і він додає нових штрихів до з'ясування долі та історії, трагічної історії, у бутті Гриця Летючого. З одного боку, він має намір піти до міста «тай замельдуватися», пояснюючи свій вчинок тим, що, мовляв, не було «ніякої ради; ані їсти що, ані в хаті затопити, ані віпрати, ані голову змити, ані ніц!». Тому за свої проступки готовий відповідати, адже «завинив». З другого боку, в ньому й досі лишаються нерозтрачені рештки батьківських почуттів. На прохання, смертельне благання старшої донечки Гандзуні «не топити її», він відсилає дівчинку до найближчого села, аби та пішла в найми до когось бавити дитину. А для безпеки він дає їй «бучок, бо як ті пес надibaє, тай роздере, а з бучком май безпечніше». Такий фінал внутрішньої і зовнішньої структури тексту з усією вірогідністю можна вважати екстрапольованим у життя. Причому емоційно напружені наприкінці твору рядки переконують не тільки у правдивості зображеної трагічної події, а й дещо пом'якшують трагічну долю батька-дітовбивці. Це дає надію на спокутування свого гріха Грицем Летючим.

Запропонований для аналізу твір «Новина» Василя Стефаника крізь призму методу повільного прочитання тексту дає підставити до таких висновків.

По-перше, всі п'ять фрагментів в світлі такого методу можна розглядати як з позицій науково-академічних, так і з позицій навчально-педагогічних, розрахованих відповідно і на студентську, і на шкільну аудиторію. Доречно зауважити, що метод повільного прочитання доцільно застосовувати в аналізі творів, наділених щільною змістовністю. А новела «Новина» українського письменника, власне, наділена такою якістю.

По-друге, всі фрагменти у своїй взаємозв'язці наратологічного викладу кожен по-своєму розкриває зміст та ідейно-естетичне спрямування «Новини», а в сукупності витворюють художню цілісність тексту твору. Зрештою, кожен із фрагментів сам собою є цілісним, хоча й відносним, має своє смислове навантаження у вираженні головної думки твору.

По-третє, застосований в аналізі новели Василя Стефаника метод повільного прочитання дозволяє не лише розуміти, вміти розбирати (розкодовувати) художній текст, а й творити в своїй уяві, в уяві реципієнта нові варіанти його. Ця тріада методичного вивчення історико-літературного явища є доконечною в сучасній науці на заняттях української словесності в школі та у виші на філологічних факультетах, або принаймні там, де здійснюються виклади з українського національного письменства.

По-четверте, саме метод повільного прочитання твору Василя Стефаника «Новина», котрий ми свідомо обрали для ілюстрації цього прийому в аналізі окремих фрагментів тексту, дає всі підстави говорити про особливості художнього мислення прозаїка. Фрагменти, як і в цілому вся новела письменника, розглянуті через своєрідне прецизне скло методу його повільного прочитання, сконцентровані на те, аби виявити особливості використаного автором у новелі експресіонізму. А вже через чи крізь цей модерністський метод Василя Стефаника збагнути головний художній сенс трагічної долі Гриця Летючого. Адже вона, така доля, зримо сугестує читачеві (школяреві чи студентові) весь трагізм і неперебутність історії про батька-дітовбивця.

По-п'яте, аналізовані фрагменти геніальної новели Василя Стефаника, як ми переконалися, яскраво ілюструють своєрідність його авторської ідейно-естетичної свідомості, оригінальність його поезики й естетики. У «Новині» увиразнено мистецтво візуалізації словом, що так характеризує письменника. Саме цей вплив проаналізованих фрагментів його новели на реципієнта (школяра чи студента, а також педагога) сприяє створенню в їх свідомості виразних зорових уявлень. А це ефективний засіб навчання літературної освіти та здобуття системи компетентностей на заняттях з української літератури.

Список використаних джерел

1. Василь Стефаник. Зібрання творів: у 3-х томах, 4-х кн. Т. 1, кн. 1. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2020. С. 175-177.

Андрієць Максим,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 освітні педагогічні науки,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин, Україна)

ІНТЕГРАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Одним із ключових завдань сучасної системи вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх учителів, здатних ефективно використовувати новітні цифрові інструменти в освітньому процесі. Хмарні сервіси не лише

трансформують навчальні практики, а й стають провідним чинником розвитку цифрової компетентності, що визначено серед базових професійних якостей учителя ХХІ століття [1]. Хоча останні роки характеризуються активним впровадженням хмарних сервісів та мобільних додатків у сферу підготовки майбутніх педагогів, окремі аспекти їх використання залишаються недостатньо висвітленими у науково-методичному дискурсі. Передусім це стосується питання цілеспрямованого добору цифрових інструментів відповідно до специфіки професійної діяльності вчителя та предметної галузі, яку він викладатиме. Особливої актуальності в цьому контексті набуває інтеграція хмарних технологій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики. Актуальною є потреба у формуванні узагальненої системи, що б включала конкретні хмарні та мобільні технології, релевантні для реалізації завдань як загальної професійної підготовки педагога, так і спеціалізованого навчання за фахом.

Значущий науково-практичний крок полягає у створенні переліку цифрових ресурсів і платформ, що можуть ефективно сприяти формуванню цифрової, інформаційної та методичної компетентностей здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта. Інформатика. При цьому важливо не лише відібрати доцільні інструменти, а й визначити принципи їх адаптації до кожного освітнього компоненту. Впровадження системного підходу дозволить сформувати методичні рекомендації для викладачів щодо оптимального використання цифрових рішень у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Такий підхід також сприятиме посиленню якості освітнього процесу, його персоналізації та відповідності вимогам цифрового суспільства.

Хмарні технології (cloud computing) – це модель доступу до обчислювальних ресурсів і програмного забезпечення через інтернет. У педагогічній сфері це, зокрема, такі інструменти, як Google Workspace for Education, Microsoft 365, Zoom, MoodleCloud, Canva, Trello, Padlet, а також платформи для організації проєктної діяльності, спільної роботи й дистанційного навчання [2]. Використання сучасних онлайн-інструментів для організації освітнього процесу значно підвищує ефективність засвоєння знань майбутніми педагогами. Так, сервіси для побудови ментальних карт, зокрема Bubbl.us, MindMeister, Coggle, Draw.io, MyLens.ai, надають змогу упорядковувати інформацію у вигляді графічних структур, що допомагає краще її осмислити, організувати і представити, особливо під час планування проєктів або створення тематичних схем.

Додатковий візуальний ефект забезпечують ресурси для формування хмар слів, такі як WordItOut, WordCloud.Online, WordArt.com. Завдяки цим

інструментам текст перетворюється на кольорові й масштабовані зображення, де акценти зроблено на ключових поняттях, що суттєво сприяє виділенню основних ідей у програмовому матеріалі.

Для оптимізації доступу до цифрових ресурсів активно застосовуються генератори QR-кодів та сервіси скорочення посилань – QR Code Monkey, Free QR, ME-QR, Salo.li, Surli, Cuttly, Griml, PROject-SEO. Вони дозволяють трансформувати довгі вебадреси у компактні посилання або QR-коди, що зручно для розповсюдження матеріалів під час занять або в межах онлайн-курсів. Ще одним корисним інструментарієм є платформи для створення інфографіки: Genial.ly, Venngage, Piktochart, Cacao, Infogram, Canva. Їх використання надає можливість оформити дидактичні матеріали у вигляді привабливих візуалізацій з використанням шаблонів, інтерактивних елементів і статистичних графіків, що значно полегшує сприйняття складної інформації та сприяє формуванню у здобувачів навичок роботи з графічними представленнями даних.

Використання хмарних технологій у підготовці майбутніх учителів інформатики має низку переваг:

Гнучкість навчання – здобувачі вищої освіти можуть працювати з освітніми ресурсами у зручний час і з будь-якого пристрою.

Формування soft skills – зокрема вміння співпрацювати, організовувати командну роботу онлайн, управляти часом.

Інтеграція в професійне середовище – різноманітні хмарні сервіси використовуються в ІТ-індустрії, тому їх засвоєння має прикладну цінність.

Підвищення мотивації та інтересу до навчання – через використання сучасних інструментів і активних методів (проектів, симуляцій, колаборацій).

Водночас, упровадження хмарних технологій супроводжується певними викликами. По-перше, викладачі потребують постійного підвищення рівня цифрової компетентності, що є передумовою ефективного впровадження хмарних технологій в освітній процес. Це питання розкривається у працях О. М. Спіріна, який обґрунтовує необхідність формування ІКТ-компетентності у педагогічних працівників, як однієї з ключових умов реалізації цифровізації освіти [3]. Аналогічні ідеї висловлюють Т. Г. Крамаренко та М. П. Шишкіна, які підкреслюють важливість методичної підготовки викладачів до використання цифрових платформ та сервісів у педагогічній діяльності [4].

По-друге, необхідно враховувати питання інформаційної безпеки, збереження персональних даних та етичного використання цифрових ресурсів. Цій проблематиці присвячено дослідження С. О. Семерікова, Т. Г. Крамаренко, які аналізують ризики, пов'язані з неконтрольованим

використанням хмарних сервісів і пропонують шляхи мінімізації загроз через впровадження етичних і правових норм у педагогічну практику [Там само].

По-третє, існує потреба в оновленні освітніх програм та методичного забезпечення, які б повноцінно відображали потенціал хмарних сервісів у професійній підготовці. Це питання висвітлюється в роботах Ю. Ю. Тріус, який пропонує модель інтеграції хмаро-орієнтованого середовища в освітній процес підготовки майбутніх учителів інформатики, а також у дослідженнях М. І. Жалдака щодо оновлення змісту педагогічної освіти, відповідно до вимог цифрової трансформації [2].

Таким чином, досвід вітчизняних і зарубіжних педагогічних закладів вищої освіти свідчить, що найбільш результативною є інтеграція хмарних технологій через модулі практичної підготовки, організацію міждисциплінарних проєктів, створення та використання цифрових лабораторій, електронного портфоліо та стажування в онлайн-середовищі. У цьому випадку важливою є підтримка інституційного рівня – розробка внутрішніх стандартів цифрової трансформації, підвищення кваліфікації викладачів, розвиток цифрової інфраструктури.

Отже, інтеграція хмарних технологій у підготовку майбутнього вчителя інформатики є не лише вимогою часу, а й потужним каталізатором оновлення змісту та форм вищої педагогічної освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення моделей цифрової дидактики, адаптованих до потреб підготовки вчителів нової генерації.

Список використаних джерел

1. Дикань, О. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики в умовах цифровізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81. № 1. С. 25-37.
2. Гуржій, А. М., Шишкіна М. П. Хмарні технології в освіті: концептуальні засади. К.: Педагогічна думка, 2019. 164 с.
3. Про цифрову трансформацію освіти: аналітичний звіт / за ред. О. Я. Савченко. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2020. 102 с.
4. Крамаренко, Т. Г. Інформаційна безпека в умовах використання хмарних технологій в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 190. С. 119-123.
5. Mishra, P., & Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108(6). P. 1017-1054.

Ботюк Валентина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Щербанюк Лілія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Наконечна Лариса,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ПРИКАРПАТТЯ

Добре сформоване усне мовлення важливе як для порозуміння між людьми, так і для самовираження особистості. Правильна фонетична подача думки так само необхідна, як і її граматичне оформлення чи значення наповнюваність.

За стандартами початкової школи, розвиток звукового мовлення – першочергове завдання, вдале виконання якого на початковому етапі навчання забезпечить успіхи у подальшому формуванні мовної особистості учнів.

Вивчення мови у кожному класі початкової школи обов'язково передбачає опрацювання тем з фонетики, орфоєпії, а у 3-4 класах ще і з морфонології. Так, школярі ознайомлюються зі звуками мови і порівнюють їх з немовними звуками; отримують розуміння, що таке звуки мови і що слова складаються зі звуків; оволодівають інтонаційними засобами виразності мовлення, засвоюють найважливіших правил української літературної вимови. Учні досліджують фонетичні закономірності української мови, вчать дотримуватися орфоєпічних вимог у власному мовленні.

За вимогами типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом Савченко О. Я. та Шияна Р.Б., учень 3- 4 класів

- удосконалює свою вимову, зважаючи на фонетичні закономірності (збіг приголосних, кінцевий приголосний, наголошені та ненаголошені голосні тощо);

- правильно вимовляє
 - слова з апострофом,
 - слова зі звуками [г],

- слова з дзвінками приголосними звуками в кінці слова і складу перед глухим,
- слова з ненаголошеними голосними [е], [и],
- слова з подовженими приголосними звуками;
- правильно наголошує загальноживані слова;
- правильно вимовляє і пише
- прикметники на –ський, –цький, –зький;
- форми дієслів на –ся;
- найуживаніші числівники;
- форми родового відмінка числівників 50, 60, 70, 80, 90, 100 [3].

Добре сформовані фонетико-орфоепічні навички учнів є основою успішного навчання грамоти у початковій школі. Адже, як зазначено у навчальній програмі з української мови для 1-4 класів, основний метод навчання грамоти передбачає реалізацію принципу «від звука до букви», тобто учні повинні спочатку навчатись виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навичок читання і письма [3, с. 2]. У цій же програмі сказано: «Основою орфографічної грамотності є вміння співвідносити фонетичний і графічний образи слова, позначати звуки слова відповідними буквами... Учні початкових класів мають оволодіти цими уміннями і безпомилково писати слова за фонетичним принципом» [3, с. 7]. Як відомо, фонетичний принцип української орфографії охоплює близько 80 відсотків усіх написань. Дослідження низки науковців переконливо доводять, що правильна вимова є однією з найважливіших умов грамотності [див. 4; 5].

Ми, вслід за А. М. Богущ, під фонетичною компетенцією розуміємо «правильне вимовляння усіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо» [1, с. 107].

Під фонетико-орфоепічними навичками розуміємо правильну щодо орфоепічних норм вимову всіх «звуків у потоці мовлення та розуміння всіх звуків під час аудіювання мовлення інших, а також навички правильного наголошування слів, коректне інтонаційно-ритмічне оформлення власного мовлення і адекватне сприйняття мовлення інших. Це автоматизовані вміння, що найбільш активно актуалізуються в таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, голосне читання й аудіювання» [2, с. 39, 40].

Вивчення літературної мови школярами Прикарпаття відбувається на фоні виразного діалектного мовлення, носіями якого вони є. На теренах гірських районів Івано-Франківщини побутує низка говірок південно-західного наріччя, а саме: бойківські, гуцульські, буковинські, лемківські, мовні риси яких різко різняться від норм української літературної мови.

Спостерігаючи за усним мовленням учнів молодших і старших класів гірських шкіл Прикарпаття, а також студентів і дорослого населення – вихідців із гірської місцевості, помітили, що найбільш виразними є говіркові вимова та наголошування, відтворення в усному мовленні орфографічного оформлення слова, індивідуальне порушення вимови.

Будь-яке порушення норм вимови (говіркове чи просторічне, суржикове, або ж індивідуальне) призводить до небажаних наслідків, як-от, підміна слів (наприклад, *кіз-кіс*, *гриб-грин*), орфографічні помилки, і, відповідно, непорозуміння під час спілкування, психологічний дискомфорт. Запобігти цьому спроможний учитель початкової школи. Йому доводиться докладати чимало зусиль для того, щоб навчити учнів з виразним говірковим мовленням літературної вимови.

Мовленнєві недоліки, спричинені саме говірковою вимовою, часто є причиною труднощів, що виникають під час оволодіння нормами не тільки орфоепічними, але й орфографічними та граматичними.

Зважаючи на орфоепічні риси говірок гірських населених пунктів, де зростають учні, рекомендуємо вчителям на уроці мови більше уваги приділяти опрацюванню того навчального матеріалу, успішному вивченню якого перешкоджає діалектне мовлення їхніх вихованців, а саме:

- вимова і написання слів з дзвінками і глухими приголосними в кінці слова;
- вимова і написання слів з твердими і м'якими приголосними;
- правила вживання м'якого знака;
- подвійне значення букв Я, Ю, Є;
- правила вживання апострофа;
- наголос;
- вимова і написання слів з подовженими м'якими приголосними;
- вимова і написання слів з уподібненням глухих і дзвінких приголосних;
- вимова і написання слів з ненаголошеними голосними Е, И в коренях слів;
- вимова і написання слів з шиплячими приголосними;
- вимова і написання слів з И, І після шиплячих і Г, К, Х.

Найбільш активно фонетичні навички формуються і розвиваються в

таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння, голосне читання й аудіювання [2, с. 1], які сприяють загостренню фонематичного слуху, продукуванню і репродукуванню звукового мовлення.

Успіх формування фонетико-орфоепічної компетенції молодших школярів забезпечить не тільки використання різноманітних цікавих завдань з корекції вимови звуків і наголошування слів, але й регулярне і свідоме повторювання навчального матеріалу, опанованого на попередніх заняттях, а також закріплення вироблених умінь і навичок.

Уважаємо, що добре сформована фонетико-орфоепічна компетенція учнів початкових класів є запорукою успішного розвитку інших мовних і мовленнєвих компетенцій, як і мовної особистості школяра загалом.

Отже, формуванню фонетико-орфоепічної компетенції належить провідне місце у системі мовної освіти початкової школи. Процес формування комунікативної компетентності учнів в умовах діалектного середовища передбачає обов'язкове врахування говіркових особливостей, що виявляються на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному).

Нижче наводимо деякі фонетичні й акцентуаційні риси говірок Прикарпаття (вони нерідко властиві й іншим говіркам південно-західного наріччя), на які має зважати вчитель-мовник, котрий допомагає учням гірської школи оволодіти українською літературною мовою.

Звуковимова

1) ствердіння м'яких звуків: *робит, любить, кажут, кличут, дивитси, ходит; давна, третій, раний* (=ранній), *верхний, сине, синої, семий; на працу, працюю, на лици, цу (цю); пасовиско; бурак, курам, варут;*

2) пом'якшення звуків, як-от: *нічь, пічь, чюти, пальчік, вчєра, їжєчьок, зачьне, свіжєя, сонєчько, пше́ничька; верьх, тепєрь;*

3) оглушення дзвінкого звука в кінці та середині слова: *сат* (сад), *рас* (раз), *дуп* (дуб), *росповів, дорішка;*

4) відсутність протетичного [г]: *осьмеро, острий, озміт;*

5) вживання [и] замість [е] без розрізнення наголошеної чи ненаголошеної позиції: *мині, ни зробит, нима;*

6) уникнення подовжених м'яких приголосних: *житє, знанє, солев* (=сіллю).

Наголошування

1) наголошування дієслів: *стОю, сИжу, нЕсла, лЕжу, дАли, взЯли, кАжу, пИшу, рОблю (рОб'ю), говОрю, дзвОню;*

2) наголошування займенників: *твОя, твОї, твОю, твОїх мОя, свОя* і т. п.;

3) наголошування іменників: *пОтік*, множинні форми: *зошЕта*, *коровИ*, *трактОри*, *натИранє*;

Список використаних джерел

1. Богуш А. М Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Алла Михайлівна Богуш – вчений-педагог, академік НАПН України: біобібліогр. покажч.* Київ, 2014. 187 с.
2. Босак Н. Ф. Етапи і стадії формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічного фаху. *Наука і освіта.* 2014. № 10. С. 39-42.
3. Навчальні програми для 1 – 4 класів. Українська мова. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv>
4. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів. К, 1981. 134 с.
5. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.

Галуга Діана,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Внаслідок військових конфліктів та соціальних криз значна кількість дітей опиняється в умовах вимушеного переселення, що викликає емоційні та поведінкові труднощі: підвищену тривожність, страхи, агресію, труднощі в соціалізації, емоційну нестабільність. Порушення почуття безпеки негативно впливає на самооцінку, мотивацію до навчання та загальне благополуччя дитини.

Ефективним методом підтримки таких дітей є арт терапія, яка сприяє емоційному розвантаженню, адаптації та самовираженню через творчість.

Малювання, ліплення, казкотерапія, музична терапія допомагають дітям передавати й опрацьовувати почуття без необхідності вербалізації, що особливо важливо для дітей з труднощами у висловленні переживань. Незважаючи на доведену ефективність арт-терапії, її адаптація для роботи з внутрішньо переміщеними дітьми молодшого шкільного віку залишається недостатньо дослідженою. Тому важливо визначити найбільш дієві методики, що сприятимуть їхній емоційній стабілізації та соціальній адаптації.

Багато вчених та наукових установ вивчають арт терапія як один з основних напрямків роботи з дітьми. Такі українські вчені як, Ольга Копилова, Тетяна Зінкевич-Євстигнєєва, Вікторія Назарова, Наталія Морозова. З іноземних вчених арт терапію вивчали, Адріан Хілл, Маргарет Наумбург, Едіт Крамер, Віктор Ловенфельд, Шон Маків, Кеті Молоді. У статті "Робота з дітьми у форматі відкритої арттерапевтичної студії" розглядається досвід проведення арттерапевтичних занять для дітей молодшого шкільного віку. Автори описують структуру занять, які включають знайомство, моніторинг психоемоційного стану, обговорення теми, створення творчого продукту та його обговорення. Такий підхід сприяє емоційному розвантаженню дітей та покращенню їхнього психологічного стану.

Найбільш уразливою категорією є діти, яким доволі складно відреагувати свої емоції вербально, тому актуальності набувають методи арт-терапії, які дають змогу у символічній формі, через процес творчості виразити свої емоції та почуття.

Арт-терапія – це метод психотерапії, який завдяки процесу творчості надає можливість людині поліпшити свій психоемоційний стан.

У сучасному світі арт-терапія вважається одним із найбільш швидких і надійних методів у наданні психологічної допомоги. Також допомагає у зниженні рівня тривожності, стресу, сприяє поліпшенню комунікативної сфери, підвищенню самосвідомості, лікуванню психологічних травм і підтримці ментального здоров'я.

У науковій літературі ментальне здоров'я – це «стан психічного благополуччя, у якому людина може реалізовувати свій потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, працювати продуктивно і робити внесок у життя суспільства». Ознаками ментального здоров'я є здатність людини до емоційної стійкості, вміння розпізнавати та керувати своїми емоціями і почуттями, здатність співпереживати, конструктивно взаємодіяти із соціумом, справлятися зі стресовими ситуаціями.

Завдяки емоційній стійкості людина здатна адекватно реагувати на стресові ситуації, події, які викликають емоційну напругу, при цьому зберігаючи емоційну гнучкість, урівноваженість, конструктивність у прийнятті рішень і розвиток здатності до адаптації до різних умов життя.

Вплив арт-терапії на психічне здоров'я особистості вивчався такими вченими, як Е. Крамер, М. Наумбург, А. Хілл та ін. Згідно з науковими поглядами дослідників, завдяки процесу творчості особистість може: розвивати спонтанність та невимушеність поведінки, розвивати пам'ять, мислення, увагу, досліджувати свій життєвий досвід, самовиражатися, розвивати комунікативні та соціальні навички взаємодії, засвоювати нові ролі у соціумі, підвищувати рівень самооцінки, відреаговувати емоції та почуття у соціально прийнятній формі, розвивати творчі здібності тощо [1, с.78].

Лялькотерапія - метод психологічної допомоги дітям, підліткам та їх сім'ям, що полягає в корекції їх поведінки за допомогою ляльок. Даний метод покликаний допомогти в усуненні хворобливих переживань, зміцнити психічне здоров'я, покращити соціальну адаптацію, розвинути самосвідомість, вирішити конфлікти в умовах колективної творчої діяльності. Відповідно до даного методу з улюбленим персонажем розігрується в особах історія, пов'язана з травмуючою ситуацією.

Лялькотерапія дозволяє в ігровій формі, за допомогою ляльок, безпечно для людини, відтворити, програти травматичну ситуацію і зняти травмуючий чинник. Вона широко використовується для вирішення внутрішніх міжперсональних конфліктів, поліпшення соціальної адаптації, заїкання, порушення поведінки та ін.

Лялькотерапія вирішує наступні завдання:

- допомагає відреагувати емоції, досягти емоційної стійкості і саморегуляції;
- допомагає актуалізувати ресурси;
- значно розширює спектр особистісних ролей;
- дає можливість опрацювати тему власної зовнішності і образу «Я»;
- сприяє підвищенню самооцінки, впевненості в собі;
- розширює репертуар самовираження дитини;
- допомагає корегувати відносини в системі дитина - батьки.

Виділяють наступні функції лялькотерапії:

- комунікативна - формування емоційного контакту дітей в колективі;
- релаксаційна - зняття емоційного перенапруження;
- виховна - психокорекція проявів особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій;

- розвиваюча - розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття тощо) моторики;

- навчальна - збагачення інформацією про навколишній світ[3, с.72-73].

Сучасні українські науковці О. Мазяр та О. Юрчак, спираючись на дослідження Е. Берна, вивчали життєві сценарії в українських народних казках. Дослідники дійшли висновку, що існують казки з позитивним життєвим сценарієм і негативним, які демонструють уразливість фіксованої егоцентричної дитячої позиції.

Засновник позитивної психотерапії Н. Пезешкян наголошував, що історії, казки можуть вплинути на зміну життєвих установок. Дослідник підкреслював їх виховне і терапевтичне значення в роботі з життєвими сферами, які провокують конфлікт: ставлення до тіла, фізичне здоров'я, відносини з іншими людьми, досягнення у діяльності, фантазії.

Українська дослідниця М. Чумарна розглядає українську казку як код до розшифрування сакральних знань, який зберігається і передається від покоління до покоління. Д. Соколов, аналізуючи казки, проводить цікаву аналогію: на метафоричному рівні за походженням та механізмом дії він порівняв казки з генним апаратом людства. Подібно до того, як гени існують у вигляді альтернативних варіантів (алелей) і стають матрицями та джерелами інформації для побудови тіла, казки можуть слугувати матрицями для утворення основних форм поведінки та життєвих сценаріїв.

Таким чином, казка - це складний психологічний феномен, який має вікову історію існування. До вивчення казок зверталися провідні психологічні школи. Дослідниками визначено типологію, структуру і композицію казки, доведено її вплив на свідоме й несвідоме особистості.

Як результат, казку було покладено в основу окремого напрямку практичної психології - казкотерапії. Термін «казкотерапія» був запропонований Т. Зінкевич-Євстигнеєвою. Спираючись на дослідження О. Бреусенко-Кузнецова, І. Вачкова, Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, доцільно розглядати казкотерапію як напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, надає особистості можливість розвинути самосвідомість і будувати особливі рівні взаємодії, що створює умови для становлення їх суб'єктності [4 с.26-27].

Арт-терапевтичні методи допомагають обходити захисні механізми психіки і через символічну форму допомагають вивільнити свої почуття, емоції, переживання, які важко вербалізуються, зрозуміти причини проблем, котрі не усвідомлюються і заважають конструктивній взаємодії із соціумом. Перспективу подальших досліджень убачаємо у розвитку та застосуванні методів арт-терапії у роботі з різною віковою категорією, особливо з

внутрішньо переміщеними особами. На жаль, велика кількість дітей України потребує психологічної допомоги та підтримки під час дії воєнного стану і буде потребувати її після його припинення, адже стабілізація психоемоційного стану людини – довготривалий процес.

Список використаних джерел

1. Куліш О. Сірик І. Методи арттрепії у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб молодшого шкільного віку. *Габітус* 2024. №58. С.77-82.
2. Вознисенська О. Можливості арт-терапії в подоланні психологічної травми. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій. *Стаття в авторській редакції*. 2015. С.98-110.
3. Василевська О. Дворніченко Л. Казка терапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету*. 2020. №6. С.24-31.
4. Манопова К. Особливості методу Лялько терапії в роботі з дітьми. 2020. С.71-74.

Глинчак Валентина,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти педагогічного факультету
Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна модернізація освіти націлена на забезпечення адекватних умов навчання та виховання всім категоріям учнів. Останні десятиліття в більшості країн світу, зокрема й у нашій країні, збільшується кількість дітей, які мають патології розвитку та відчувають різноманітні труднощі в процесі шкільного навчання. Причини шкільних труднощів дітей пов'язані з погіршенням стану здоров'я, несприятливою екологією, наркоманією, алкоголізмом батьків, неблагополучною спадковістю, прискоренням ритму життя, погіршенням в останні роки в Україні у зв'язку з широкомасштабною війною умов життя великої частини населення. Проблема стоїть настільки

гостро, що одним із найважливіших напрямів роботи у закладах загальної середньої освіти розглядається організація корекційно-розвивальної роботи з метою допомоги таким дітям. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) закріплює принцип рівності умов для здобуття повної загальної середньої освіти (ст.5) незалежно від ступеня освітніх потреб дитини (ст.9) та заборони дискримінації (ст.6), забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня (ст.14), а також містить інші положення, що регулюють інклюзивне навчання в Україні [2].

Як умови подолання шкільних труднощів учнів розглядаються диференціація та індивідуалізація навчання, застосування методів стимулювання, організація групової роботи, особистісно-орієнтований підхід тощо. При цьому корекційно-розвивальна робота з учнями зі шкільними труднощами виділяється низкою дослідників як необхідна умова подолання відставання в навчанні та відхилень у поведінці. «Дитина з особливими потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як особистість, яка має ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. Завдяки сучасній комплексній допомозі у них спостерігаються позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері» [1, с. 5].

Учнями, які мають проблеми в школі, займаються різні фахівці, причому незалежно один від одного. Парадоксальним, на наш погляд, є те, що мета у всіх одна – психічно, фізично, морально здорова особистість, проте зусилля для досягнення цієї мети часто докладаються розрізнено, іноді діяльність одних фахівців суперечить зусиллям інших. Донині не визначено і не налагоджено механізми взаємодії фахівців масової школи, які займаються корекційною роботою з учнями, які зазнають труднощів у навчанні та шкільній адаптації.

Ще одна гостра й актуальна проблема організації корекційно-розвивальної роботи в школі пов'язана з організацією інтегрованого навчання. Інтегрована освіта виступає оптимальним засобом соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я, будучи нині найбільш пріоритетним та закономірним напрямом модернізації сучасної загальної та спеціальної освіти, що потребує об'єднання зусиль, досвіду та можливостей закладів освіти. Фахівці шкіл мають бути готовими як до організації продуктивної співпраці зі спеціалістами-суміжниками зі спеціальних навчальних закладів, так і до самостійного проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи.

Необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи у стінах масової школи пред'являє до педагогічних умінь учителів підвищені вимоги. Однак випускники педагогічних спеціальностей виходять зі стін ЗВО найчастіше не готовими до організації та проведення корекційно-розвивальної роботи, оскільки багато аспектів спеціальної підготовки майбутніх учителів до цього напряму професійно-педагогічної діяльності досі не є розробленими.

Кожна дитина по-своєму унікальна, і потреби кожної дитини специфічні. Для забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами міжнародна практика пропонує широкий вибір доступних форм здобуття освіти. Але пріоритетним, з точки зору державної політики, є реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на відмінності, законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти.

Навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами повинна мати комплексний характер, охоплювати всі лінії їхнього індивідуального розвитку. Основними умовами і факторами, які сприяють просуванню психічного розвитку таких дітей, є їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими.

Навчання повинно мати практичну спрямованість, оскільки доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, з допомогою якого цей світ пізнається та перетворюється, з іншого – різні види діяльності забезпечують можливість використання й закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремої дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватися до соціального середовища. При цьому ті види допомоги, які мають надаватися кожній дитині, мають індивідуальний характер, різну спрямованість і повинні тривати протягом усього її навчання.

Численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології підтвердили той факт, що правильно організована система навчання та виховання вказаної групи дітей дає позитивний ефект і призводить до їхнього значного просування в напрямку адаптації до життя в соціумі.

Водночас на шляху реалізації інклюзивної освіти є перешкоди:

- часто зустрічається нерозуміння проблеми з боку батьків, учителів;
- слабкою є спеціальна підготовка вчителів та їх мотивація до роботи з дітьми з обмеженнями життєдіяльності;
- відсутні належні засоби навчання;
- у школах часто відсутні спеціалісти, які мають супроводжувати інклюзивну освіту та забезпечувати соціальну адаптацію дітей;

- необхідна розробка спеціальних програм інклюзивної освіти;
- проблема недостатньо обговорюється в засобах масової інформації.

Актуальність освітньої інклюзії, важливість створення інклюзивного освітнього середовища визнається соціально-педагогічною практикою, підкріплюється міжнародними правовими актами, вітчизняною нормативно-правовою базою, поступово стає нормою життя.

У численних публікаціях з педагогіки, психології та теорії інклюзії обґрунтовується, що освітня інклюзія при її коректній організації може вести до таких позитивних ефектів, як розвиток здібностей дитини, її повноцінна соціалізація, а в перспективі – і до суттєвих позитивних соціальних та психологічних змін, наприклад, таких як соціальна стійкість, соціальне благополуччя тощо. Інклюзивна освіта – це шанс для всього громадянського суспільства на практиці реалізувати гуманістичні цінності рівних прав, свобод і гідності кожної людини.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Горин Юлія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Кіліченко Оксана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

РОЗВИТОК ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасному українському суспільстві, що переживає глибокі випробування через війну, питання формування історичної пам'яті та національної ідентичності набуває особливого значення. Щодня ми стаємо свідками мужності, стійкості й любові до Батьківщини — цінностей, які мають проростати в серцях наших дітей ще з початкової школи. Адже саме в цьому віці закладаються перші уявлення про рідну землю, її історію, героїв і культурну спадщину. Історична пам'ять — це не лише знання про минуле, а й місток між поколіннями, який допомагає зрозуміти, хто ми є, звідки і чому маємо берегти те, що здобувається такою високою ціною. Формуючи національну ідентичність змалечку, ми виховуємо громадян, які будуватимуть сильну, незалежну Україну з глибоким усвідомленням своєї відповідальності за її майбутнє.

У «Концепції національно-патріотичного виховання «Громадянин України III тисячоліття» [2], національно-патріотичне виховання є засобом відродження національної культури, стимулом пробудження «таких моральних якостей, як совість, людяність, почуття власної гідності; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві». «Лише вільна система освіти спроможна «зрощувати» людей, «запрограмованих» на свободу, на пошук істини, на творення нового...» (Г.С.Сазоненко)» [2].

Історична пам'ять — це не просто знання про минуле, а емоційне та культурне сприйняття історії, що забезпечує зв'язок поколінь і передачу традицій. Національна ідентичність включає усвідомлення мови, культури, духовності та традицій народу

Питанням розвитку історичної пам'яті молодого покоління приділяють увагу у своїх науково-педагогічних дослідженнях Г. Іванюк, Ю. Зерній, О. Квас, О. Кіліченко, Л. Кірішко, М. Кірик, В. Мусієнко, Л. Наконечна, М. Рябчук та ін.). Найчастіше аналіз понять історична та національна ідентичність науково обґрунтовують науковці-історики, політологи.

Зокрема, Перший Г.Л. зазначає, що «Історія в кожному суспільстві створює певний інформаційний, культурний та ідеологічний фон, який ми називаємо історична пам'ять. Без цієї пам'яті суспільство нагадує дерево без коріння і навіть найбільші соціальні та політичні потрясіння, які претендують на створення своєї історичної пам'яті, врешті решт знаходять своє місце в пам'яті людства» [4].

На думку М. Козловець, «історична пам'ять як невід'ємна складова ідентифікації особистості, соціальної групи, нації є не лише сумою знань, а постає потужним джерелом ретрансляції історичного досвіду» [3, с. 498].

За словами Н. Яковенко, «історична пам'ять - це фундамент національної ідентичності. Адже дякуючи спільному образу минулого, більш-менш однаковому для мільйонів Я, ми ототожнюємо себе з перемогами й поразками попередніх поколінь, з нашими спільними героями, зі священними для нації місцями пам'яті, з досягненнями нашої культури і т.д.» [5].

Розглянемо поняття «історична пам'ять» і «національна ідентичність». Зазначимо, що «історична пам'ять» - це не лише знання про події минулого, а й емоційне, культурне, моральне сприйняття цих подій. Вона формує зв'язок між поколіннями, зберігає досвід, традиції, ідеї. Розвиток історичної пам'яті сприяє формуванню національної свідомості, почуття відповідальності за майбутнє своєї країни.

Під час проходження педагогічної практики було впроваджено низку інтерактивних і традиційних форм роботи, спрямованих на розвиток у молодших школярів історичної пам'яті та національної ідентичності, наприклад,

- усний журнал на тему «Україна — мій дім». Учні ознайомилися з державними символами, виконали гімн України, переглянули відеофрагменти про красу української природи, створили власні герби класу;

- створення віртуальної книги пам'яті, якою вшановують героїзм Небесної Сотні і воїнів, які віддали життя за нашу країну;

- гра-квест «Скарби українського народу». Під час гри діти виконували завдання на знання історії, народних традицій, пісень, свят, прислів'їв і приказок. Така форма дозволила в ігровий спосіб зацікавити учнів і поглибити знання про Україну;

- проект «Моя родина — частинка України». Діти разом з батьками створювали родовід, приносили сімейні реліквії, розповідали про традиції своєї родини. Це дало змогу поглибити зв'язок із власним корінням;

- музично-поетичні хвилинки. На початку занять лунали українські пісні або учні декламували вірші, що пробуджують патріотичні почуття й любов до рідного слова;

- тематичні виставки та міні-екскурсії в шкільному музеї. Учні мали можливість побачити предмети побуту українців, національний одяг, книжки старих видань. Під час таких заходів відбувається візуалізація історії — дитина не просто читає, а «доторкається» до минулого.

Окрім зазначених вище, ефективними для розвитку історичної пам'яті та національної ідентичності є такі форми:

- інсценізація народних свят та історичних подій, що сприяє емоційному зануренню в історичне минуле;

-дні вишиванки, рідної мови, народної казки. Такі заходи пробуджують гордість за національні цінності;

-віртуальні подорожі історичними місцями України, що сприяє інтеграції технологій із гуманітарною освітою;

-флешмоби, челенджі на тему «Я — українець» (активна форма залучення дітей до патріотичного руху);

-залучення батьків до виховного процесу: спільне проведення майстер-класів, читання родинних історій.

Прикладами інтеграції патріотичного змісту в навчальні предмети є зокрема:

-читання та обговорення творів про героїв, рідну мову та традиції України на уроках української мови та читання;

-створення малюнків, присвячених темі традицій, символів, народного одягу на уроках мистецтва;

-вивчення природи рідного краю, екологічне виховання на уроках природознавства, або «Я досліджую світ».

Отож розвиток історичної пам'яті та національної ідентичності — це не одноразова акція, а довготривалий, системний процес. Важливо не просто передати знання, а дати змогу дитині відчувати, усвідомити, пережити. Учитель початкових класів відіграє ключову роль у формуванні майбутнього громадянина України. Тільки через любов, повагу та гордість за своє ми можемо виховати покоління, що збережуть і примножать надбання народу.

Список використаних джерел

1. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. Наказ МОН України № 527 від 6 червня 2022 р. URL: <https://lpnu.ua/viddil-molodizhnoi-polityky-ta-sotsialnoho-rozvytku/kontseptsiiia-natsionalno-patriotychnoho>

2. Концепція національно-патріотичного виховання «Громадянин України III тисячоліття» /Автори Сазоненко Г.С., Стрілько В.В. (2015). URL: https://don.kyivcity.gov.ua/done_img/f/patriotvih.pdf

3. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558.

4. Первий Г.Л. Історична пам'ять і патріотичне виховання *Матеріали регіональної наукової конференції викладачів, аспірантів та студентів вищих навчальних закладів: «Політичні, економічні та соціальні проблеми розвитку України: історичний досвід та сучасність в умовах глобалізації»*, Донецьк: Дон НТУ, 2012. 67-71.

5. Яковенко Н.М. (2005). Нова доба – нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. URL: <https://maidan.org.ua/arch/hist/1204203602.html>

Дем'яник Анастасія

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
педагогічного факультету

Височан Леся

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ

Сучасна початкова освіта зорієнтована на формування в учнів ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають пізнавальні вміння та здатність до дослідницької діяльності. Однією з базових якостей, що забезпечує успішність цих процесів, є спостережливість, оскільки вона виступає передумовою розвитку уваги, мислення, мовлення та вміння аналізувати об'єкти і явища навколишнього світу. Проте практика показує, що розвиток спостережливості молодших школярів не завжди є цілеспрямованим і системним: у навчальних програмах цей аспект здебільшого розглядається побічно, без належного методичного забезпечення. Особливо актуальним це питання постає на уроках природничої галузі, які мають великий потенціал для формування в дітей уміння бачити суттєве, порівнювати, робити висновки та здійснювати елементарні дослідження. Тому існує потреба у теоретичному обґрунтуванні й розробці педагогічних умов розвитку спостережливості молодших школярів як важливого чинника їх пізнавальної активності та успішності навчання.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку спостережливості молодших школярів на уроках природничої галузі та визначенні педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування цієї пізнавальної компетентності.

Спостережливість у психології та педагогіці розглядається як комплексна психічна якість, що полягає у здатності помічати, аналізувати,

порівнювати характеристики предметів та явищ, а також робити висновки з помічених змін чи відмінностей. Вона включає не лише пасивне сприймання, але й активну діяльність мислення та уваги.

В українській педагогіці вже в радянський період приділялася значна увага тому, як дитина спостерігає за явищами в природі, зміною пір року, зростанням рослин, екологічними явищами. Зокрема, в спадщині В.Сухомлинського значна увага приділена спостереженням молодших школярів за природою, розвитку їхньої уваги та спостережливості через повсякденні ситуації [1]. Дослідження й аналіз педагогічної спадщини В.Сухомлинського як дороговказу для удосконалення дитячої спостережливості – актуальне явище й донині [6].

У сучасній педагогіці спостережливість часто пов'язують із розвитком природничих компетентностей, екологічного мислення, творчої активності. Так, у дослідженні М.Філоненко спостережливість розглядається як один із ключових компонентів, що сприяє формуванню екологічного мислення через системні спостереження за природою й аналіз їх результатів [7].

На підставі наукових джерел [1-7] можна виокремити такі загальні компоненти спостережливості молодшого школяра:

- когнітивний. Цей компонент передбачає виокремлення суттєвих ознак, аналіз і порівняння предметів чи явищ, виявлення змін і закономірностей. У розвитку цього компонента спостережливості задіяні процеси сприймання, пам'яті (запам'ятовування характеристик), мислення (порівняння, узагальнення);
- мотиваційний, який пов'язаний з інтересом до того, за чим ведеться спостереження, появою дослідницької зацікавленості, внутрішнього мотиву «хочу знати», прагненням помічати нове або змінне. Саме наявність внутрішньої мотивації дозволяє дитині активно включитися в спостереження;
- емоційно-вольовий. Цей компонент забезпечує здатність утримувати увагу на об'єкті спостереження довший час, долати труднощі (наприклад, коли ознаки неочевидні чи зміни відбуваються повільно), терплячість, самоконтроль, емоційне ставлення до процесу, що виявляється в задоволенні від успіху;
- діяльнісний (практичний). Це вміння застосовувати методи спостереження: робити записи, малюнки, таблиці змін, організовувати спостереження, проводити експериментальну роботу, фіксувати результати, здійснювати аналіз під час чи після спостереження.

Розглянемо психолого-педагогічні особливості розвитку зазначених компонентів спостережливості в дітей молодшого шкільного віку.

В учнів 6-10 років відбувається інтенсивний розвиток сенсорного сприймання, уяви, мовлення. Діти цього віку мають прагнення діяти з конкретними предметами, спостерігати фізичні зміни навколо, задавати питання. Також характерною рисою цього віку є поступова когнітивна диференціація, тобто здатність помічати деталі, відмінності, порівнювати, систематизувати. Такі вікові можливості створюють сприятливий ґрунт для формування спостережливості в здобувачів освіти.

У формуванні спостережливості важливу роль відіграють увага, пам'ять, мислення, мовлення.

Увага дозволяє фокусуватися на об'єкті чи явищі, відокремлювати суттєве від другорядного. Без належного рівня стійкої та розподільної уваги дитина може не помічати важливих змін або характеристик, що відбуваються з часом.

Пам'ять допомагає зберігати проміжні враження, порівнювати спостережуване в різні моменти часу. До прикладу, під час спостереження за ростом рослини пам'ять утримує уявлення про попередній її стан, дає змогу помітити зміни, що відбулися.

Мислення – це вища когнітивна функція, яка дозволяє аналізувати, порівнювати, робити узагальнення. Спостережливість стимулює розвиток аналітичного мислення: дитина вчиться ставити запитання, порівнювати, висловлювати гіпотези.

Мовлення відіграє провідну роль у вербалізації спостереження, сприяє точному формулюванню ознак, опису змін, воно активно застосовується під час обговорення отриманих результатів. Без мовної форми багато деталей можуть залишатися непомітними чи нечіткими.

Не абияке значення для розвитку спостережливості має емоційно-вольова царина дитини, адже емоції мотивують: з'являється цікавість, здивування, радість від відкриття. Усе це стимулює дитину спостерігати більше, вникати в саму суть явища, дізнаватися більше про функційну приналежність предмета тощо.

Без розвинених вольових якостей також не відбудеться жодне спостереження, адже посидючість, наполегливість, увага до деталей дуже важливі для дослідника, особливо коли спостереження потребує довшого часу, терпіння або кількаразового повторення. Крім того, емоційно сприятлива атмосфера на уроках допомагає знизити страх помилок чи нерозуміння, підтримує бажання досліджувати.

На формування спостережливості молодших школярів впливає низка чинників, серед яких пріоритетними у формуванні особистості дитини є сім'я, школа, позашкільне середовище та гра.

Сім'я є первинним середовищем, де дитина вчиться помічати зміни, задавати питання. Батьки можуть стимулювати спостережливість, спонукаючи дітей звертати увагу на деталі під час прогулянок, спостерігати за змінами в природі в різний час доби чи пори року, здійснювати обговорення побаченого. Позитивна схвальна реакція батьків на дії дитини, заохочення до спостережень, порівнянь, створення необхідних умов для цього під час прогулянок або перебування в приміщенні сприяють розвитку спостережливості.

У школі уроки природничої галузі мають особливі можливості для розвитку спостережливості: це проведення невеликих експериментів, спостереження в природному довкіллі, лабораторні чи ділянкові дослідження тощо. Освітнє середовище: правильно обладнаний кабінет, природа, відповідні матеріали та зразки, колекції, – усе це може бути стимулом для спостереження.

Дослідження А.Колишкіної та К.Романенко щодо педагогічних умов формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на основі розвитку спостережливості засвідчують, що використання уроків-ігор, міні-проектів, спостереження на свіжому повітрі підвищують рівень природознавчої компетентності і, відповідно, спостережливості учнів [3].

У позакласній та ігровій діяльності також є місце для розвитку спостережливості, оскільки гра – один з найприродніших видів діяльності й форм навчання для дітей. Через ігрову діяльність діти можуть спостерігати, порівнювати, досліджувати, змінювати правила, експериментувати. А в позакласній діяльності під час екскурсії, спостереження на природі, виконання мініпроєкту діти збагачують свій життєвий досвід, збільшується інтерес до подій, що відбуваються довкола, з'являються можливості порівнювати явища в різних умовах і переносити отримані знання і досвід у власну творчу діяльність.

Так, дослідження Р. Рославець щодо розвитку творчості в молодших школярів засобами спостереження засвідчує, що метод спостереження у поєднанні з творчою діяльністю, коли діти малюють, створюють оповідання та описи природи, сприяє кращому сприйняттю й глибшому осмисленню довкілля [5].

Звісно, для розвитку спостережливості педагоги повинні використовувати активні методи й прийоми навчання. Методи спостереження, дослідження, порівняння, аналізу є основними засобами розвитку спостережливості. Учитель має створювати ситуації, які спонукають до самостійного спостереження: ставити питання, залучати учнів до планування спостереження, давати можливість вибору, спонукати до рефлексії через

обговорення, порівняння результатів. Також важливо, щоб учитель використовував зворотний зв'язок, підтримував позитивний емоційний стан, заохочував і визнавав успіхи.

Наприклад, на уроках природознавства учитель може запропонувати спостерігати зміну пір року, ріст рослини, поведінку тварин, явища погоди; використовувати завдання, де дитина сама повинна знайти відмінності, визначити зміну, порівняти дві чи більше ситуації. Такі завдання стимулюють когнітивний розвиток і спостережливість у молодших школярів.

У праці А. Колишкіної та К. Романенко висвітлено результати експериментального дослідження, в якому були застосовані уроки-ігри, міні-проекти і спостереження на свіжому повітрі для формування природознавчої компетентності на основі розвитку спостережливості [3].

Урок природознавства – основне, але не єдине середовище для розвитку спостережливості дитини. Інтегрувати спостереження можна і доцільно з математичною освітньої галуззю: порівняння форм, величин, співвідношень; під час уроків мови та літератури: здійснювати опис, порівняння персонажів та їх характеристик, складати оповідання про те, що бачили, порівнювали; під час роботи з образотворчого мистецтва: відтворення різними способами побаченого. Такі види роботи сприяють закріпленню вміння спостерігати за явищами в різних контекстах і зміцненню відповідних когнітивних, емоційно-вольових і практичних навичок.

Отож на підставі теоретичного аналізу можна зробити такі ключові висновки.

Спостережливість – це багатокомпонентна психолого-педагогічна якість, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та діяльнісні компоненти і тісно пов'язана з увагою, пам'яттю, мисленням і мовленням.

Молодший шкільний вік має низку переваг для розвитку спостережливості, оскільки відбувається інтенсивний розвиток когнітивних функцій, дітей цікавить навколишній світ, вони здатні до конкретних спостережень, можуть бути зацікавленими у дослідженнях.

Такі чинники, як сім'я, освітнє середовище, навчальна діяльність, гра, позакласні та дослідницькі форми значно впливають на рівень розвитку спостережливості.

Серед ефективних педагогічних умов розвитку спостережливості дослідники виокремлюють активні методи: спостереження, експеримент, порівняння; інтеграцію між предметами; участь учнів у самостійній та дослідницькій діяльності; підтримку вчителя.

Список використаних джерел

1. Іванютенко І. Удосконалення спостережливості школярів засобами гри в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського URL: https://cusu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/conf-2017-09/sektsiia-3/6911-udoskonallennya-sposterezhlyvosti-shkolyariv-zasobamy-hry-v-pedahohichniy-spadshchyni-vasylya-sukhomlynskoho?utm_source=chatgpt.com
2. Іщук Т., Мазуренок Н. Розвиток педагогічної спостережливості як умова забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти . Педагогічна освіта: теорія і практика: *Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України*. Вип.22 (1-2017). Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 177-181. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/23150>
3. Колишкіна А., Романенко К. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на основі розвитку спостережливості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 8 (112). С. 45–55. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/3ac170ce-7e3e-486d-95fe-f53baf86f56d/full>
4. Недодатко Н. Г. Педагогічні умови ефективного розвитку спостережливості у дітей старшого дошкільного віку при вивченні рідного краю. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації*. Вип. 3, 2013, с.28-36. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11593>
5. Рославець Р. Роль спостережень у творчому розвитку молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2 (2021), с.81-86. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.2.13>.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибр. твори: В 5-ти т.* Т.3. К.: Рад. школа, 1977. С.7–283.
7. Філоненко М. М. Спостереження і спостережливість як умови формування екологічного мислення молодших школярів. Дисертація, 2002. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0402U003985>
8. Цибуляк Н. Ю. Оптимізація розвитку спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/13207>

Івасюк Валентина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Виховання толерантності, як форми і способу міжособистісної взаємодії, як моделі поведінки, в дитячому середовищі набуває особливої значущості і є однією з найважливіших проблем освітнього процесу. В рамках освітніх стандартів нового покоління головне навантаження і відповідальність за якість виховання свідомої і стійкої толерантної поведінки лягає саме на освітнє середовище, на педагогів - вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів та ін.

У сучасних умовах модернізації освіти та становлення Нової української школи головним завданням закладу загальної середньої освіти є створення умов для засвоєння правильної системи цінностей, які в майбутньому впливатимуть на визначення життєвих орієнтирів. Тому саме на школу покладено обов'язок виховання підростаючого покоління в дусі толерантності.

Важливість проблеми очевидна: молодший шкільний вік є сенситивним для соціалізації особистості дитини, тому що шкільне середовище має багато чинників, що спонукають дитину долучатися до норм і цінностей суспільства, інтеріоризувати їх, виробляючи потрібні форми поведінки і спілкування. Крім того, саме в молодшому шкільному віці закладаються основи етики, оформляються і зміцнюються індивідуальні варіанти ставлення до себе і оточуючих.

Тому освітній процес повинен бути скерований не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, але й «прищеплювати» та розвивати в учнях моральні якості, людяність, повагу, відповідальність, милосердя, співчуття, задля збереження національних цінностей та свідомості нації.

Необхідність формування в молодших школярів толерантності акцентовано в педагогічній спадщині Г. Ващенко, О. Духновича,

Я. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Френе, Р. Штайнера., С. Амонашвілі.

Актуалізація даної проблеми зумовила виокремлення в педагогіці такого напрямку, як педагогіка толерантності, головними завданнями якої є збагачення підростаючого покоління моральними уявленнями та поняттями, що формуватимуть у них гуманістичний світогляд, який буде корисним в дорослому житті і сприятиме не лише вирішенню багатьох проблем, а й взагалі їх уникненню. Це такі важливі якості особистості, як шанобливе ставлення до представників інших культур, повага до інших точок зору, вміння йти на компроміс, вести діалог та інше.

Виховання толерантності в учнів початкових класів на засадах педагогіки партнерства передбачає створення атмосфери взаємоповаги та співпраці, де педагог виступає як рівноправний партнер дитини. Це означає будувати стосунки на основі довіри, гуманного ставлення та безумовної поваги до думок учня, використовуючи непрямі методи виховання та заохочення, а також формуючи моральні цінності для конструктивного вирішення конфліктів.

Ключові принципи педагогіки партнерства для виховання толерантності:

- Гуманне ставлення: це основа педагогіки партнерства, що вимагає поваги до особистості дитини, її думок і бажань.
- Рівність у стосунках: педагог і учень – рівноправні партнери, які співпрацюють і взаємно вимагають поваги та доброзичливості.
- Взаємна довіра: партнерство базується на довірі до дитини, її здатності до самостійного мислення та поведінки.
- Створення позитивного середовища: важливо формувати в класі атмосферу дружби, взаєморозуміння та підтримки, що є моделлю поведінки для дитини [1, с.33].

Вивчення проблеми принципів толерантності в учнів початкової школи передбачає визначення ключового поняття. На мій погляд, дуже близько до розуміння процесів толерантності підійшла педагог В. Лопатинська, яка визначила їх як «психологічні особливості, систему світоглядних орієнтацій, що полягають у ставленні до іншої людини, самого себе, суспільства та природного довкілля, як найвищої цінності, високому рівню поваги однієї людини до іншої, визнанні її особистості, високого призначення, вірі в її можливості та наданні права на вільний розвиток і самореалізацію.

В.О.Сухомлинський у своїх працях розробляв і втілював різні аспекти толерантного виховання. Передусім це утвердження педагогом гуманного ставлення вчителя до кожної дитини: «Немає дітей обдарованих і

необдарованих, талановитих і звичайних. Обдаровані, талановиті всі без винятку діти. Багатство індивідуальних обдарованостей і талантів безмежне...». Розпізнати, виявити, розкрити, виплекати в кожному учневі його неповторноіндивідуальний талант – це значить піднести особистість на найвищий рівень розвитку людської гідності» [2].

Проведення уроків з елементами використання принципів толерантності дають учням можливість набувати різні компетенції:

1. комунікативні (вміння спілкуватися з однокласниками і вчителем);
2. організаційні (уміння самостійно організовувати навчальний процес з обробки, зберігання та відтворення інформації);
3. творчі (самоаналіз, порівняння результатів, самовдосконалення при застосуванні різних видів творчої діяльності, гри);
4. психологічні (подолання хвилювання, уникнення стресової ситуації під час відповіді, розвиток впевненості у власних силах);
5. освітні (формування вмінь та навичок з різних предметів) [3, с.8].

Педагог О.Я. Савченко зазначила, що "зараз в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства загалом знаходиться проблема якості шкільної освіти. Якість шкільної освіти є похідною від її цілей і завдань. Вона має відповідати як соціальним потребам держави, так і запитам особистості... Якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи" [6].

Ключові компетентності слід формувати через спеціально підготовлений зміст, технології і розвивально-збагачене середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії.

Практичні поради для вчителів.

1. Створюйте дружню атмосферу: навчіть дітей поважати один одного, проявляти співчуття та співпереживання.
2. Використовуйте непрямі вимоги: замість авторитарних наказів застосовуйте прохання, поради, натяки та схвалення.
3. Формуйте моральні цінності: пояснюйте дітям поняття толерантності, вчіть їх цінувати різні думки, інтереси та менталітети.
4. Розвивайте емоційний інтелект: у початкових класах важливо закласти фундамент емоційного розвитку, щоб діти вчилися керувати своїми емоціями та розуміти інших.
5. Підтримуйте впевненість дитини: заохочуйте самостійність і віру в себе, що сприяє формуванню відповідальної особистості.

6. Виховуйте культурну обізнаність: розповідайте дітям про традиції та культури інших народів, щоб показати цінність різноманіття.

7. Навчайте конструктивному вирішенню конфліктів: допоможіть дітям знаходити справедливі рішення без насильства, розвиваючи вміння співпрацювати навіть у складних ситуаціях.

Формування вчителем початкових класів толерантних стосунків та виховання в учнів толерантності як особистісної якості та толерантної взаємодії у спілкуванні дитини з іншими, є довготривалим процесом, що повинен відбуватися під час навчання та розвитку особистості молодшого школяра в освітньому процесі. Процес налагодження толерантної взаємодії з учнями здійснюється у різних формах освітнього процесу: на уроках, в позакласній та позашкільній роботі, тобто безперервно.

Толерантність самого вчителя не лише створює позитивно емоційну психологічну атмосферу в класі, забезпечуючи комфортні умови для самореалізації молодшого школяра та розвитку його пізнавальної діяльності, а й, тим самим, стимулює інтерес до процесу навчання, підвищуючи навчально-виховну мотивацію, а також сприяє успішному налагодженню толерантних взаємостосунків між учнями.

Список використаних джерел

1. Гнатовська К. С. Виховання толерантності в майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 277 – 283.
2. Заруцька С. М. Особливості організації навчально-виховного процесу щодо виховання толерантності в учнів початкової школи. *Збірник наукових матеріалів XL Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Стратегічні пріоритети в науці»*. Вінниця, 2020. Ч.4. С. 104-110.
3. Казанжи І. В. Виховання толерантної поведінки учнів початкової школи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»* 2015. № 11. С. 7-10.
4. Корабльова О. О. Формування толерантності в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів підліткового віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. №12. С. 86-89.
5. Пірен М. І. Толерантність – дієвий чинник злагоди та консолідації в сучасному українському суспільстві. *Вісник НАДУ*. 2015. №2. С. 51-56.
6. Савченко, О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. №8. С.1-6.

7. Тугай В. М. Особливості виховання толерантних взаємин молодших школярів. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2015. Вип. 51. С. 134-142.

Калиновська Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасних освітніх реаліях пошук ефективних методів навчання в початковій школі є одним із ключових завдань педагогіки. Одним із перспективних напрямів є впровадження ігрової діяльності, яка сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, творчого підходу до вирішення завдань. Гра є природною формою діяльності дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує їхню мотивацію, активність та емоційне залучення в освітній процес. Однак, попри очевидні переваги, впровадження ігрових методик у навчальний процес стикається з низкою викликів. Серед них – недостатня підготовка педагогів до використання ігрових технологій, обмежений час на їхню реалізацію в межах навчальної програми, можливі труднощі в оцінюванні результативності такого підходу. Важливим аспектом також є необхідність балансування між грою та навчальною дисципліною, щоб забезпечити гармонійний розвиток учнів.

Проблему ігрової діяльності учня початкової школи з точки зору її розвивального впливу на особистість дитини представлено в багатьох дослідженнях, зокрема варто відзначити Й.Гейзинга, Л.Виготського, В.Сухомлинського, О.Савченка, Л.Артемова. Праці вітчизняних педагогів і психологів Р.Жуковської, Д.Менджерицької, І.Андрійка, Г.Бородіна та ін. показали, що грає провідною діяльністю, яка забезпечують всебічне

виховання і розвиток дітей не тільки дошкільного віку, а й продовжує бути активним засобом і в молодшому шкільному віці.

Використання ігрових методів на уроках у початковій школі відповідає природним потребам дитини, адже саме така діяльність є найвластивішою для дітей. У процесі гри за власними правилами вони відчують себе вільними та усвідомлюють власне життя як свій вибір. Також можна говорити про специфічну форму прояву активності та саморозвитку. Інтерактивні методи в навчанні дозволяють зробити серйозну роботу цікавою. Вони сприяють розвитку психологічної гнучкості, розкнутості, комунікабельності, а також впливають на емоційно-вольову сферу. Дитина в такій діяльності має право на помилку. Гра допомагає розвивати уяву, пізнавальні здібності, емоційний інтелект та збагачує словниковий запас.

К.Д.Ушинський писав: «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної... З перших же уроків привчайте її полюбити себе в різних подіях, виконувати будь-які дії, спілкуватися з однолітками й знаходити приємність у цьому». Завдяки ігровій взаємодії дитина вчиться виражати свої особливості, усвідомлює, як її сприймають інші, та розвиває навички соціальної поведінки.

Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружних взаємин між ними. У іграх дітям необхідно узгоджувати свої дії з діями решти учасників гри, дотримуватись правил, бути справедливими до товаришів. У процесі ігрової діяльності в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

А.С.Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...» Гра, її організація - ключ до організації виховання, своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляється спритність, витримка, активність. Це школа спілкування дитини. У грі найповніше виявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей [1].

Навчання в школі може бути приємним і радісним для дитини, а може мати гіркий присмак. А це залежить тільки від вчителя. Якщо урок побудовано цікаво, продумано всі етапи, вчитель чітко уявляє, які завдання можуть бути вирішені під час уроку, урок буде мати позитивний результат. Крім основної мети уроку, вчитель має ставити за мету побачити в очах дітей здивування, зацікавленість, здоровий азарт. Досягти цієї мети допоможе гра.

Гра - це природна для дитини і гуманна форма навчання. Тому, коли мова йде про дітей особливо 1-2 класу, навчання без гри просто неможливе. Навчаючи за допомогою гри, ми вчимо дітей не так, як нам, дорослим, зручно дати навчальний матеріал, а як дітям зручно і природно його засвоїти. Ігрові технології - унікальна форма навчання, яка дозволяє зробити цікавою і захоплюючою не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але й робить позитивною, емоційно забарвленою монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння програмного матеріалу, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси дитини, активізує її пізнавальну активність. Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо майже на кожному уроці. Особливо це стосується 1-го класу -перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється увага, учням набридає одноманітність. Тому гра має ввійти в практику роботи вчителя як один з найефективніших методів організації навчальної діяльності першокласників [2, с. 52].

В учнів 6-7 років увага, пам'ять розвинені ще недостатньо, а значно краще розвинена мимовільна увага. Все нове, яскраве, неочікуване привертає увагу дітей, тому вчитель має застосовувати цікаву для них наочність. Кожна гра повинна щось розвивати. Але не слід зловживати різноманітними змаганнями, бо учні 1-2 класів дуже вразливі і поразку можуть не витримувати.

Ігри на уроках можуть бути розвивально-пізнавальні, музичні, ігри-забави, а можуть бути сюжетно-рольові. Але всі вони перш за все навчальні. Вони повинні привертати увагу дитини до матеріалу уроку, примушувати напружено думати. Крім того велике значення мають ігри в моральному вихованні.

Особливе місце займають дидактичні ігри. діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз й синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно має навчати учнів і брати участь у їхній грі, а учні, граючись, навчатися. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо) [3, с. 229-232].

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються. Гра на уроці не самоціль, а засіб навчання, виховання і розвитку пізнавальної активності.

Ефективність застосування ігор в навчанні молодших школярів переконливо доведена в роботах Н.І.Підгорної, Н.В.Кудикіної, О.Я.Савченко та ін. Грунтуючись на вивченні цього питання і результатах пошукового етапу роботи, було здійснено тематичний підбір ігор до змісту предмета «Я досліджую світ», у якому було враховано:

- їх відповідність дидактичним завданням і основним цілям уроку;
- необхідність поступового ускладнення дидактичних завдань у грі;
- варіативність ігрових дій у межах одного типу ігор з метою забезпечення їх доступності для учнів різних рівнів розвитку пізнавальних інтересів.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну [4, с. 187].

Проаналізувавши ряд наукових досліджень, можна зазначити, що впровадження ігрової діяльності у початковій школі має ряд переваг :

- Підвищує мотивацію до навчання. Ігри роблять процес навчання цікавим і захоплюючим, що сприяє кращому засвоєнню знань учнями.
- Розвиває пізнавальні процеси. Ігри стимулюють розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви та творчості.
- Розкриває особистий потенціал кожної дитини. Ігри дають можливість кожній дитині проявити свої здібності та таланти, повірити в себе, відчути свою цінність та знайти своє місце в колективі.
- Формує соціальні навички. Ігри вчать дітей спілкуватися, співпрацювати, домовлятися, вирішувати конфлікти.
- Розвиває емоційний інтелект. Ігри допомагають учням краще розуміти свої емоції та емоції інших людей.
- Розвиток навичок. Ігрова діяльність сприяє розвитку різноманітних навичок, таких як співпраця, критичне мислення, проблемне розв'язання та творчість.
- Збереження мотивації. Ігрова форма навчання дозволяє підтримувати високий рівень мотивації учнів протягом уроку та освітнього процесу взагалі.

Таким чином, використання в навчальному процесі ігор, створення ігрових ситуацій сприяє тому, що діти непомітно для себе і без особливого

напруження набувають певних навичок, знань, умінь. В грі у них розвивається вміння приймати нестандартні рішення, критично мислити, вміння доводити правильність своєї думки, спостерігати, розширюється коло інтересів, виховуються фізичні та психологічні якості [5, с. 233-236].

Отже, впровадження ігрової діяльності у початковій школі – це шлях до покращення якості освіти, підготовки дітей до життя в суспільстві та збереження їхнього здоров'я. Можна констатувати, що завдяки застосуванню ігрової діяльності на заняттях у молодшій школі краще розвиваються індивідуальні здібності учнів, різні компетенції, зокрема моторно-кінестетичну, просторову, когнітивну, міжособистісну, внутрішньоособистісну, вміння спілкуватися, співпрацювати. Ігрова діяльність стимулює пізнавальну активність, сприяє розвитку творчого мислення, формує комунікативні навички, розвиває емоційний інтелект.

Важливо зазначити, що ігрова діяльність повинна бути правильно організована, а вчитель повинен підбирати ігри, які відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей, створювати атмосферу довіри та підтримки, заохочувати дітей до самостійності та ініціативи, слідкувати за тим, щоб усі діти брали участь у грі та мали можливість проявити себе.

Список використаних джерел

1. Коноваленко Л. І. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи. URL.: <https://super.urok-ua.com>
2. Дзелякова І.В. Гра, як один із методів виховання учнів початкових класів. *Початкова школа* . 2016. №10. С. 52.
- 3.Мачинська Н.І., Оприск М.А.Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках в початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 10. С. 229-232.
4. Бібік Н.М. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал*. 2023. №2. С. 185-192.
5. Попадич О. О., Попадич Б. Т., Панющик А. В. Впровадження ігрової діяльності у початковій школі: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 68. Том 1. 2024. С. 233-236.

Кириєнко Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
(м.Ніжин, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна система підготовки педагогічних кадрів зазнає значних змін, пов'язаних із оновленням цілей, змісту та форматів професійної освіти. Зростаюча складність завдань, що постають перед учителем початкових класів, вимагає від нього не лише ґрунтовної фахової підготовки, а й високого рівня ключових компетентностей, які формують цілісний професійний профіль сучасного педагога, орієнтованого на розвиток кожної дитини та ефективну роботу в умовах змін. У зв'язку з цим усе більшої актуальності набуває формування організаційної компетентності як основи ефективної педагогічної діяльності в контексті динамічних трансформацій та нових викликів освітнього середовища.

Організаційна компетентність – здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, забезпечувати цілісність освітнього середовища, сприяти розвитку учнівської самостійності, творчості, відповідальності. Організаційна компетентність охоплює комплекс знань, умінь та особистісних якостей, які забезпечують здатність майбутнього вчителя початкових класів планувати, координувати, реалізовувати та аналізувати педагогічну діяльність у динамічному, відкритому освітньому середовищі [1]. Вона тісно пов'язана з такими професійними функціями, як управління класом, організація освітнього процесу, впровадження інноваційних технологій.

Із огляду на оновлені підходи до підготовки педагогів у закладах вищої освіти, організаційна компетентність розглядається як інтегральний показник готовності до професійної діяльності. Це передбачає не лише наявність теоретичних знань, а й здатність ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, діяти у складних і змінних умовах, приймати відповідальні рішення, організовувати взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу [2].

В умовах освітніх трансформацій, які зумовлюють цифровізацію, інклюзію, розвиток автономії закладів освіти, важливими складовими організаційної компетентності є:

- планувальна здатність – уміння розробляти освітні та виховні заходи, планувати заняття відповідно до освітньої програми й потреб учнів;
- управлінська активність – здатність до самоорганізації та організації навчальної діяльності учнів, управління класом, забезпечення ефективної дисципліни;
- комунікативна відкритість – уміння вибудовувати партнерські стосунки з батьками, учнями, колегами, адміністрацією;
- адаптивність – готовність до змін, здатність адаптувати організаційні стратегії до потреб учнів з ООП, до роботи в змішаному чи дистанційному форматі [3].

Успішна реалізація організаційної компетентності у професійній діяльності вчителя початкових класів можлива лише за умови цілеспрямованого її формування під час навчання у закладі вищої освіти. Цей процес має бути системним, послідовним і інтегрованим у всі складові педагогічної освіти – теоретичну, практичну, дослідницьку та рефлексивну. Особливу увагу слід приділяти міждисциплінарному підходу, коли формування організаційної компетентності відбувається не лише в межах окремих дисциплін (таких як педагогіка, дидактика, методика навчання), а й у процесі реалізації комплексних освітніх проєктів, педагогічних практик і взаємодії здобувачів з реальним шкільним середовищем.

Цілеспрямованість підготовки полягає також у створенні сприятливого середовища у ЗВО, де майбутні вчителі початкових класів отримують можливість набувати досвіду організації освітнього процесу через участь у студентському самоврядуванні, проєктній діяльності, організації загально-університетських заходів, квестів, тренінгів тощо. Це сприяє розвитку таких ключових складових організаційної компетентності, як ініціативність, відповідальність, уміння планувати діяльність, делегувати повноваження, працювати в команді.

Крім того, варто підкреслити важливість практико-орієнтованого компонента підготовки. Педагогічна практика в умовах закладу освіти – це не лише можливість застосувати здобуті знання, а й ефективний інструмент розвитку організаційних навичок: планування уроків і позакласних заходів, організація освітнього простору, взаємодія з батьками, координація роботи з іншими педагогами. Участь здобувачів у реальних педагогічних ситуаціях сприяє виробленню стратегії дій у нестандартних або складних умовах [4].

Окрему роль у формуванні організаційної компетентності відіграє наставництво з боку викладачів та вчителів-практиків. Вони виступають як професійні орієнтири, моделюють ефективні форми організації освітньої діяльності, передають практичний досвід, формують у здобувачів позитивне ставлення до педагогічної професії.

Організаційна компетентність також тісно пов'язана з розвитком професійної рефлексії, здатності аналізувати власну діяльність і визначати напрями її вдосконалення. Із огляду на зростаючу роль педагогічного наставництва й тьюторства в умовах автономії закладів загальної середньої освіти, майбутній вчитель має бути підготовлений не лише до виконання безпосередніх професійних обов'язків, а й до ролі координатора, організатора, фасилітатора в освітньому середовищі.

Актуальність формування організаційної компетентності також посилюється викликами, пов'язаними з воєнним станом, психологічними травмами дітей, нестабільністю освітнього процесу. У таких умовах особливо важливі уміння для забезпечення стійкості, структурованості і передбачуваності освітнього середовища, що є основними чинниками емоційної безпеки учнів [5].

Таким чином, формування організаційної компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має бути пріоритетним завданням вищої педагогічної освіти. Її розвиток забезпечує здатність до ефективного функціонування в умовах змін, сприяє зростанню професійної мобільності, готовності до інновацій, до самореалізації в межах освітньої спільноти. Посилення акценту на формуванні цієї компетентності має стати пріоритетним напрямом модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Гузенко Т. В. Формування організаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 45-49.
2. Савченко О. Я. Теоретико-методичні засади підготовки вчителя початкової школи. Київ: Педагогічна думка, 2019. 256 с.
3. Коваленко Л. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів: сучасний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С. 73-78.
4. Литвинова С. Г. Організаційна компетентність педагога в умовах цифрової трансформації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 81, № 1. С. 13-25. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3895> (дата звернення 12.05.2025).

5. Ярошенко О. Г., Капранова С. В. Психолого-педагогічна підтримка учнів в умовах кризових ситуацій. *Освітній вимір*. 2023. № 2. С. 21-26.

Крамар Христина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ STEM ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна освіта спрямована не лише на передачу знань, а й на розвиток ключових компетентностей, серед яких особливе місце займає критичне мислення. Формування критичного мислення в молодшому шкільному віці є важливим завданням, оскільки саме в цей період закладаються основи аналітичного підходу до сприйняття інформації, розвитку самостійності та вміння робити обґрунтовані висновки.

Реформа освіти в Україні, що реалізується в межах концепції Нової української школи (НУШ), передбачає зміну підходів до навчання учнів. Одним із важливих завдань сучасної школи є формування в учнів критичного мислення, яке допомагає аналізувати інформацію, знаходити логічні зв'язки, приймати обґрунтовані рішення та ефективно вирішувати проблеми. Одним із перспективних методів розвитку критичного мислення є використання STEM-технологій у навчальному процесі. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – це підхід до освіти, що інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику, сприяючи формуванню практичних навичок і розвитку креативного мислення учнів.

Критичне мислення допомагає учням не лише засвоювати інформацію, а й оцінювати її достовірність, зіставляти різні точки зору, аргументувати свої висновки та застосовувати знання у практичних ситуаціях. В умовах інформаційного суспільства ця навичка стає незамінною для особистісного розвитку та успішного навчання.

Для молодших школярів критичне мислення є важливим, оскільки воно сприяє розвитку самостійності, креативності та вміння аргументувати свою точку зору. На етапі початкової освіти діти активно пізнають світ, вчать оцінювати ситуації, порівнювати факти та робити логічні висновки. Формування критичного мислення допомагає їм не лише краще розуміти навчальний матеріал, а й розвивати навички аналізу, порівняння та обґрунтування своїх думок. Уміння критично мислити дозволяє дитині не просто приймати на віру отриману інформацію, а й ставити запитання, знаходити зв'язки між явищами, оцінювати достовірність фактів та шукати альтернативні рішення.

Крім того, критичне мислення сприяє розвитку комунікативних навичок. Молодші школярі, які навчаються аргументувати власну точку зору, уважно слухати інших та висловлювати свої ідеї, стають більш впевненими в собі та готовими до конструктивного діалогу. Це важливо не лише в навчальному процесі, а й у повсякденному житті.

Також критичне мислення допомагає учням уникати стереотипного мислення та розвиває гнучкість у прийнятті рішень. У сучасному інформаційному просторі, де дитина стикається з великою кількістю різноманітних джерел інформації, вміння аналізувати та оцінювати їхню достовірність є необхідною навичкою. Це також сприяє розвитку відповідальності, самоконтролю та здатності до усвідомленого навчання.

За визначенням Д. Бейєра, критичне мислення – це процес оцінки автентичності, значущості та точності інформації. Дж. Дьюї вважав критичне мислення рефлексивним процесом, який допомагає уникати поспішних висновків та приймати виважені рішення.

Критичне мислення включає такі складові:

- Аналіз інформації – здатність розбивати інформацію на складові, виокремлювати головне.
- Оцінювання – вміння визначати достовірність та важливість отриманих знань.
- Формування аргументів – уміння логічно пояснювати свою точку зору.
- Проблемне мислення – здатність знаходити рішення у складних ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку освіти критичне мислення формується через інтерактивні методи навчання, які передбачають активну участь учнів у навчальному процесі.

Одним із ключових підходів до розвитку критичного мислення молодших школярів є метод відкритих запитань. Його суть полягає в тому,

що учні навчаються ставити запитання, які не мають однозначної відповіді, а вимагають глибшого аналізу та роздумів. Наприклад, замість запитання *«Чи подобається тобі ця казка?»* можна запитати *«Чому головний герой вчинив саме так? Як би ти вчинив на його місці?»*. Такі запитання спонукають дітей до роздумів, розвитку зв'язного мовлення та аргументованого висловлювання своєї думки.

Метод відкритих запитань допомагає учням не лише краще засвоювати навчальний матеріал, а й розвивати навички аналізу, оцінки та формування власної точки зору. Використання цього методу в початковій школі сприяє активізації пізнавальної діяльності, адже діти не просто запам'ятовують інформацію, а й осмислюють її. Учитель може стимулювати критичне мислення, ставлячи учням питання на кшталт: *«Як ця ситуація пов'язана з реальним життям?»*, *«Які аргументи підтверджують або спростовують цю думку?»*.

Ще одним ефективним підходом є метод проєктів, який передбачає самостійну дослідницьку діяльність учнів. Виконуючи проєктні завдання, діти навчаються збирати, аналізувати та структурувати інформацію, робити висновки, а також працювати в команді. Цей метод сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та вміння вирішувати проблеми.

Метод проєктів дозволяє учням глибше зануритися в тему та розглянути її з різних сторін. Наприклад, у рамках вивчення природничих наук діти можуть створити власний міні-дослід, спостерігати за ростом рослин або досліджувати особливості погоди. Виконання проєктів інтегрує знання з різних предметів, що сприяє комплексному підходу до навчання.

Одним із ключових методів формування критичного мислення у молодших школярів є дискусії та дебати. Вони зможуть навчитися висловлювати власні думки, аргументувати їх, слухати інших і знаходити компроміс. Участь у дискусіях сприяє розвитку логічного мислення, аналізу інформації та формуванню вміння обґрунтовувати свою точку зору. Наприклад, учитель може організувати обговорення на тему *«Чому важливо слідувати правилам у школі?»* або *«Які супергерої є найбільш корисними для суспільства?»*. Це мотивує дітей до міркувань, допомагає їм оцінювати різні точки зору та формувати власну позицію.

Ще одним ефективним методом є аналіз текстів. Молодші школярі сприймають інформацію переважно з книг, підручників, ЗМІ чи навіть розповідей дорослих, тому важливо вчити їх критично оцінювати зміст прочитаного. Учні мають розуміти, яку інформацію можна подавати з різним точком зору та познайомитися з певним упередженням. Наприклад, аналізуйте казок або народні оповідання, щоб діти могли визначити головні

ідеї, мотиви героїв, а також робити власні висновки. Важливо навчати дітей перевіряти інформацію, зіставляти факти з різних джерел та розміщувати в текстах підтвердження під своїми висновками.

У поєднанні ці методи допомагають учням розвивати критичне мислення, вчати їх самостійно аналізувати інформацію, висловлювати аргументовані думки та знаходити ефективні рішення в різних ситуаціях. Це завдяки не лише успішному навчанню, а й формуванню компетентних і впевнених у своїх особистостях.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – це освітній підхід, який об'єднує природничі науки, технології, інженерію та математику. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення, оскільки навчання базується на вирішенні реальних проблем, експериментах та проєктній діяльності.

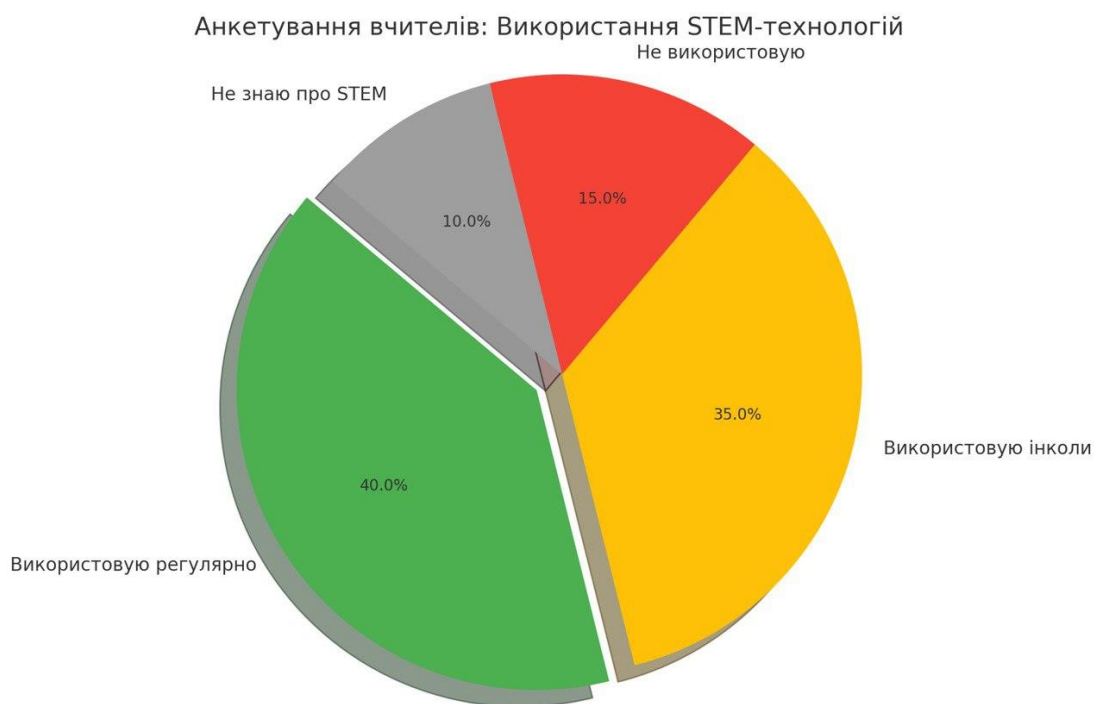
STEM-освіта передбачає:

- Інтерактивні наукові експерименти, які допомагають дітям самостійно робити висновки та перевіряти гіпотези.
- Конструювання та робототехніку, що сприяє розвитку логічного мислення та вміння знаходити технічні рішення.
- Математичні моделі та симуляції, які дозволяють досліджувати процеси через цифрові технології.

Використання STEM у початковій школі сприяє не лише розвитку критичного мислення, а й підвищенню мотивації учнів до навчання, оскільки діти вчаться через практику.

Головним завданням констатувального етапу нашого педагогічного дослідження є використання вчителями STEM технологій на уроках у початковій школі. Нами було проведено анкетування «Використання STEM технологій в умовах НУШ» з вчителями початкових класів у Верховинському ліцеї. Мета даного анкетування – визначити рівень впровадження та використання STEM технологій в освітньому процесі, ставлення вчителів до змін та доцільність, ефективність їхнього використання. Анкетування включало питання, які пов'язані з реалізацією впровадження STEM технологій у Новій українській школі, проблеми з якими стикаються вчителі початкових класів під час їх використання на уроках, переваги та нові можливості таких змін для сучасного учня та вчителя.

Результати досліджень засвідчили, що не всі педагоги використовують STEM технології, це здебільшого відбулося у зв'язку зі змінами в освітньому процесі, які спричинені пандемією COVID-19, тепер і війною в



Україні.

Рис.1

Як бачимо з Рисунка 1, 40% вчителів відповіли, що використовують STEM-технології регулярно у навчальному процесі. Це свідчить про активне впровадження сучасних освітніх технологій, 35% вчителів використовують STEM-технології інколи, тобто за певних умов або тем, 15% опитаних не використовують STEM-технології, що може бути пов'язано з браком ресурсів або недостатньою підготовкою, 10% вчителів не знають про STEM-технології, що вказує на потребу в роз'яснювальній роботі та підвищенні обізнаності.

Проаналізувавши діаграму, варто зазначити, що більша частина педагогів використовують у своїй діяльності STEM технології, які є універсальними на всіх уроках та забезпечують принципи індивідуалізації, доступності, зв'язку з життям, емоційності та свідомості й активності на уроках. Але є частина вчителів які мало використовують, або взагалі не знають про цю технологію.

Непоодинокими були думки педагогів про недостатнє індивідуальне технічне забезпечення учнів, також наповненість класів не залишається поза увагою.

Приклади вправ для формування критичного мислення через STEM

1. Проект «Розумний будинок» – діти створюють моделі енергоефективних будинків, аналізують, які матеріали краще зберігають тепло, та оцінюють доцільність використання відновлюваних джерел енергії.

2. Експеримент «Чиста вода» – учні аналізують методи очищення води, експериментують із фільтрами та вчаться оцінювати якість води.
3. Конструювання мостів – учні з підручних матеріалів створюють моделі мостів, аналізують їхню міцність та шукають оптимальні конструкційні рішення.
4. Програмування роботів – використання простих робототехнічних наборів для навчання алгоритмічного мислення та пошуку логічних рішень.
5. STEM-квест «Наукова місія» – учні проходять серію завдань, які вимагають логічного мислення, аналізу та творчого підходу.

Отже, формування критичного мислення є важливою складовою сучасної освіти, що сприяє розвитку аналітичних, творчих та дослідницьких навичок молодших школярів. Інтеграція STEM-технологій у навчальний процес дозволяє не лише підвищити рівень засвоєння знань, а й навчити дітей мислити критично, оцінювати інформацію та знаходити ефективні рішення. Використання STEM-методик у початковій школі допомагає створити сприятливе освітнє середовище, де учні стають активними дослідниками, здатними до самостійного аналізу та творчого підходу до вирішення проблем.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/statestandards/31>
2. Кіт І. В. Розвиток STEM-освіти в школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 4. С. 3-4.
3. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.
4. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік: Інститут модерн. змісту освіти, МОН України; Лист, Рекомендації від 13.07.2017 № 21.1/10-1470. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1470777-17>.
5. Степаненко В. В. Формування критичного мислення молодших школярів. *Освіта та розвиток*, 2018. №24, С. 40-46.
6. Струтинська О. В. Технології розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 2018. №2(11), С. 91-97.
7. Цибульська С.М., Перетятко О.С. Технологія, методика розвитку критичного мислення в початковій школі. *Теорія та практика сучасної*

освіти: 2018 рік : матеріали IV між нар. наук.-практ. конф., 30–31 бер. 2018 р.
Херсон: Вид. «Молодий вчений», 2018. С. 31-34.

Кушнір Марта,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
(Карпатський національний університет імені Василя Стефаника)
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування моральних норм у молодших школярів позаурочній діяльності відбувається через використання педагогічних методів, таких як розповідь, роз'яснення, дискусія, приклад та переконання, що сприяють формуванню свідомості, поглядів та переконань дітей, а також узагальненню життєвого досвіду. Важливо використовувати ці методи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, застосовуючи як словесні, так і наочні форми роботи для виховання у дітей складних почуттів та позитивного ставлення до соціальних норм, використовуючи слово як головний інструмент впливу.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існує багато підходів до тлумачення сутності морального розвитку. І.Бех, К.Журба, О.Матвієнко, О.Поліщук, К.Чорна, описує моральний розвиток особистості як процес «поступового оволодіння нормами та принципами існуючої моралі». Зазначено, що розвиток передбачає усвідомлення основних норм поведінки, які особа засвоює протягом свого індивідуального розвитку, перетворюючи їх у власні моральні якості. Вчені цієї групи визначають моральний розвиток як процес поступового виховання.

У дослідженнях К.Чорної та К.Журби, представлено, що «моральний розвиток не завжди призводить до прогресивних змін. Вони визначають його як процес формування моральної цілісності, нового рівня відповідності моральній поведінці та свідомості особистості, з урахуванням наявності конкретних моральних орієнтацій. В цьому контексті результат розвитку

може бути як позитивним (прогресивним), так і негативним (регресивним) з морального погляду» [1, с.37-42].

Основні методи формування моральних норм:

- Розповідь та роз'яснення: вчителі використовують ці методи для пояснення моральних понять та норм поведінки.
- Дискусія: залучення дітей до обговорення, що допомагає формувати їхню свідомість і погляди.
- Приклад: словесні або наочні зображення фактів та подій, що впливають на свідомість дитини та викликають емоції.
- Переконавання: методи, що спрямовані на формування стійких поглядів та переконань у школярів.
- Навіювання: вплив на емоції та почуття дітей через слово.

Ключові принципи роботи:

- Врахування індивідуальних особливостей: методи повинні відповідати віку та психологічним особливостям молодших школярів.
- Використання слова як головного інструменту: слово має бути основним засобом впливу для формування свідомості дітей.
- Вплив на свідомість та почуття: методи мають не лише пояснювати норми, але й викликати у дітей складні почуття та позитивне ставлення до них.
- Узагальнення життєвого досвіду: забезпечення того, щоб діти могли узагальнювати власний досвід, спираючись на моральні норми.

М. Фіцула визначає позакласну роботу як різноманітну освітню і виховну діяльність, спрямовану на задоволення інтересів і запитів дітей, яку вона організовує разом з учнями в позаурочний час у колективі школи [6]. Існують такі форми позакласної роботи: індивідуальна, групова і масова [4, с. 297]. У процесі організації індивідуальної позакласної роботи вчитель, враховуючи інтереси молодших школярів, спочатку планує індивідуальні завдання для окремих учнів, потім об'єднує їх у тимчасові групи відповідно до виявлених інтересів. Основою організації всіх позакласних заходів є гурткова робота, яка об'єднує індивідуальну творчість кожного учня з колективною. Її слід організовувати з метою виховання почуття моральності, колективізму й відповідальності за доручену справу, дотримуючись чіткої програми, розробленої вчителем. До масових позакласних занять відносяться свята, виставки робіт учнів, екскурсії т. д. Ці форми роботи проводяться

відповідно до типових програм для загальноосвітніх шкіл, а також за програмами, розробленими окремими педагогами.

Позакласна робота формує додаткові знання, вміння й навички в дітей, забезпечуючи їх інтелектуальний, моральний, духовний та фізичний розвиток, готуючи до активної професійної та громадської діяльності, створюючи умови для розвитку та організації змістовного дозвілля, відповідного інтересам, здібностям, талантам, обдаруванням і стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Для успішності організації позакласної роботи її слід систематично планувати, враховуючи передбачені результати виховного впливу. Це дозволяє керувати процесом виховання, координувати всі виховні впливи, поглиблювати й розширювати їхні цілі та завдання.

Важливу роль у вихованні молодших школярів, розширенні та поглибленні їхніх знань, формуванні моральної поведінки відіграє позакласна робота. Позакласно-виховний педагогічний процес не можна ідентифікувати з навчальним. Він не ставить за мету опрацьовувати державний стандарт загальної освіти. Його логічно розглядати в контексті соціальної комунікації та як процес соціально-педагогічної взаємодії, де важливу роль відіграють явища емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції та інші.

Визначивши сутність основних понять нашого дослідження, можна зазначити, що позакласна виховна робота відіграє ключову роль у моральному вихованні молодших школярів, її значущість посилюється завдяки вихованню творчої обдарованості та індивідуальності, створюючи оптимальні умови для формування моральної поведінки учнів під час позакласної діяльності.

Підбиваючи підсумки, можна визначити, що правильно організована позакласна робота з морального виховання у школярів відкриває можливість ознайомлення дитини з основними нормами моралі, її принципами та категоріями. Цей підхід дозволяє зрозуміти сутність і зміст моральних дій, сприяє формуванню переконань, пов'язаних з емоційним ставленням людини до своєї поведінки і взаємин з іншими. Важливо виховувати емоційний стан, який виявляється у радості, захопленні, здивуванні, стражданні, гніві та соромі. Позакласна робота з морального виховання також сприяє успішному вирішенню проблем підвищення якості моральних знань, готує учнів до активної практичної діяльності, розширює їхній кругозір і сприяє формуванню моральної поведінки особистості.

Отже, вирішення завдань, пов'язаних із формуванням моральних норм молодших школярів у ході позакласної виховної роботи, представляє собою актуальне питання в теоретичному психолого-педагогічному контексті. Реалізація цих завдань на практиці спрямована на досягнення ефективності

процесів морального розвитку та, важливіше, формування морального становлення у зростаючої особистості.

Список використаних джерел

1. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / І.Д. Бех, К.І. Чорна, К.О. Журба, В.А. Киричок, І.М. Шкільна, С.В. Коновець. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.

3. Державний стандарт початкової освіти.

URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2005. 343 с.

5. Концепція нової української школи. URL.: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

6. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: у 2 кн. / ред. О.В. Сухомлинська. Київ: Либідь, 2005. Кн. 2: XX століття. 552 с. 7. Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах метод. посіб. / А.Е. Бойко та ін.; за ред. В. В. Мачуського. Київ: ТОВ «Артмедіапрінт», 2017. 272 с.

Лєбєдєва Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти Факультету філології

Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ У СУЧАСНІЙ ПІДЛІТКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасна українська підліткова література відіграє важливу роль у процесі соціалізації молодшої особистості. Вона стала не лише джерелом естетичної насолоди, а й дзеркалом глибоких соціальних процесів, які

відбуваються в реальному житті. «Жанр підліткової літератури став важливою складовою сучасної художньої літератури. Розуміння впливу підліткової літератури на молоде покоління є важливим аспектом і вкрай актуальним у суспільно-культурному житті країни на тлі стрімких і не завжди зрозумілих змін, що відбуваються в світі. Здатність налагоджувати зв'язки з молодими читачами, звертаючись до їхнього унікального досвіду і проблем, допомагає вирішити питання й виклики, що турбують молодь» [2, с. 202].

У творах для юнацтва порушуються теми, що довгий час були табуйованими або відсунутими на периферію педагогічного дискурсу: булінг, насильство, психічне здоров'я, гендерна ідентичність, емоційна самотність, криза родинних стосунків, залежності, війна.

На відміну від попередніх десятиліть, сучасна українська література для підлітків не уникає гострих і болючих тем. Автори більше не прагнуть змалювати «ідеального героя», натомість вони зосереджуються на реалістичних образах, з якими сучасний підліток може себе ідентифікувати. Саме ця щирість та чесність роблять таку літературу важливим соціально-педагогічним інструментом, що формує емоційний інтелект, здатність до співпереживання, критичного мислення і рефлексії.

Сучасна підліткова література дедалі частіше стає простором для відвертого обговорення складних соціальних реалій. Ідеться не лише про поверхове зображення проблем, а про глибоку емоційну й ціннісну рефлексію, яка має на меті формування в читача критичного мислення, емпатії та соціальної відповідальності.

Серед актуальних тем сучасної літератури для підлітків домінують такі соціально значущі проблеми:

- булінг і шкільне насильство;
- психологічна травма й післятравматичний досвід;
- девіантна поведінка підлітків (втечі з дому, крадіжки, спроби самогубства);
- залежності (наркотична, алкогольна, ігрова, цифрова);
- соціальне сирітство, проблеми прийомних дітей, розлучення батьків;
- гендерна ідентичність, сексуальна орієнтація;
- порушення ментального здоров'я (тривожність, депресивні стани, ОКР);
- соціальна нерівність і війна як екзистенційна криза.

Однією з центральних тем є проблема булінгу, що набуває масштабів соціального явища в українських школах. Вона яскраво постає, наприклад, у

романі Ольги Купріян «Щоденник Лоли», де головна героїня стикається з цькуванням у школі, психологічним тиском і байдужістю дорослих. Авторка не лише зображує саму проблему, а й показує емоційний стан підлітка, його внутрішню боротьбу, прагнення бути почутим. Такий твір спонукає читача до осмислення особистих і колективних дій, які можуть сприяти або зупинити прояви насильства.

Ще одним важливим напрямом є зображення психологічної травми та її наслідків. У творі Анни Багряної «Загублений між війнами» розкривається тема внутрішнього розладу й посттравматичного досвіду підлітка, який пережив окупацію та втрату близьких. Літературна інтерпретація досвіду війни з позиції дитини дає змогу говорити не лише про фізичну небезпеку, а й про глибинну деформацію психіки, втрату безпеки, довіри, дому. У цьому контексті література стає не просто художнім текстом, а психотерапевтичним середовищем, у якому підліток має змогу прожити власну травму, навіть якщо вона не висловлена.

Надзвичайно актуальною для підлітків є проблема пошуку ідентичності та самотності, яку розкриває Ірина Мацко у повісті «Магія слова». Героїня стикається з почуттям відчуження, нерозуміння з боку однолітків та батьків. Через щоденникові записи, внутрішні монологи та поетичну мову читач спостерігає за складним процесом пошуку себе, що супроводжується сумнівами, страхами, але й надією. Такі твори спонукають до діалогу з собою, допомагають сформувати цілісну особистість, здатну на глибокі внутрішні переживання.

Підліткова література також піднімає проблему розлучень, токсичних стосунків у родині, батьківської байдужості. У романі Оксани Луцевської «Інший дім» показано, як дитина відчуває себе в ситуації, коли дорослі зайняті лише собою. Це – історія про емоційний голод, про потребу бути поміченим, про спроби компенсувати відсутність любові через спілкування з друзями, тваринами, через творчість. Авторка торкається дуже тонкої психологічної сфери — дитячої самотності поруч із «присутніми, але відсутніми» батьками.

Варто також згадати про Марину Гримич, Катерину Бабкіну, Софію Андрухович, твори яких, хоча й не завжди орієнтовані суто на підліткову аудиторію, однак порушують важливі соціальні питання формування особистості, проблеми вибору, страху перед світом, несхожості.

Художній текст для підлітків сьогодні часто виконує функцію соціального дзеркала, де юний читач бачить або себе, або когось зі свого оточення. Літературний герой у цьому випадку виступає провідником —

через його досвід підліток отримує можливість "прожити" критичну ситуацію без реального ризику.

Своєрідною інновацією останніх років стала поява творів, написаних від першої особи, у формі щоденників, блогів або листів. Така форма дозволяє максимально зблизити читача з персонажем, підсилити ефект ідентифікації, а отже — і глибину осмислення соціальних проблем. Прикладом є твори А.Цембала, В.Винниченка, О.Кротюк, а також діалогія Н. Гуменюк «Бот», написана в динамічному, майже репортажному стилі.

Особливістю сучасної української літератури для юнацтва є й те, що вона не дає готових відповідей, не нав'язує моральні норми. Автори працюють із темою без надмірного дидактизму, а через емоційні реакції персонажів, їхні помилки та прозріння. Це відкриває можливість для вчителя або соціального педагога не лише аналізувати текст, а й модерувати безпечні розмови на складні теми, розвивати емоційну компетентність, створювати простір для вільного висловлення почуттів.

Соціальні проблеми в сучасній підлітковій літературі найчастіше подаються через індивідуальну історію, а не через публіцистичну узагальненість. Наприклад, замість опису явища булінгу — історія однієї дитини, яку цькують у школі через зовнішність чи соціальний статус. Саме це персоніфіковане подання дозволяє емоційно впливати на читача, викликати в нього співпереживання.

Водночас важливо зазначити, що сучасні письменники прагнуть не моралізувати, а створити відкритий простір для роздумів. Твори рідко містять однозначну оцінку персонажів — підліток має самостійно зробити висновки. Такий підхід сприяє формуванню моральної автономії, що є важливою педагогічною метою.

За словами Н. Лужанської, «підліткова література нового типу не лише розповідає про проблему, а створює умови для активного морального діалогу читача із собою» [1, с. 47].

Ще однією рисою є включення в сюжет ролі дорослого, який часто не розуміє або не чує підлітка. Таке зображення конфлікту поколінь відображає реальний розрив у комунікації, який може бути причиною більшості соціальних проблем. Особливо це видно у творах, де підліток стикається з психологічною травмою, а батьки ігнорують його стан, вважаючи його «вигадками».

Крім того, війна і посттравматичне життя стали помітною темою останніх років. Письменники піднімають питання втрати близьких, переїзду, адаптації у новому середовищі, кризи довіри. Усе це перетворює сучасну

літературу на інструмент соціального терапевтичного впливу, а не лише художнє явище.

Підліткова література також часто акцентує увагу на тому, що вихід із кризи можливий, — через підтримку, взаємодію, розмову. Таким чином, навіть у темних, драматичних творах зберігається педагогічна функція: мотивувати до пошуку рішень, показати альтернативу саморуйнуванню.

Отже, сучасна українська підліткова література — це не просто засіб розваги чи навчання, а глибокий інструмент виховання, підтримки та самопізнання. Через чесне зображення болісних тем вона допомагає молодій людині зрозуміти себе, побачити інших, навчитися відповідальності, співчуттю та внутрішній стійкості. Її роль у формуванні особистості зростає саме тоді, коли соціальні інституції не завжди справляються зі своїми функціями.

Список використаних джерел

1. Лужанська Н.В. Література як засіб виховання морально-духовних цінностей підлітків. *Вісник післядипломної педагогічної освіти*. 2020. №3. С. 45–49.
2. Приймак А. М., Іскоростенська А. В. “Young adult” як жанр новітньої польської літератури для підлітків. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2024. № 65. С. 202-205.

Луцик Софія,

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти педагогічного факультету

Оліяр Марія,

доктор педагогічних наук, професор кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інтегроване навчання є одним із ключових підходів, який активно впроваджується в Новій українській школі (НУШ). Цей метод виходить за межі традиційної предметної системи, створюючи можливість для поєднання

знань з різних галузей у єдину навчальну тему. У початковій школі цей підхід є надзвичайно важливим, адже дозволяє формувати у дітей цілісне уявлення про світ, сприяє розвитку їхніх критичних, творчих та комунікативних навичок. Інтеграція різних дисциплін надає учням можливість вивчати матеріал у більш захоплюючий та практичний спосіб, наближаючи навчальний процес до реальних життєвих ситуацій.

Інтегроване навчання – це педагогічний підхід, який об'єднує різні навчальні предмети та дисципліни, щоб створити більш цілісний та контекстний досвід для учнів і учениць. Цей метод ґрунтується на ідеї, що знання та навички не існують в ізоляції, а пов'язані між собою. Завдяки інтеграції учні та учениці можуть краще зрозуміти світ навколо них, а також зв'язки між різними аспектами знань [1]. Проблема реалізації інтегративного підходу у початковій школі є предметом наукових досліджень таких учених, як: Н.Євтушенко, М.Вашуленко, О. Савченко, В.Тименко. Дидактичні особливості інтеграції змісту освіти досліджували Л.Виготський, С.Русова та В.Давидов. Предметно-мовне інтегроване навчання розглядали С.Бобиль, Н.Євтушенко та Ю.Руднік.

Серед основних переваг інтегрованого навчання варто виділити підвищення мотивації та залучення учнів. Інтегровані уроки, що поєднують різні предмети, спонукають до активного дослідження і застосування знань у нових, несподіваних контекстах. Учні починають бачити зміст освіти як єдину систему, а не набір розрізнених дисциплін, що підвищує інтерес до навчання, адже кожен інтегрований урок перетворюється на захопливу подорож між темами та предметами.

Окрім того, інтегроване навчання дозволяє значно покращити розуміння матеріалу, адже коли учні вивчають тему з позицій різних наук, вони краще запам'ятовують інформацію та вчаться бачити взаємозв'язки між явищами. Так, інтеграція сприяє формуванню системного мислення, що є надзвичайно важливим у сучасному світі. Інтеграція також стимулює розвиток навичок розв'язування проблем, оскільки учні застосовують знання з різних галузей для пошуку відповідей на складні життєві питання.

Не менш важливою є підготовка до реального життя, яка реалізується завдяки міждисциплінарному підходу. Адже в повсякденному житті завдання не мають чітких меж між предметами – для їх розв'язання потрібні комплексні знання. Інтегроване навчання в цьому сенсі надає школярам безцінний досвід роботи над проєктами, які імітують реальні ситуації, що формує вміння співпрацювати, шукати нестандартні рішення та адаптуватися до змін.

Ще однією важливою компетентністю є творчість, адже інтеграція різних предметів відкриває нові можливості для креативного мислення. Діти отримують завдання, які вимагають нестандартного підходу до вирішення проблем, що стимулює їхню уяву та вміння мислити поза рамками. Наприклад, під час інтегрованих уроків діти можуть створювати проєкти, які включають елементи математики, природознавства та мистецтва, що допомагає їм використовувати різні знання для досягнення спільної мети.

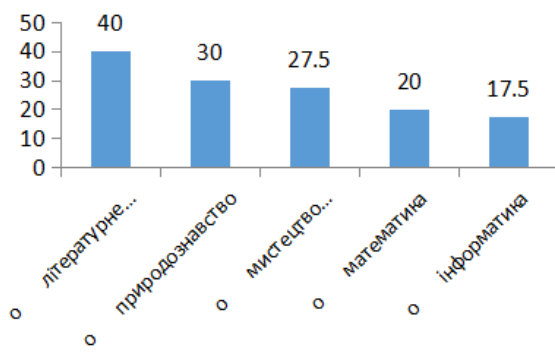
Особливе значення інтеграція має на уроках математики, адже цей предмет є базою для багатьох сфер життя. Проте важливо враховувати вік і рівень підготовки учнів, адже надмірно складні або відірвані від реальності завдання можуть знизити ефективність навчання. Також потрібно чітко визначати дидактичні цілі інтегрованих уроків, адже інтеграція повинна бути засобом досягнення результату, а не самоціллю. Тому предмети, що інтегруються, мають бути логічно пов'язаними між собою, а методи навчання – різноманітними й адаптованими до теми.

Прикладами ефективної інтеграції можуть бути такі поєднання:

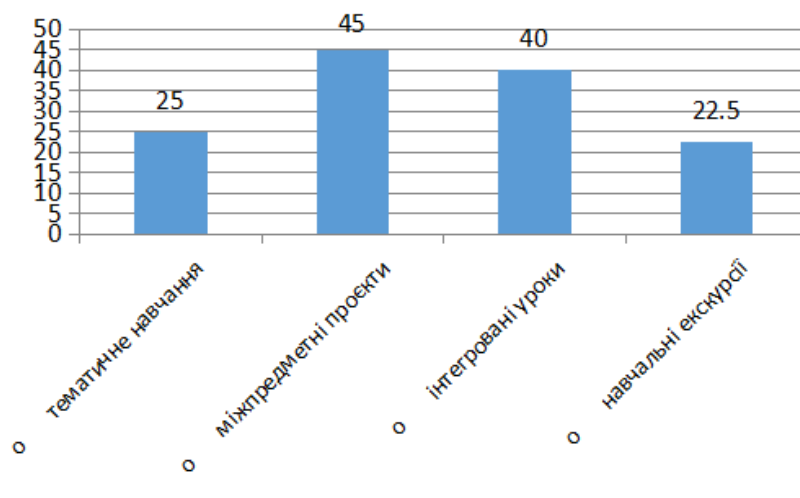
- математика та природничі науки – учні досліджують симетрію в природі, вимірюють параметри листя, аналізують форми живих організмів;
- математика та мистецтво – створюють візерунки й мозаїки, розраховують пропорції при створенні зображень або об'єктів дизайну;
- математика та літературне читання – аналізують часові параметри у казках, наприклад, скільки часу потрібно герою, щоб досягти мети [1].

Під час написання магістерської роботи, яка була присвячена визначенню стану реалізації інтегративного підходу до навчання здобувачів початкової освіти української мови, було проведено емпіричне дослідження. Воно передбачало такі етапи: організаційний – формування вибірки, розробка анкети; діагностичний – проведення анкетування, підсумковий – обробка отриманих даних, їх інтерпретація і формулювання висновків. Для проведення анкетування вчителів початкових класів було розроблено авторську анкету. Вона складалася із 12 питань, з допомогою яких оцінювалися такі показники: педагогічний стаж, обізнаність з інтегративним підходом, частота застосування інтеграції, інтегровані предмети, форми інтеграції, методи інтеграції, мотивація та успішність учнів, труднощі в впровадженні інтегрованого підходу, матеріальне забезпечення, необхідне для системного впровадження інтеграції; потреби в навчанні та пропозиції.

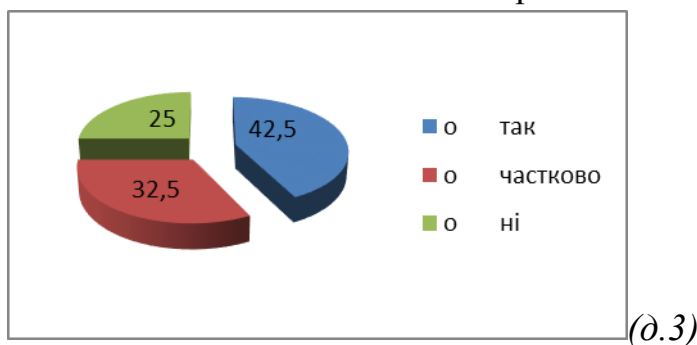
Дані опитування показали, що більше половини опитуваних вчителів регулярно впроваджує інтеграцію. Якщо ж говорити про інтеграцію різних предметів саме з українською мовою, то маємо результати наведені у діаграмі 1:



Найпоширенішими формами інтеграції на уроках української мови у початкових класах є міжпредметні проєкти й інтегровані уроки, що демонструє намагання педагогів творчо підходити до викладання :

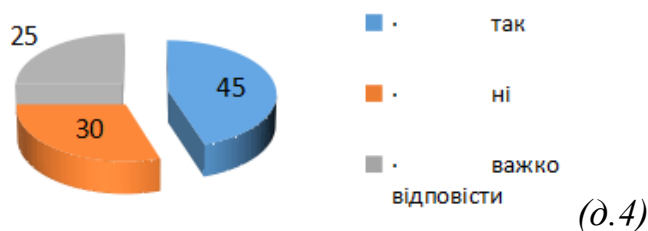


На основі даних діаграми 3 можна стверджувати, що більшість опитаних вчителів початкових класів відмічають позитивний вплив інтеграції на мотивацію здобувачів освіти. 42,5 і 32,5% досліджуваних відмітили безумовний позитивний і частково виражений вплив відповідно:



У даному опитуванні більшість педагогів відмітили, що мають потребу в додатковому навчанні чи методичному супроводі щодо питань упровадження інтегрованого підходу на уроках української мови у початковій школі (діаграма 4). Також третина респондентів вказали, що не потребують, тобто вважають себе достатньо обізнаними у цьому питанні.

Варто відмітити, що четверта частина опитаних вагалися з відповіддю, що може вказувати на те, що у педагогів є певні труднощі в упровадженні інтегрованого підходу та їм складно визначити, які саме:



Отже, проведеним аналізом результатів анкетування вчителів початкових класів підтверджено, що значна частина педагогів активно впроваджують інтегративний підхід у навчанні української мови, поєднуючи його з іншими предметами, такими як літературне читання та природознавство. Проте певна частина вчителів використовують інтеграцію епізодично або не застосовують її взагалі. Дослідження показало, що інтегративний підхід до навчання української мови в початковій школі сприяє підвищенню інтересу учнів до предмета та покращує результати навчання. Однак рівень впровадження цього підходу варіюється серед вчителів, що вказує на необхідність подальшого методичного супроводу та підвищення кваліфікації педагогів.

Для підвищення ефективності упровадження інтегрованого підходу на уроках української мови в початкових класах доцільно організувати курси підвищення кваліфікації для вчителів з питань інтегративного навчання; розробити методичні посібники та рекомендації щодо впровадження інтегративного підходу; сприяти обміну досвідом між вчителями через семінари та конференції; забезпечити підтримку адміністрації шкіл у впровадженні інтегративного навчання; розробити й забезпечити упровадження педагогічних умов реалізації інтегративного підходу до навчання молодших школярів української мови.

Інтегроване навчання в умовах НУШ передбачає використання різноманітних методичних підходів, що сприяють формуванню цілісного уявлення про світ і активному залученню учнів у навчальний процес.

Одним із ефективних інструментів є проєктна діяльність, під час якої школярі працюють над завданнями, що охоплюють кілька предметних галузей. Це можуть бути як наукові дослідження, так і створення презентацій чи спільних творчих робіт. Такий формат дозволяє учням не лише практично застосовувати отримані знання, але й краще розуміти взаємозв'язки між різними сферами науки та життя.

Також поширеним є підхід до проведення інтегрованих уроків із міжпредметним або міжкультурним змістом. Наприклад, вивчення

історичного матеріалу може доповнюватися знаннями з географії, мистецтвознавства та літератури, що сприяє глибшому розумінню історичних подій у ширшому контексті, що допомагає учням побачити багатоаспектність теми та її зв'язок із сучасністю.

Однак варто зазначити, що реалізація інтегрованого підходу ставить перед педагогами певні виклики. Зокрема, важливо ретельно готуватися до таких занять, щоб забезпечити логічне поєднання матеріалу з різних дисциплін. Це потребує додаткового часу, творчого мислення та готовності експериментувати з новими форматами навчання. Успішна реалізація інтеграції залежить не лише від методів, а й від професійної гнучкості та інноваційності самого вчителя [2].

Отже, інтегроване навчання – це не лише модна тенденція, а стратегічний напрям, який відповідає сучасним запитам суспільства та ключовим засадам Нової української школи. Воно дозволяє виховати особистість, здатну до критичного мислення, творчості, гнучкості й ефективної взаємодії зі світом.

Список використаних джерел

1. Інтегроване навчання – ефективний та перспективний метод, здатний покращити якість освіти. URL: <https://formula.education/2024/03/06/integrované-navčannya-efektyvnyj-ta-perspektyvnyj-metod-zdatnyj-pokrashhyty-yakist-osvity/>
2. Інтегроване навчання в Новій українській школі. URL: <https://naurok.com.ua/integrované-navčannya-v-noviy-ukra-nskiy-shkoli-441211.html>

Максимів Андрій
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету філології,
Карпатський національний університеті ім. Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ НУШ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ЮРІЯ ВИННИЧУКА)

Сучасне суспільство характеризується надзвичайно швидким розвитком в багатьох напрямках своєї діяльності, зокрема у сфері освіти.

Сьогодні справді актуально оновлювати підходи до викладання в навчальних закладах, адже вони є тим інструментом за допомогою якого держава реалізує власне успішне майбутнє. Концепція Нової української школи, яка покликана поліпшити процес, зосереджує увагу на всебічному розвитку особистості, індивідуальному, діяльнісному та компетентнісному підходах в освіті, де саме учень є центральним та активним суб'єктом.

На уроці української літератури наставник може досягнути всіх поставлених перед ним цілей різними сюжетними лініями, формою, художніми засобами та загалом творами мистецтва, зосібна постмодерністськими Юрія Винничука, що мають неабиякий потенціал для здійснення всієї парадигми.

Наприклад, повість-казка "Місце для дракона" є своєрідною притчею із вельми філософським підґрунтям. У ній можемо спостерігати "страшне чудовисько", яке всупереч тисячолітнім стереотипам є добрим, високоморальним, інтелектуальним і навіть благородними. Його справжній друг-учитель Пустельник пішов проти, так званих, "природних законів" і навчив дракона Грицька грамоти.

Саме порушення давніх традицій стало причиною розуміння того, що в "монстра" є вибір: бути тим, ким він забажає або продовжувати стояти на іншому боці, щоб люди могли називати його злом і відповідно, вважати себе добрими, адже князь (той, хто винен у смерті головного героя) міркує про те, що станеться тоді, коли драконів не буде? Ба більше, він молиться, щоб цього уникнути.

Загалом, текст рясніє містичними і фантастичним аспектами, українськими жартами, алюзіями, точними описами природи, художніми засобами, символами, невираженою, проте гострою критикою, іронією, філософією, а персонажі служать для розуміння різних точок зору: інакшість, що не приймається збудованою патріархальною, жорстокою системою; народ, який слідує тенденціям, що запроваджує влада.

Для учнів згаданий твір стане майданчиком для дискусій, етичних рефлексій, обговорень понять "самопожертва", "лицарство", "лицемірство", "дружба", "соціум", "добро", "зло", "гідність", "кохання".

Нашу увагу привертає ще один текст - "Танго смерті". У ньому справді складні та переплетені сюжетні лінії багатьох героїв (Ярош, Вольф, Йосько, Ясько, Ярکا, Марко, підполковник Книш тощо), часові (від 1920-тих до 1940-вих - минуле; 1980-ті - сучасне).

Загалом, у романі молодий професор Ярош Мирко досліджує питання, що хвилює людство не одне століття - безсмертя. Багатьма детективними способами, а також із зображенням особистого існування на тлі різних епох

персонаж здобуває омріяний скарб - 12 нот містичної мелодії, яка повертає пам'ять попереднього життя, проте тільки тим, хто чув її перед смертю.

У згаданому тексті наявний великий діапазон особливостей: веселий гумор, діалектна лексика (словник вкінці допомагає зрозуміти), міфологізація, відмінність громадян країн, фантастика (морські чудовиська, магічна бібліотека, книги, що їдять людей), стародавня тема впливу музичного мистецтва на людину (філософія, яка доводить поєднання космосу, людини, пісні), метафоричність, висока інтелектуальність, ставлення до смерті, національний колорит Львову, історичний аспект (Краківське гетто, Друга світова війна, Янівський концтабір), інтертекстуальність, симбіоз жанрів (еротичний, пригодницький, музичний, соціально-побутовий тощо), гротеск.

Таким чином, в учні є можливість проводити рольові вистави, малювати та писати ментальні карти, збагачуватися розумінням функціонування суспільства крізь інтерактивні методи (сторітелінг, "таблиця З-Х-Д", кошик ідей, мозковий штурм, QR-подорож, займи позицію, самооцінювання, портфоліо, кейс-стаді, круглий стіл, кардмейкінг тощо), вести полілоги-дискусії на теми безглуздості війни, обману, лицемірства, трагічних розстрілів.

Підкреслимо, що саме інноваційна методика викладання згаданих творів допоможе розкрити їхній глибокий педагогічний потенціал для сьогоденішнього покоління, адже квестами, вікторинами, ребусами, кросвордами, онлайн-тестуваннями з елементами змагання (Wordwall, Kahoot!), настільними іграми наставник зможе зацікавити дітей брати участь в освітньому процесі.

Наприклад, на заняттях можна запропонувати написати лист до будь-якого героя або вести щоденник одного із них, продовжити твір альтернативним закінченням, скласти опорні конспекти, порівняльні таблиці персонажів різних творів мистецтва (Шрек і Грицько), розробити мультимедійну презентацію, переплітати з іншими дисциплінами (інтегровані уроки).

Вагому роль можуть займати фільми та серіали, меми або штучні інтелекти (ШІ-асистенти), онлайн-курси, буддистські та японські практики, послуговування матрицею Ейзенхауера, пірамідою навчання, принципом Парето (80/20), розвиток soft skills, VR-освіта, методи Pomodoro, ABC, Eat that frog, делегування обов'язків та власного часу, якісному відпочинку, чергування різновидових завдань, писання щоденників самопрограмування, афірмацій, вдячності, гейміфікація процесу (введення винагород, цифрової

валюти, рівнів, змагань, сюжетних ліній), хмарні технології, медіаконтент (фотоколажі, подкасти, постери, відео, буктрейлери).

Ми наголошуємо, що актуальні проблеми в системі освіти (нерозуміння цілей, перелік предметів, наповненість програм, невідповідність реальному світу, пасивність учнів, відсутність бажання вчитися, творчості та індивідуалізації) не можна ігнорувати і саме нові методики, підходи, засоби, прийоми та загалом стратегії мають на меті усунути їх.

Підкреслимо переваги інноваційного навчання: розвиток критичного мислення, творчості, самоосвіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій, доступність (будь-де, будь-коли, будь-яка), постійна та активна співпраця учнів, здобуття знань крізь практичні та проблемні справи, опанування цифрових навичок, окрема орієнтація на кожного учасника та підбір відповідних його рівню завдань, ефективне та щасливе проведення часу дітьми в навчальному просторі.

Інноваційна методика викладання дозволяє формувати комунікативну компетентність (дискусії, рольові вистави, пантоміми), критичне мислення (знайти, порівняти, прослідкувати), цифрові навички (створення презентацій, робота за допомогою онлайн-сервісів), громадянську позицію (ідеї, що показані у творах), креативність (візуальні, письмові та творчі справи).

Таким чином, інноваційні стратегії у викладанні української літератури в контексті НУШ вимагають відповідного матеріалу для зображення. Саме твори Юрія Винничука, зокрема "Танго смерті" та "Місце для дракона", є не тільки актуальними, але й надзвичайно гнучкими для роботи з учнями. Вони дозволяють аналізувати, зіставляти, активно взаємодіяти з героями та співпереживати з ними, будувати власне бачення на світ та розвивати творчість.

Саме ці аспекти відповідають новітніми орієнтирам формуванню всебічно розвиненої особистості, яка вміло співпрацює з людьми навколо та відвідує навчальний заклад, де ефективно здобуває знання із задоволенням.

Список використаних джерел

1. Беркмен О. Чотири тисячі тижнів. Тайм-менеджмент для смертних; пер. з англ. Назар Старовойт, Остап Гладкий. Київ: Лабораторія, 2021. 176 с.
2. Башманівська Л. А., Усатий А. В. Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 66 с.
3. Власенко Н. О. Дистанційне навчання: Україна і світ. Естетика і етика педагогічної дії. 2019. Випуск 20. С. 29-37.

4. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: <http://surl.li/cqnefr>
5. Нова українська школа: проблеми, здобутки, перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Упорядники: С. В. Кириленко, О. І. Кіян, І. Н. Євтушенко; за заг. ред. Ю. І. Завалевського. К. Чернівці: «Букрек». 2018. 192 с.
6. Певень К., Хміль Н., Макогончук Н. Вплив штучного інтелекту на зміну традиційних моделей навчання та викладання: аналіз технологій для забезпечення ефективності індивідуальної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 11 (29). С. 306-316.
7. Приходько А. Дидактичний потенціал використання Інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти з числа іноземних громадян. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2021. Вип. 39. Т.2. С.293-298.
8. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. Special edition. С. 250–260.
9. Рудніцький Я. Е. Штучний інтелект в освіті: ChatGPT як ключовий інструмент для покращення навчання здобувачів освіти. *Українські студії в європейському контексті*. 2023. № 7. С. 324–327.
10. Талєб Н. Антикрихкість. Про (не)вразливе у реальному житті; пер. з англ. Микола Климчук. Київ: Наш Формат, 2018. 400 с.

Матковська Ольга,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності Середня освіта (Історія)
факультету історії, політології і міжнародних відносин
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПОКОЛІННЯ Z: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Сучасна молодь покоління Z формується в унікальних умовах, що поєднують швидкий розвиток цифрових технологій, глобальні соціально-економічні трансформації та психологічні виклики, пов'язані з інформаційним перенасиченням і соціальною ізоляцією. Їхні особливості,

такі як кліпове мислення, індивідуалізм і перевага онлайн-комунікації, створюють труднощі в освітніх і трудових процесах, а також сприяють поширенню тривожних розладів і депресії. Ігнорування цих особливостей знижує ефективність взаємодії з молоддю, провокує міжпоколінні конфлікти та ускладнює їхню інтеграцію в суспільство.

Ключовими характеристиками покоління Z є:

- 1) більшість часу проводять у віртуальному просторі: соціальні мережі, онлайн-ігри, стріми та ін.;
- 2) інформаційна фрагментарність (надають перевагу короткому, лаконічному контенту: читають пости, заголовки новин, а не довгі тексти чи книги);
- 3) добре знають, чого хочуть, і вміють чітко формулювати свої потреби, аргументуючи кожне прохання чи вимогу;
- 4) живе спілкування часто поступається листуванню в месенджерах, відеозв'язку або взаємодії через соцмережі;
- 5) компетентні у використанні гаджетів, однак можуть мати труднощі в емоційному розумінні інших, рідше звертаються за підтримкою до батьків чи вчителів, частіше – до пошукових систем;
- 6) не бояться експериментувати, легко пристосовуються до нестабільності, часто обирають нестандартні шляхи досягнення мети.

Покоління Z вирізняється широким спектром інтересів та захоплень, які відіграють важливу роль у формуванні їхньої особистої ідентичності. Згідно з даними досліджень, 43% представників цього покоління активно захоплюються відеоіграми, 45% - регулярно грають у мобільні ігри, а 29% віддають перевагу творчим заняттям, таким як мистецтво та ручні вироби [2]. Ці захоплення не лише формують стиль життя зумерів, а й відкривають нові можливості для рекламодавців, які прагнуть залучити аудиторію цільовими та автентичними кампаніями. Ключовим чинником ефективної комунікації є розуміння глибинних мотивацій, що стоять за цими інтересами. Наприклад, мобільні ігри для багатьох зумерів – це не просто розвага, а форма соціальної взаємодії з друзями. У той час як творчі заняття, такі як мистецтво чи хендмейд, слугують засобом самовираження та реалізації креативного потенціалу.

Молодь покоління Z дедалі частіше змінює місце праці, прагнучи кращих кар'єрних перспектив, вищої оплати та більш комфортних умов. За даними дослідження, проведеного Employee Benefit Research Institute у 2022 році, понад 22% молодих спеціалістів віком від 20 років працювали на одному місці не більше року – це найвищий показник за останні півтора десятиліття. Аналітика РМІ свідчить: серед основних причин звільнень

змерів – відчуття нереалізованості (59%), брак можливостей для зростання у професії (57%) та невизначеність щодо значущості своєї праці (53%) [1].

Емоції відіграють важливу роль у житті покоління Z, формуючи їхню поведінку, світосприйняття та самореалізацію. Серед ключових психологічних чинників, які впливають на їхні внутрішні мотивації, можна виокремити прагнення до насиченого та захопливого життя (35%), потребу у визнанні з боку однолітків (14%) та бажання досягти певного соціального або професійного статусу (12%). Покоління Z прагне емоційної насиченості, підтримки та соціального прийняття, що відображається в їхніх інтересах, цілях і виборі стилю життя [2].

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) сьогодні дедалі частіше виявляється серед представників покоління Z – за даними досліджень, він фіксується у близько 16% випадків, пов'язаних із психічним здоров'ям молоді. Психологічні особливості цього покоління тісно пов'язані з умовами їхнього соціального становлення. Вони вирости в середовищі постійної цифрової стимуляції, де смартфони, соціальні мережі та миттєвий доступ до інформації стали невід'ємними атрибутами повсякденного життя. З одного боку, це розширило їхні когнітивні можливості та комунікаційні навички, однак з іншого – призвело до формування кліпової свідомості, нестійкої уваги та зниження толерантності до монотонності. Саме надлишок зовнішніх подразників часто стає чинником, що сприяє розвитку симптомів СДУГ, зокрема труднощів із концентрацією, імпульсивності та підвищеної психоемоційної збудливості [3].

Покоління Z вирізняється особливим способом сприйняття інформації. Вони краще засвоюють короткі, чітко структуровані повідомлення, які, на їхню думку, мають практичну цінність. При цьому йдеться не про суху, репродуктивну інформацію, а про ту, що допомагає знайти відповіді на особисто важливі запитання або викликає емоційний відгук. Для ефективного навчання їм необхідне середовище, що стимулює інтелектуальний пошук, дискусії та генерацію ідей. Водночас характерним є так зване «кліпове мислення» – сприймання інформації фрагментами, що утруднює формування цілісного уявлення й побудову логічних зв'язків між окремими блоками знань. У зв'язку з цим постає потреба в оновлених освітніх підходах, що ґрунтуються на використанні цифрових форматів: лаконічної, емоційно виразної, логічно впорядкованої та легко доступної інформації, яку можна швидко отримати у потрібний момент.

Отже, покоління Z вирізняється своєрідною системою цінностей, способом мислення та емоційного реагування, що формується під впливом цифрового середовища та соціокультурних змін. Їхня поведінка часто є

результатом постійного інформаційного навантаження, фрагментарного сприйняття та потреби у швидкому зворотному зв'язку. Водночас молодь цього покоління демонструє високий рівень адаптивності, самосвідомості та прагнення до самовираження. Розуміння особливостей їхнього сприйняття, мотивації та стилю комунікації дозволяє ефективніше вибудовувати взаємодію, запобігати конфліктам і сприяти особистісному розвитку. Урахування цих чинників є необхідною умовою для підтримки психоемоційного добробуту молоді та їхньої успішної інтеграції в соціальне середовище.

Список використаних джерел

1. Покоління Z шукає роботу: до чого треба бути готовим працівникам та роботодавцям. URL: <https://tykyiv.com/finances/pokolinnia-z-shukaie-robotu-do-chogo-treba-buti-gotovim-pratsivnikam-ta-robotodavtsiam/> (дата звернення: 13.04.2025).
2. Culture M. The Psychographics of Gen Z: What Really Drives Them. URL: <https://www.mediaculture.com/insights/gen-z-psychographics> (data zvernennia: 13.04.2025).
3. Rising ADHD Rates in Gen Z: Challenges, Treatment Gaps, and Health Impact. URL: <https://www.wokewaves.com/posts/gen-z-adhd> (data zvernennia: 13.04.2025).

Мельник Діана,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
педагогічного факультету

Кіліченко Оксана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

СПОСОБИ СТИМУЛЮВАННЯ УЧІННЯ УЧНІВ 1 КЛАСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Питання стимулювання навчальної діяльності учнів першого класу є досить важливим для педагогів, оскільки даний період є початковим етапом формування пізнавального інтересу та позитивного ставлення до математики і загалом до навчальної діяльності. Сьогодні вчителі приділяють велику увагу цій темі. Однією з причин такої зацікавленості є те, що у молодших

школярів ще не сформована стійка увага, тому необхідно використовувати різноманітні методи стимулювання. В умовах Нової української школи акцент робиться на особистісно-орієнтованому навчанні, що передбачає активні методи навчання, ігрові технології та практичну спрямованість завдань.

Питанню стимулювання учіння молодших школярів на уроках математики приділяли увагу такі відомі українські науковці та педагоги, як Савченко О.Я., Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Шиян Р.Б., Сухомлинський В.О. Цю тему також досліджували закордонні вчені: Лев Виготський, Джером Брунер, Жан Піаже, Джон Дьюї.

Стимулювання учіння школярів-першокласників передбачає застосування ігрових методів, наочності, інтерактивних технологій, системи заохочень і диференційованого підходу. Багато уваги потрібно приділяти математиці, адже вона відіграє важливу роль у розвитку логічного мислення, уваги та пам'яті дітей. Однак першокласники часто стикаються з труднощами під час вивчення даного предмету через новизну матеріалу та особливості вікового розвитку. Тому необхідно використовувати різноманітні методи, засоби, прийоми стимулювання учіння, щоб підтримувати інтерес і мотивацію дітей до навчального процесу. Компетентне застосування таких прийомів допоможе мотивувати дітей до навчання, покращити їхні знання та створити позитивну атмосферу на уроках.

Одним із засобів стимулювання, що може застосовуватися на уроках математики є різноманітна ігрова діяльність. Ігри зробляють процес навчальної діяльності цікавим і захопливим. Учитель з метою мотивування учнів може розробляти різноманітні математичні квести, під час застосування яких здобувачі освіти зможуть вирішувати приклади і задачі у формі подорожей, розгадування таємниць. Ефективними прийомами мотивації є рухливі ігри, які передбачають поєднання фізичної активності з обчисленнями. Наприклад, учням першого класу вчитель може пропонувати виконати ту кількість рухів чи стрибків, які зашифровані у розв'язку арифметичних операцій додавання та віднімання. Наступним не менш цікавим засобом, що прививатиме інтерес до математики, можуть слугувати настільні ігри такі, як лото, доміно, «Монополія», «UNO».

Найпопулярнішим засобом, який використовують педагоги Нової української школи, є наочність. Інструментами цього виду засобів є підручник, зошит з друкованою основою, таблиці, плакати, ілюстрації, діаграми, кубики, презентації, числові лінійки. Вищезазначені додаткові

складові викладання не тільки насичують урок математики різними барвами, а й стимулюватимуть школярів до продуктивної навчальної діяльності.

Розглянувши дане питання детальніше, робимо висновок, що головним завданням вчителя є розвиток допитливості школярів за допомогою проблемного навчання. Сутність цього методу полягає у вирішенні питань, застосовуючи кілька шляхів розв'язку. Чинне місце у методиці викладання математики посідають питання, що пов'язані з життєвими ситуаціями, як, наприклад, задачі та приклади на підрахунок коштів, поданих купюрами різного номіналу.

У реаліях сучасного навчального простору педагоги застосовують засоби інформаційно-комунікативних технологій. Модернізувати освітній процес можна, використовуючи мультимедійні презентації, розроблені на платформі Canva, онлайн-вправи із платформи Learning Apps, Wordwall, Thingink, Kahoot, Padlet. Додатковим матеріалом під час онлайн навчання є програма Classroom. Перевага даного застосунку в тому, що вчитель може надсилати текстовий матеріал, призначати завдання чи тести та автоматично оцінювати школярів.

Важливо, щоб учні вміли комунікувати та співпрацювати в групах, адже, навчаючись в команді, школярі краще засвоюють матеріал та збільшують свою мотивацію. Це може бути у вигляді різноманітних винагород, які формуватимуть в учнів позитивне ставлення до математики.

Навчаючи першокласників, потрібно враховувати те, що кожен учень має індивідуальні особливості. Вчитель, опираючись на розвиток кожного, повинен підбирати певні методи диференційованого підходу. Розробляючи певні матеріали, потрібно орієнтуватися на поступ кожного учня зокрема, створювати структуру уроку так, щоб усім учням було цікаво та посилено виконувати завдання. Під час проходження виробничої практики в Івано-Франківському приватному закладі ліцеї «ВС СКУЛ», спостерігали за проведенням методики змагання. Відбувалися так звані «перегони» за допомогою пісового годинника та різноманітних виразів. Головним завданням першокласників було протягом трьох хвилин виконати правильно якомога більше прикладів. Така діяльність має як і позитивні, так і негативні риси, адже декого це стимулює, а в інших – розвиває невпевненість. Збагачуючи свій педагогічний досвід у 1-Б класі, мала змогу реалізувати проходження анкети серед вчителів, учнів та батьків.

Перше анкетування було створено для вчителів. Участь в анкетуванні взяли 8 педагогів Івано-Франківського приватного закладу ліцею «ВС СКУЛ». Метою даного опитування було визначення труднощів, які виникають під час роботи з учнями першого класу. Вчителі визначили такі

труднощі: нестійка увага, втрата інтересу дітей до навчання, переповненість класів. На втрату інтересу дітей до навчання вплинули також Covid і особливо війна з росією.

Результати дослідження визначили головну проблему навчальної діяльності, нею є нестійка увага молодших школярів. У 45% учнів мають труднощі з навчанням через нестійку увагу, 37% - через втрату інтересу.

Під час проведення опитування серед першокласників, ставила перед собою завдання дізнатися, які мотиваційні чинники найбільш стимулюють дітей до учіння. Розглядаючи показники, зрозуміли, що найоптимальнішим для дітей є позитивне слово вчителя.

Таблиця 1.1

**Показники опитування учнів 1-Б класу,
щодо впливу мотиваційних чинників**

<i>Критерії</i>	<i>Негативний вплив</i>	<i>Нейтральний вплив</i>	<i>Позитивний вплив</i>
Ігрові методи	11 %	14 %	75 %
Мультимедійні засоби	10 %	30 %	60 %
Похвала вчителя	8 %	12 %	80 %

Педагогічний досвід показує, що батьки та вчителі повинні взаємно дослухатися один до одного, адже від їхньої співпраці залежать результати навчальної діяльності їхніх дітей. На основі цього ми створили тестування для батьків учнів 1-Б класу. Провівши такий вид опитування, вчитель не тільки зміцнює взаємозв'язок з рідними своїх учнів, але й визначає пріоритети, які в подальшому сприятимуть продуктивному навчанню. Аналізуючи результати опитування, вчитель може визначити оптимальні шляхи мотивації в процесі навчальної діяльності.

Отож весь навчальний процес залежить в першу чергу від рівня сформованості професійних компетентностей педагога.

Стимулювання першокласників на уроках математики є важливим аспектом продуктивної навчальної діяльності. Застосування ігрових методів, наочності, інтерактивних технологій, диференційованого підходу позитивно впливає на освітній процес та сприяє підвищенню мотивації молодших школярів. Поєднання розумової діяльності з руховою активністю та залучення учнів до колективного вирішення питань зробить навчання більш цікавим та доступним. Компетентнісний підхід вчителя до своєї педагогічної діяльності допоможе сформуванню в першокласників стійку зацікавленість математикою, розвинути логічне мислення та самостійність у розв'язанні задач.

Неміш Сніжана,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти педагогічного факультету

Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

За сучасних умов суспільного розвитку особливу увагу в закладах освіти приділяють формуванню гнучких освітніх результатів, у тому числі, вирішенню комплексних завдань управління людьми, критичному мисленню, роботі в команді, веденню переговорів та ін. Закономірним стало обґрунтування освітніх досягнень у вигляді загальнонавчальних умінь і навичок, що включають комунікативно-мовленнєві вміння.

Як складові навчально-пізнавальної культури учня комунікативно-мовленнєві вміння відіграють важливу роль у вихованні гармонійно розвиненої і соціально відповідальної особистості на основі «поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [1].

Комунікативно-мовленнєві вміння і навички учнів ЗЗСО, у тому числі молодших школярів, забезпечують їхню соціальну компетентність, урахування позиції інших людей, партнерів зі спілкування або діяльності, вміння слухати та вступати в діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися в колектив однолітків та будувати продуктивну взаємодію і співпрацю з однокласниками й дорослими.

Учені відзначають важливу роль спілкування у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок. Спілкування дитини з учителем, батьками та іншими дорослими сприяє формуванню навчальної діяльності. З оцінок оточуючих, і в першу чергу оцінок близького дорослого формується уявлення дитини про себе та свої можливості, з'являється самосприйняття та самоповага, самооцінка та Я-концепція як результат самовизначення. У процесі ситуативно-пізнавального та позаситуативно-пізнавального спілкування формуються пізнавальні дії дитини. Насиченість

спілкування, його зміст та способи визначають розвиток дитини, формують картину світу учня, способи її пізнання. Різноманітні комунікативні труднощі чи недостатній рівень сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок можуть спричинити ускладнення у засвоєнні навчального матеріалу, загалом у розвитку особистісної сфери дитини.

Проблеми спілкування та взаємодії, впливу соціальної ситуації на розвиток особистості, взаємного впливу особистості та групи в ході реалізації спільної діяльності, етапи розвитку спілкування дитини з дорослими досліджувалися Б. Баєвим, Г. Костюком, О. Раєвським, І. Синицею, Г. Баллом, І. Бехом, О. Бондаренком, М. Боришевським, О. Киричуком, С. Максименко, Т. Піроженко, В. Рибалкою, Г. Чайкою, Т. Чмут та ін. Дослідники вітчизняної психології розглядають спілкування в рамках діяльнісного підходу, акцентуючи увагу на тому, що саме в процесі спілкування з дорослим та однолітками відбувається активний психічний розвиток дитини.

Сучасні дослідження проблеми спілкування дітей, ґрунтуючись на раніше розроблених положеннях, а також на теоретичних ідеях компетентнісного підходу, викладених у роботах таких науковців, як І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін., на положеннях Державного стандарту початкової освіти, мають переважно прикладний характер і стосуються питань розвитку комунікативної компетентності учнів, механізмів її формування (О. Біляєв, Т. Вільчинська, І. Дроздова, А. Коваль, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, Е. Палихата, М. Пентилюк, О. Пономарів, К. Плиско, Л. Рожило, В. Пасинок, Л. Струганець, А. Токарська та ін.).

Термін «спілкування» не має аналога в традиційній соціальній психології і вживається зазвичай як еквівалентний більш вживаному терміну «комунікація». Зміст його можна розглядати з точки зору психологічної теорії діяльності. Спілкування існує як реальність міжособистісних та суспільних відносин людини і розуміється як найважливіша умова присвоєння індивідом досягнень історичного розвитку людства чи то на мікрорівні, у безпосередньому оточенні, чи на макрорівні, у всій системі соціальних зв'язків. Спілкування постає як особлива комунікативна діяльність (комунікативна діяльність є синонімом спілкування), спрямована на формування взаємовідносин між людьми. Спілкування (комунікація) – це взаємодія двох (чи більше) людей, спрямована на узгодження і поєднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення спільного результату. Це

розуміння відповідає визначенню поняття комунікації, якого дотримуються розробники сучасних стандартів освіти.

У структурі комунікативної діяльності можна виділити ті самі компоненти, що й у структурі діяльності взагалі, зокрема комунікативні уміння, навички, дії (стосовно навчальної діяльності – комунікативні навчальні дії). Ці вміння, навички забезпечують комунікативну компетентність, що визначається як «здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності у різноманітних ситуаціях спілкування» [2]. У її структурі, на думку вчених, містяться такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-оцінний, конативний (операційний).

Отже, розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок в учнів є важливим педагогічним завданням, оскільки не тільки підвищує успішність навчальної діяльності школярів, але й завдяки оптимізації процесу співпраці з педагогами та однолітками сприяє зростанню здатності отримувати, аналізувати та передавати інформацію, формуванню комунікативної компетентності, підвищенню готовності виконувати різні соціальні ролі в колективі, є результативним ресурсом особистого і соціального розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Мамчур Л.І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2006/2006_25.pdf

Олексієнко Анна,
здобувачка вищої освіти
факультету педагогіки, психології,
соціальної роботи та мистецтв
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин, Україна)

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Початок навчання в першому класі є серйозним випробуванням для більшості дітей, адже він пов'язаний із кардинальними змінами у звичному способі життя. Першокласникам доводиться пристосовуватись до нового середовища, нових правил, колективу та щоденних обов'язків. Така різка зміна життєвого укладу часто викликає нервово-психічне напруження, яке може супроводжуватись емоційними перевантаженнями та труднощами. Шкільне навчання стає для дитини стресовою ситуацією, адже вимагає адаптації до нових умов. Цей процес впливає на загальний функціональний стан організму та значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Те, наскільки успішно дитина пройде період адаптації, значною мірою визначає її подальше здоров'я та соціальну успішність.

Шкільна адаптація — це процес пристосування дитини до нових умов навчання та вимог шкільного середовища, які суттєво відрізняються від звичного способу життя в родині чи дошкільному закладі.

Дослідники розглядають адаптацію першокласників у трьох основних вимірах: *біологічному* - звикання до нового режиму дня та навчального навантаження; *психологічному* - прийняття нової системи вимог і навчальної діяльності; *соціальному* - включення в новий дитячий колектив та формування стосунків.

Усе це вимагає серйозної перебудови у способі життя дитини, змін у фізіологічному та психологічному стані. Часто цей процес супроводжується почуттям дискомфорту, що виникає через втрату звичних занять, зміну соціального оточення, порушення усталених звичок, необхідність швидко засвоювати нову інформацію та пристосовуватись до змін у власному внутрішньому світі [2, с. 151].

У процесі адаптації першокласників до шкільного життя виділяють три основні етапи:

Перший етап — орієнтаційний. У цей період організм дитини активно реагує на всі нові умови, пов'язані з початком систематичного навчання. Така реакція може бути дуже інтенсивною — це своєрідна «фізіологічна буря», що триває приблизно 2–3 тижні. У цей час дитячий організм витрачає максимум своїх ресурсів, а іноді навіть працює на межі можливостей, що свідчить про високу «ціну» пристосування.

Другий етап — нестійке пристосування. На цьому етапі організм починає шукати найбільш прийнятні способи реагування на нові умови, хоча вони ще не є стабільними. Відбувається поступовий підбір оптимальних варіантів поведінки й функціонування.

Третій етап — відносно стабільна адаптація. Організм дитини вже знаходить найбільш ефективні способи реагування на навчальні

навантаження. Це дозволяє зменшити загальне напруження і працювати більш збалансовано [1, с. 144].

Ознаками успішної адаптації дитини до шкільного життя є не лише її успіхи у навчанні, а й стабільний психологічний стан, емоційне благополуччя та відсутність внутрішнього напруження. Щоб оцінити, наскільки добре першокласник адаптувався до школи, варто звернути увагу на кілька важливих аспектів його поведінки: настрій після занять; стосунки з учителем і однокласниками; реакцію на новий режим дня (зокрема, ранкові пробудження та засинання); інтерес до навчання та перші досягнення.

Якщо дитина більшість часу бадьора, емоційно відкрита, охоче розповідає про шкільні події, знайшла нових друзів і легко прокидається вранці, це свідчить про успішне входження у нові умови.

Натомість, труднощі з адаптацією можуть проявлятися у вигляді пригніченого настрою, частоті втоми, порушень сну, змін у поведінці (наприклад, підвищеної образливості, замкненості або капризів). Також тривожним сигналом є постійне невдоволення зауваженнями вчителя чи поведінкою однокласників, відсутність бажання вчитися або йти до школи [2, с. 152].

Адаптація дитини до школи передбачає гармонійне поєднання вимог і очікувань з боку соціального оточення з її особистими установками, поведінкою та можливостями. Важливо, щоб самооцінка та очікування дитини відповідали її реальним здібностям і умовам навколишнього середовища. При цьому емоційне самопочуття є ключовим індикатором того, наскільки дитина задоволена перебуванням у школі. Воно суттєво впливає на ефективність навчання, засвоєння правил шкільної поведінки, успішність у спілкуванні з однолітками та дорослими, а також на формування позитивного ставлення до ролі учня. Саме тому одним із головних завдань шкільної системи є створення сприятливих умов для легкої та успішної адаптації молодших школярів [3, с. 44-45].

Першою важливою умовою є *гуманізація взаємин у школі*. Це означає створення доброзичливої, дружньої атмосфери між усіма учасниками освітнього процесу:

- у педагогічному колективі це проявляється у демократичному стилі керівництва, взаємоповазі між колегами та підтримці позитивного мікроклімату в школі;

- у навчальному процесі – в урахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, здоров'я і потреб. Важливо, щоб навчання будувалося на принципах співпраці, підтримки, розвитку

соціальних навичок – таких як впевненість у собі, лідерство, вміння презентувати себе;

- виховання має базуватись на визнанні прав і свобод учня, можливості самовираження, вибору діяльності, рівноправної співпраці між учителями й дітьми;

- взаємини між учнями мають ґрунтуватися на повазі, доброзичливості, взаємодопомозі, умінні вирішувати конфлікти мирним шляхом.

Другою умовою є *використання підходу, що спирається на сильні сторони дитини*. Учитель має не концентруватися на помилках, а підкреслювати успіхи, здібності та досягнення кожного учня. Це допомагає дитині відчувати впевненість у собі, долати труднощі та розвиватися. Такий підхід сприяє формуванню життєстійкості й віри у власні сили.

Третя умова – *формування системи знань і навичок*, які допомагають адаптуватися в соціумі. Вона включає кілька складових:

- соціально-психологічну – розвиток уміння розуміти себе, свої емоції, вміння спілкуватися, вирішувати конфлікти, керувати поведінкою та емоціями;

- соціально-правову – ознайомлення з правами та обов'язками дитини, вміння захищати себе, знати межі дозволеного;

- соціально-інтегративну – формування навичок звертатися по допомогу, висловлювати свою думку, приймати рішення, бути впевненим у соціальних ситуаціях.

Останньою умовою є *формування в дітей філософії лідерства*. Багато дітей хочуть бути лідерами, але не всі розуміють, як цього досягти правильно. Тому важливо допомогти учням розвивати лідерські якості – морально, усвідомлено, у взаємодії з іншими [3, с. 45-46].

Соціальне оточення також відіграє важливу роль у процесі адаптації дитини до шкільного життя. Взаємини з учителем, атмосфера в класі та сімейне середовище суттєво впливають на те, наскільки успішно першокласник влився у шкільне середовище. Тепле, доброзичливе ставлення вчителя, підтримка з боку однолітків і стабільна сімейна обстановка сприяють легшому входженню дитини в нову систему навчання.

Для того щоб адаптація першокласника проходила якомога успішніше, варто дотримуватись таких принципів:

- 1) орієнтація освітнього процесу на потреби та інтереси дитини, сприйняття її як активного учасника навчання, залучення до рівноправних взаємин у системі «вчитель – учень», «учень – учень»;

- 2) формування в класі позитивного психологічного клімату, в якому панують взаємоповага, підтримка, розуміння та доброзичливість;
- 3) визнання унікальності кожної дитини, щире зацікавлення її особистим розвитком і створення атмосфери успіху;
- 4) допомога дитині в усвідомленні себе як індивідуальності;
- 5) забезпечення належних умов для гармонійного фізичного, інтелектуального та емоційного розвитку;
- 6) підтримка формування внутрішньої мотивації до навчання;
- 7) розвиток ключових особистісних якостей: ініціативності, відповідальності, сили волі, самоповаги, самоорганізації, толерантності та вміння долати труднощі;
- 8) створення можливостей для розвитку інтелектуальних, творчих, спортивних та інших здібностей кожної дитини;
- 9) надання психологічної підтримки, що базується на сильних сторонах дитини: віра в неї, демонстрація поваги та любові, уникнення покарань і заохочення самостійності там, де це доречно;
- 10) застосування індивідуального та диференційованого підходу до кожного учня;
- 11) забезпечення узгодженості в діях школи, родини та позашкільних установ у вихованні та навчанні дитини [2, с. 152-153].

Отже, адаптація першокласника до шкільного життя — це складний і багатогранний процес, який охоплює біологічний, психологічний і соціальний аспекти. Від того, наскільки успішно дитина пройде цей етап, залежить її подальший навчальний шлях, психоемоційне здоров'я та соціальна реалізація. Процес адаптації передбачає серйозну перебудову способу життя дитини, що часто супроводжується стресом, емоційними труднощами та напруженням.

Для успішної адаптації важливими є не лише навчальні досягнення, а й загальне емоційне самопочуття, позитивне ставлення до школи, стабільність поведінки, готовність до соціальної взаємодії. Вирішальну роль у цьому відіграє соціальне оточення: підтримка з боку вчителів, доброзичливе ставлення однокласників і стабільна атмосфера в родині.

Ключовими умовами сприяння успішній адаптації є гуманізація взаємин у школі, підтримка сильних сторін дитини, формування соціальних і емоційних компетентностей, розвиток лідерських якостей, створення безпечного психологічного клімату. Освітній процес має будуватись на принципах індивідуального підходу, співпраці, підтримки та рівноправного партнерства між учителем і учнем.

Тільки за умов тісної взаємодії школи, родини та громади можна забезпечити гармонійне входження дитини у шкільне життя, розкрити її потенціал і сформуванати позитивне ставлення до навчання як до важливої сфери самореалізації.

Список використаних джерел

1. Алексєєва Л.В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб.наукових праць*. Університет «Україна», 2007. № 3 (5). С.144.
2. Олексюк Ю. Теоретичні основи адаптації першокласників до навчання в школі. *Факультет педагогіки і психології*. С. 151-153.
3. Закоłodна Алла. Умови успішної адаптації учнів перших класів до шкільного середовища. *Педагогічні науки*. 2017. № 69. С. 44-46.

Семків Христина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОП «Початкова освіта»
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Ілійчук Любомира,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні заклади освіти активно впроваджують цифровізацію освітнього процесу, що, з одного боку, відкриває нові можливості для пізнавального, інтелектуального та особистісного розвитку дітей, а з іншого – зумовлює виникнення низки нових викликів як для вчителів, так і для сімей. Особливого значення у цьому контексті набуває ментальне здоров'я учнів початкової школи, оскільки воно є ключовою умовою їхньої успішної адаптації до освітнього середовища, досягнення навчальних результатів та гармонійного психофізичного розвитку. В умовах триваючого військового конфлікту в Україні, наслідків пандемії та інформаційного перенасичення сучасні діти дедалі частіше стикаються з підвищеним рівнем тривожності,

емоційною нестабільністю та труднощами у сфері соціалізації. За цих обставин цифрові технології, які стали невід'ємною складовою життя дітей, доцільно розглядати не як чинник відволікання чи загрози, а як потенційно ефективний інструмент для підтримки, розвитку та зміцнення їхнього психоемоційного благополуччя.

Ментальне здоров'я дитини молодшого шкільного віку розглядається як інтегральний стан психоемоційного благополуччя, що охоплює здатність до саморегуляції емоцій, збереження психологічної стійкості в умовах стресу, формування конструктивних міжособистісних відносин із ровесниками та дорослими, а також підтримання позитивної навчальної мотивації й інтересу до пізнавальної діяльності. У цьому віковому періоді воно постає як ключовий чинник адаптації дитини до нових соціальних і освітніх умов, зокрема до шкільного середовища, яке вимагає від неї розвитку самостійності, відповідальності та здатності до співпраці. Разом з тим, для дітей молодшого шкільного віку характерна підвищена емоційна вразливість, значна залежність від оцінок і ставлення дорослих, а також нестабільність психічних процесів, що проявляється у швидкій змінюваності настрою, імпульсивності та схильності до переживань. Ці особливості зумовлюють підвищену чутливість до зовнішніх впливів – як позитивних (підтримка, схвалення, мотивація), так і негативних (стресові події, конфлікти, інформаційні перевантаження).

Сьогодні ідея використання ігор як засобу інтелектуального та емоційного розвитку дітей [1] трансформується відповідно до вимог часу: замість традиційних настільних чи логічних ігор усе більше застосовуються цифрові технології, які, за умови педагогічного супроводу та участі батьків, стають не лише навчальним інструментом, але й ресурсом підтримки ментального здоров'я. Застосування навчальних платформ, мобільних застосунків, інтерактивних ресурсів та цифрових ігор у початковій школі створює додаткові можливості для розвитку в учнів важливих життєвих компетентностей, зокрема навичок управління стресом, ефективної комунікації, саморегуляції й адекватної самооцінки. Такі інструменти сприяють формуванню здатності до емоційної стійкості, що є особливо актуальним в умовах сучасних освітніх і соціальних ризиків. Разом із тим науково-педагогічні дослідження у сфері застосування цифрових технологій для підтримки психічного здоров'я учнів залишаються недостатньо розробленими та потребують поглибленого вивчення. Водночас попит на використання цифрових інструментів у цій площині є надзвичайно високим, оскільки вони здатні оперативно реагувати на виклики сьогодення та

задовольняти нагальні потреби сучасної української освіти, зокрема в умовах військових дій, соціальної нестабільності та інформаційних перевантажень.

Цифрові технології дедалі більше інтегруються в освітній процес і стають складовою повсякденного життя дітей. Згідно зі звітом «Ofcom Children's Media Literacy Report 2025», 96 % дітей віком від 3 до 17 років мають регулярний доступ до мережі Інтернет [2, с. 12]. Для учнів початкової школи цифрове середовище виступає не лише у ролі розважального ресурсу, а й як важливий простір для навчання та комунікації з однолітками. Особливої популярності серед дітей набуває YouTube: 88 % школярів використовують його систематично [2, с. 13], при цьому майже половина звертається до освітніх відео для підготовки до уроків та виконання домашніх завдань [2, с. 15]. Відтак, цифрові ресурси можна розглядати як дієвий інструмент стимулювання навчальної мотивації, формування інформаційної грамотності та підтримки емоційної стабільності учнів.

Українські реалії також свідчать про високу інтенсивність залучення дітей молодшого шкільного віку до цифрового простору. За результатами опитувань, проведених у 2025 році, переважна більшість школярів щодня користуються смартфонами та планшетами, витрачаючи значну частину часу на перегляд відео та ігрову активність. Майже всі діти мають досвід використання YouTube, тоді як понад 50 % систематично беруть участь у відеоіграх, що для багатьох стало щоденною практикою. Важливим трендом є інтерес до перегляду ігрових стрімів, які виконують не лише розважальну, а й соціалізуючу функцію, оскільки створюють нові можливості для комунікації та формування спільнот за інтересами. Таким чином, результати зарубіжних і вітчизняних досліджень підтверджують, що цифрове середовище виступає вагомим чинником у процесі соціалізації та навчання молодших школярів, впливаючи як на пізнавальний розвиток, так і на їхнє психоемоційне благополуччя.

Цифрове середовище, у якому зростає сучасний школяр, виконує амбівалентну функцію. З одного боку, воно може виступати чинником ризику, спричиняючи підвищену тривожність, інформаційне перевантаження, зниження рівня концентрації уваги, а також провокуючи прояви кібербулінгу та інші форми деструктивної поведінки у віртуальному просторі. З іншого боку, цілеспрямоване й педагогічно виважене використання цифрових технологій у навчанні та дозвіллі створює передумови для зміцнення психологічного благополуччя та розвитку особистості дитини. Зокрема, освітні платформи, інтерактивні завдання, мобільні додатки для релаксації, а також цифрові інструменти для творчості й самовираження сприяють формуванню у молодших школярів уміння

адекватно виражати емоції, розвивати уяву й критичне мислення, підтримувати позитивну самооцінку та опановувати навички соціальної взаємодії й співпраці.

Важливим аспектом є активна позиція батьків у регулюванні цифрової активності своїх дітей. Так, за результатами опитувань, понад 70 % дорослих вдаються до обмеження часу користування гаджетами, найбільш інтенсивно – у віковій групі від 5 до 8 років [3]. Це свідчить про усвідомлення потенційних загроз, які може мати надмірне перебування в онлайн-просторі для психоемоційного стану дітей. Неконтрольоване або тривале використання цифрових пристроїв здатне призводити до емоційної перевтоми, когнітивної перевантаженості, розладів уваги та підвищення рівня тривожності. Водночас педагогічно обґрунтоване поєднання цифрових ресурсів із традиційними методами виховання й навчання може стати ефективною стратегією збереження та зміцнення ментального здоров'я молодших школярів.

Разом із тим, результати емпіричних досліджень свідчать не лише про ризики, але й про конструктивний потенціал цифрової активності дітей молодшого шкільного віку. Залучення до цифрового середовища сприяє формуванню базових інформаційних умінь, розвитку когнітивної гнучкості та творчого мислення, а також відкриває нові канали соціальної взаємодії та комунікації. Водночас важливою передумовою збереження ментального здоров'я є інтеграція цифрових інструментів у повсякденне життя школяра в такий спосіб, щоб вони виконували підтримувальну, а не деструктивну функцію. Це потребує дотримання балансу між навчальною та розважальною складовою цифрового простору, а також постійної участі педагогів і батьків у формуванні безпечних і здоров'язбережувальних правил використання технологій.

Отже, цифрові технології, що стали органічним елементом сучасного дитинства, мають розглядатися не лише як фактор ризику, а й як потужний ресурс педагогічної підтримки. За умови науково виваженого педагогічного супроводу та регулювання з боку дорослих вони здатні виконувати функцію інструмента розвитку емоційної стійкості, формування соціальних компетентностей і зміцнення психоемоційного благополуччя здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Розвивальні ігри як засіб емоційного та інтелектуального розвитку дітей. *Психологічні дослідження в Україні*. 2015. № 5. С. 23–29. URL: <https://www.researchgate.net/publication/392049163>

2. Ofcom. Children's Media Literacy Report 2025. London, 2025.
URL: <https://www.ofcom.org.uk/.../childrens-media-literacy-report-2025.pdf>

3. UM Ukraine / Detector Media. 95 % опитаних дітей використовують YouTube для перегляду відеоконтенту – дослідження. 2025.
URL: <https://ms.detector.media/.../95-opytanykh-ditey-vykorystovuyut-yutub>

Тепла Софія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти ОП «Початкова освіта»,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Кожна людина незалежно від своїх індивідуальних особливостей, професії, посади бере участь у конфлікті або її туди втягують. Конфлікти виникають впродовж життя людини і її розвитку, що є результатом зіткнення, межування та зв'язку із зовнішнім світом і безпосередньою участю в ньому. Будь-хто з нас може потрапити в незвичну, навіть екстремальну ситуацію. Говорячи про конфлікт, ми найчастіше асоціюємо його з агресією, погрозами, сварками, і ще гірше – із ворожістю. В результаті цього утвердилася думка, що конфлікт – це небажане явище, і його необхідно, якщо змога, уникати, а якщо він все ж таки виник, то відразу розв'язувати. Звичайно, конфлікти ускладнюють життя, але саме вони часто стають поштовхом до розвитку: примушують нас рухатися вперед, переглядати існуючий порядок (або безлад), виводити на новий рівень наші взаємини.

Питаннями моральної та психологічної природи конфлікту займаються як окремі науковці, так і науково-дослідні інститути. Зокрема, проблемі агресії та агресивності, конфліктознавству присвятили свої праці такі науковці, як: у філософії Воронкова В. Г., Дзвінчук Д. І., Коломієць О.Г., Култаєва М.М., у психології Бех І.Д., Боришевський М.Й., Карпенко З.С.;

дослідження зарубіжних учених Дози Р., Томпсона Л., Раппопорта Д., Шерифа М.

Сучасне життя – це динаміка, це щосекундний рух, в якому все тече та змінюється, і дуже просто піддатись на провокацію конфлікту, який є природним фрагментом людського життя, однією з форм нормальної людської взаємодії. Хоча він, можливо, не найкраща форма цієї взаємодії, проте уникнути його практично неможливо. Тому ще в міфах і легендах, ідеях філософів, мислителів та істориків минулих століть подано глибокі зауваження щодо причин різних конфліктів та шляхів їх подолання. Незважаючи на великий обсяг досліджень, у філософії, психології, соціології, етиці досі не вироблено загальноприйнятого визначення природи конфлікту, його сутності, ескалації.

Конфлікт виникає між людьми, школярами, які чимось пов'язані, інколи спільна взаємодія необхідна обом сторонам, а це обставина, яка спонукає їх іти на поступки та враховувати бажання один одного. Конфлікт – це нагода відстояти власні інтереси, думки та цінності, що не завжди відбувається мирним шляхом. Для його вирішення повинне бути бажання і можливість досягти згоди та погодитися на компроміс. Спочатку суперечка та вдавання до крайнощів, а потім пошук згоди та компромісу – так виглядає процес конфлікту, це – як вдих і видих.

Сучасна освіта основний акцент ставить на гуманістичній спрямованості педагогічного процесу. Ставлення до школяра не як до об'єкта навчання й виховання, а як до суб'єкта спілкування потребує розвитку в учня самостійності, самоорганізованості, вміння вступити в діалог з іншою людиною.

У школі діти міркують над типами конфліктів, які виникають у їх спільноті. Учні вивчають способи вирішення конфліктів ненасильницькими методами, такими, наприклад, як посередництво однолітків.

Під час розв'язання конфліктної ситуації головна освітня мета – це допомогти учням зрозуміти, що конфлікт може бути вирішений різними шляхами. Залучені сторони можуть бути у позиції переможців або переможених, або можуть обидві досягти компромісу. Жодна сторона не повинна відчувати себе переможеною, оскільки це може призвести до нового спалаху конфлікту. Учитель пояснює учням, що може бути три різних типи подолання конфлікту:

- перемога-перемога: рішення, які дозволяють обом сторонам виграти;
- перемога-поразка: рішення, від яких виграє лише одна сторона за рахунок іншої;

- поразка-поразка: рішення, від якого не виграє жодна сторона.

Конфлікт розвивається тоді, коли стається інцидент (сутичка, непорозуміння). Це буває, наприклад, якщо одна сторона ігнорує інтереси іншої. Якщо ж інша сторона відповідає тим же, то конфлікт з потенційного переростає в актуальний. В основі будь-якого конфлікту лежить конфліктна ситуація. Конфліктною стає така ситуація, в якій закладено суб'єктивні фактори і об'єктивні умови для зіткнення протилежно спрямованих інтересів, думок, позицій суб'єктів [1, с.124-125].

Проблема вирішення конфліктних ситуацій завжди була і є актуальною для будь-якого сучасного суспільства. Конфлікт – це найбільш гострий засіб усунення протиріч, що виникають у процесі взаємодії між обома сторонами. Визначення шляхів психолого-педагогічної корекції поведінки молодших школярів є важливим завданням у запобіганні конфліктам серед дітей молодшого шкільного віку та їх гармонійного розвитку.

У сучасній освіті основний акцент ставиться на гуманістичній спрямованості педагогічного процесу. Це передбачає, зокрема, ставлення до школяра не як до об'єкта навчання й виховання, а як до суб'єкта спілкування й потребує розвитку в учнях самостійності, самоорганізованості, здібності вступати в діалог з іншою людиною.

Прояви конфліктності дуже характерні для молодшого шкільного віку, однак вони носять ситуативний характер і поступово можуть минати. Проте за несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги можуть стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог повинен допомогти молодшим школярам подолати труднощі спілкування з однолітками та дорослими задля сприятливого клімату у їх середовищі [3, с.163].

Своєрідними конфліктогенами у поведінці молодших школярів постають почуття симпатії, що розвиваються і відіграють важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній, які інколи стають сторонами міжгрупових конфліктів. Життя в класному колективі виступає як фактор формування у молодших школярів моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності, що об'єктивізує виникнення конфліктних ситуацій. При цьому молодші школярі схильні переоцінювати особисті моральні якості і недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

Нова провідна діяльність - шкільне навчання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати,

запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо, що може супроводити внутрішньоособистісні та інші типи конфліктів.

Нестійкість емоційного стану виявляється в частих змінах настрою, схильності до афективного реагування, недостатній саморегуляції. Внаслідок наявності ознак депресивного синдрому в учнів простежується тривожність, скутість, невпевненість у собі. Результатом цього є труднощі в соціальних контактах. Нестійкість емоційного стану виявляється в схильності до афективного реагування. Також в учнів відзначається наявність ознак депресивного синдрому в емоційному стані.

Отже, такі форми конфліктної поведінки, як аутоагресія, негативізм, підозрілість, використовуються молодшими школярами як засіб задоволення потреби в домінуванні, самовираженні та самоствердженні. Основою такої поведінки є підвищений рівень психопатизації особи

[5, с.151].

Слід підкреслити, що конфлікти стали однією з найскладніших проблем життєдіяльності сучасної школи. Учні, взаємодіючи з дорослими, однолітками, оточуючим соціально-культурним середовищем, досить часто на різних рівнях і в різних обставинах стикаються з конфліктами. Постійно зростає кількість конфліктів у системі «вчитель-учень» та «учень-учень». Майже як норма сприймається відсутність позитивних взаємин між педагогом і школярами, зростає емоційна й духовна дистанція між ними, знижується мотивація учнів до навчання.

Неконструктивна поведінка сторін у конфліктній ситуації веде до переростання ділових конфліктів в емоційні, котрі призводять до таких негативних наслідків, як зростання емоційної напруженості, підвищення рівня тривожності.

Найчастіше в психології поняття «конфлікт» визначається як зіткнення протилежно спрямованих, взаємовиключних тенденцій окремо взятого епізоду в свідомості, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей, пов'язане з негативними емоційними переживаннями.

Зміна життєво важливих потреб та інтересів дитини, розширення кола її діяльності часто викликають конфліктні ситуації. Адаптація до нових умов, оволодіння новими формами соціальної поведінки в значній мірі можуть стимулюватися або гальмуватися рівнем конфліктності школяра. Нова соціальна ситуація, в яку потрапляє дитина з приходом в школу, вводить її в строго нормований світ відносин і вимагає довільності, відповідальності, дисциплінованості, упорядкованості дій, пов'язаних з необхідністю дотримуватися спеціально організованого режиму навчальної діяльності.

Водночас у дитини виникає природне бажання бути більш самостійною, незалежною від опіки батьків, їх постійного, інколи навіть тотального, контролю. На думку Д. Б. Ельконіна, при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку у дитини відбувається поступова втрата безпосередності в соціальних відносинах, спостерігається узагальнення її переживань, пов'язаних з оцінкою оточуючих, йде розвиток самоконтролю.

Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм – середовище виникають зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який, в свою чергу, сприяє досягненню оптимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій [2, с.565].

Причини конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи можуть залежати як від особистості вчителя, так і від особистості учня. При цьому відповідальність за виникнення конфліктної ситуації переважно несе вчитель, а наслідки, як правило, позначаються на особистості учня, хоча вплив конфліктної ситуації може поширюватися й на інших членів педагогічної взаємодії, які залучені до цієї ситуації.

Конфлікти у системі «вчитель – учні» початкової школи є поширеним явищем. Основними детермінантами конфліктів виступають: особливості діяльності, професійні якості вчителя; особливості сімейного виховання учня (неадекватні стереотипи поведінки, засвоєні в сім'ї; ставлення сім'ї до шкільного навчання); індивідуальні особливості школяра.

Можна виокремити три основні групи чинників конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи: емоційно-особистісні, ситуативні та вікові. Проведене нами емпіричне дослідження з даної проблеми охоплювало чотири етапи. На першому етапі було розроблено методiku структурованого спостереження за виникненням та перебігом конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи. На другому етапі проведено дослідження чинників педагогічних конфліктів з учнями. На третьому етапі вивчено внутріособистісні чинники конфліктності вчителів початкових класів. На четвертому етапі розроблено та апробовано корекційну програму для дітей з високим рівнем конфліктності і тренінгову програму для вчителів [4, с.357].

Отже, конфлікт має амбівалентний характер: містить як негативні риси, які призводять до погіршення соціально-психологічного клімату у шкільному середовищі та зниження продуктивності праці, так і позитивні сторони, що сприяють розвитку і вдосконаленню його учасників. Конфлікт не можна ліквідувати за допомогою чарівної палички, тим більше конфлікт дитячий, тому що він базується в основному на емоціях, які в дитячому віці надто сильні: вони витісняють голос розуму. Якщо ми не навчимося безконфліктно

жити в шкільному середовищі і знаходити компроміс, то ніколи не звільнимся від конфліктів між учнями та вчителем, між самими учнями. Тут важлива профілактика, у тому числі й психологічна. Найнадійніший спосіб профілактики конфліктів – це створення в сім'ї, класі, в шкільному колективі, в суспільстві в цілому такої морально психологічної атмосфери, яка виключала б саму можливість виникнення причин, що призводять до конфліктів. Досягти цієї високої мети можна тільки внаслідок послідовного здійснення цілого комплексу продуманих заходів щодо зміцнення відносин співпраці та взаємодопомоги між людьми.

Список використаних джерел

1. Качмар О. В., Крицак О. Попередження і вирішення конфліктів у молодшому шкільному віці. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. №19. С. 194-198.
2. Кондратенко В.С., Губа Н.О. Вплив рівня конфліктності на процес соціально-психологічної адаптації молодших школярів. *Молодий вчений*. 2020. № 5. С. 564-568.
3. Назарова Д.В. Психолого-педагогічний вирішення конфліктних ситуацій серед молодших школярів. *Вісник НТУУ – КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. №3. С. 163-167.
4. Садова І.І. Соціально-психологічні чинники виникнення конфліктів у системі «вчитель – учні» початкової школи. *Проблеми сучасної психології*. 2011. №13. С. 355-364.
5. Шпак С. Вплив вікових особливостей молодших школярів на їхню поведінку у конфліктних ситуаціях. *Освіта регіону*. 2011. №3. С. 152-156.

Тимків Лілія,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти Факультету іноземних мов
Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА КОМУНІКАЦІЇ

Щодня ми спілкуємося з різними людьми. За словником філологічних термінів, «комунікація – спілкування, повідомлення, передавання інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини мовними засобами» [1, с. 52]. Комунікація є невід'ємною частиною нашого життя в різних формах. Коли йдеться про політичні процес, це теж комунікація. Політики спілкуються один з одним і безпосередньо з громадськістю. В останні роки ми стали свідками великих змін у суспільстві, які мали значний вплив на сферу політичної комунікації, такі, як розвиток Інтернету і, що не менш важливо, зростаючий інтерес людей до політичних питань. Це означає, що з'являється все більше фахівців і дослідників у цій галузі. Важливість політичного дискурсу важко переоцінити.

Звернувшись знову до словника філологічних термінів, дізнаємось, що «дискурс – комунікативна подія, що може бути описана або як послідовність пов'язаних один з одним мовленнєвих актів (або висловлень), або як певна послідовність речень, що складають основу такого опису» [1, с. 33]. Ї. Газда Ї. та Н. Лазурова вказують, що «воно походить від латинського слова *discursus*, що буквально означало «біг у різних напрямках»» [3, с. 39]. У дослідженнях зарубіжних учених «дискурс – це спосіб соціального використання мови для передачі широких історичних значень. Це мова, ідентифікована за соціальними умовами її використання, за тим, хто її використовує та за яких умов. Мова ніколи не може бути «нейтральною», оскільки вона з'єднує наш особистий і соціальний світи» [8]. Таким чином, «дискурс» є багатогранним поняттям і таким видом комунікації, який можна прослідкувати в кожному із зазначених понять.

«Під політичною комунікацією розуміють процес передачі, обміну політичною інформацією, який структурує політичну діяльність та надає їй нового значення, формує громадську думку і політичну соціалізацію громадян з урахуванням їхніх потреб та інтересів» [5, с. 4]. Н. Горбенко дає таке визначення: «політичний дискурс відображає взаємодію між особами, суспільством і державою, яка впливає на сприйняття світу реципієнтами» [2, с. 167]. Т. Ільченко подає декілька визначень політичного дискурсу:

- 1) комунікативна система, яка розглядається в її актуальному та потенційному аспектах, де актуальний аспект розуміється як поточна дискурсивна діяльність, а потенційний – як текст, що формується;
- 2) як соціальний діалог між політиками в рамках функціонування політичних інститутів (засідання уряду та парламенту) [4, с. 38].

Отже, політичний дискурс можна розглядати як вид комунікації, що спирається на політичні теми та самих промовців. Однак важливо зазначити, що учасниками можуть бути не тільки політики, а також виборці (якщо

говоримо про політичні кампанії), проблемні групи, демонстранти, організації, установи та ін., тобто в ширшому розумінні потрібно розглядати всіх учасників цього процесу.

Інший шлях дослідження полягає в тому, щоб зосередитися не лише на характері учасників, а й на характері діяльності та практик, які реалізуються через політичні тексти і промови. Іншими словами, навіть політики не завжди беруть участь у політичному дискурсі, і те ж саме стосується більшості інших осіб, таких, як пересічні громадяни, громадські діячі або члени громадських рухів та ініціативних груп. Тобто коли вони діють як політичні актори і беруть участь у політичних діях, таких, як управління, адміністрування, законотворчість, протест, опозиція, голосування тощо, їх члени є учасниками політичного дискурсу. Особливо цікавим є те, що багато з цих політичних дій і практик є також дискурсивними практиками. Іншими словами, текстові та мовленнєві форми, що використовуються в таких ситуаціях, мають політичні функції і значення [9, с. 13-14].

Слід зазначити, що контекст у цілому є вирішальним фактором у віднесенні дискурсу до категорії «політичного» або «неполітичного». У центрі таких контекстів – учасники та їхні дії, але ширше такі контексти можна аналізувати з точки зору політичних і комунікативних подій та зустрічей, які мають свої власні параметри (час, місце, ситуація), можливості, наміри, функції, цілі, правові та політичні умови, правові й політичні наслідки. Іншими словами, політики роблять політичні заяви, коли вони та їхні промови контекстуалізовані в рамках комунікативних подій, таких, як засідання уряду, парламенту, виборчі кампанії, мітинги, інтерв'ю для ЗМІ, бюрократичні практики та демонстрації протесту. Знову ж таки, текст і контекст є взаємно описовими в тому сенсі, що парламентська сесія відбувається лише тоді, коли обрані політики (як члени парламенту) ведуть дебати (промови, аргументи тощо) у своїй офіційній якості в парламенті під час офіційної парламентської сесії.

Можна розглядати такий дискурс як форму політичної дії та частину політичного процесу. Як було зазначено вище, дискурс є формою соціальної дії або взаємодії. Тому зрозуміло, що це стосується особливо усної взаємодії та діалогів, проте це також відноситься до письмових текстів та написання текстів. Спілкування за допомогою текстів може не відбуватися віч-на-віч, проте це також є важливим аспектом політичної взаємодії. Зрозуміло, що прості розмови в парламенті чи листування між політиками не обов'язково є політичним дискурсом. Тобто за таких умов ці «розмови» мають бути сприйняті як «політичні», тоді коли контекст це дозволяє. Також такий приклад взаємодії не буде ніде зафіксований (наприклад, у протоколі

парламентської зустрічі) не тільки тому, що це особиста розмова, а не офіційна, а й тому, що це не стосується порядку денного або взагалі мети зібрання. Часто буває, що такі розмови забороняються головою або особою, яка контролює дану зустріч. Коли політики дотримуються всіх умов під час парламентського виступу, тільки тоді його можна вважати політичним.

Зрозуміло, що розмови політиків в неформальних обставинах, наприклад, у коридорах чи офісах або навіть будь-яких інших місцях можуть відігравати певну роль у формуванні думки. Тут необхідно розглянути певні умови, такі, як мета і роль мовця, умови та функціональність цього дискурсу. Проте важливо також розмежовувати цілі такої розмови. До прикладу, якщо в ній присутні особисті, державні, неформальні та формальні цілі, ми притримуємось ідеї, що коли частина дискурсу або ж він увесь є прямо чи опосередковано функціональним у політичному процесі, його слід вважати політичним.

Однак також є моменти, коли політики все ж порушують правила, але їхні висловлювання стосуються певного політичного процесу та реалізуються за принципом «не для запису». За таких умов особа не несе ніякої політичної відповідальності за сказане. Такі висловлювання можна вважати «політичними» у ширшому розумінні, оскільки це може бути спрощеним варіантом спілкування з журналістами.

Виникає питання, за яких умов можна вважати дискурс політичним під час промов та зустрічей з виборцями. Якщо взяти до уваги політичні кампанії, то зустрічі з виборцями, до прикладу, також мають бути попередньо узгодженими та стосуватися конкретної тематики. Оскільки це відбувається в рамках виборчої кампанії, їх можна вважати політичним дискурсом. В інших таких проявах є деякі умови, наприклад, висловлювання чи промова повинні мати на меті висловлення чіткої політичної позиції чи ідеології. Невід'ємною частиною є використання особливої політичної лексики та ідентифікація своєї належності до якоїсь із політичних груп, партій чи організацій. Як зазначає А. Чеберяк, «потужним персуазивним прийомом вважаємо демонстрацію адресантом символічної належності до певної статусної групи з метою солідаризації, об'єднання з адресатом» [7, с. 186]. Потрібно пам'ятати і про те, що є також мета такого дискурсу – це в будь-якому випадку вплив. Він може бути також спрямований на різних осіб, виборців, журналістів, членів політичних партій та ін. Це відбувається для того, щоб змінювати чийось думку в «правильне» русло, залучитись підтримкою, формувати або змінювати переконання. Як зазначає В. Павлуцька, «суспільне призначення політичного дискурсу полягає в тому, щоб навіяти адресатам – громадянам необхідність «політично правильних»

дій та оцінок» [6, с. 220]. У всіх цих випадках активно використовуються мовні засоби для того, щоб підсилити ефект впливу та маніпулювати слухачами.

Також важливо зазначити, що часто політичний дискурс супроводжує зіткнення різних політичних сил, до прикладу, дебати чи висловлення власних поглядів, у тому числі перед парламентом, громадськістю чи опонентом. Часто такі зіткнення мають історичний та ідеологічний підтекст.

З огляду на весь викладений матеріал варто конкретно розмежувати типи політичного дискурсу. До публічного політичного дискурсу відносяться:

- політичні виступи (промови)
- дебати
- інтерв'ю.

Крім цього, є ще закритий політичний дискурс, до якого відносяться:

- наради
- партійні зустрічі
- секретні зустрічі.

Існують також політичні тексти та їх види:

- статті
- маніфести
- програми партій.

Слід також виокремити функції політичного дискурсу:

- інформативна – передача фактів, нових законів, актів та в загальному будь-який вид оприлюднення інформації для громадськості;
- переконуюча – переконання суспільства в правильності політичних дій чи процесів з допомогою мовних засобів;
- маніпулятивна – використання лексико-стилістичних засобів для маніпулювання емоціями та переконаннями аудиторії задля того, щоб сформувати в громаді певне бачення картини світу;
- ідентифікаційна – створення відчуття ідентифікації та приналежності особи до певної політичної партії чи організації.

Підсумовуючи все вищесказане, політичний дискурс – це особлива форма комунікації, яка функціонує у взаємозв'язку з політичним процесом, може використовуватись різними особами, проте завжди повинна виконувати функцію впливу та транслювати необхідні ідеї. Необхідно пам'ятати, що політичний дискурс відіграє важливу роль у формуванні громадської думки.

Список використаних джерел

1. Барань Є., Газдаг В. Словник філологічних термінів. Берегове, 2024. 108 с.

2. Горбенко Н. Ю. Political discourse: definition, features and functions. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. URL: http://apfs.nuoua.od.ua/archive/40_2023/28.pdf
3. Ґазда І., Лазурова Н. Політичний дискурс: функції слова в політичному мовленні (на матеріалі української та чеської мов). *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур*. 2011. Випуск 16. С. 38-43.
4. Іваненко С. Характеристика жанру «парламентська промова» на матеріалі промов у Бундестазі Німеччини та Верховній Раді. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*. 2015. Випуск 138. С. 15-20.
5. Остапенко М. Політична комунікація: теоретичні аспекти дослідження. *Політичний менеджмент*. 2012. №3. С. 135-144.
6. Павлуцька В. О. Політичний дискурс: особливості та функції. *Вісник Житомирського державного університету*. 2008. Випуск 39. С. 218-219.
7. Чеберяк А. М. Засоби персуазивності у політичних промовах президента України В. Зеленського. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2022. Випуск 58. С. 185-189.
8. Nordquist R. Definition and Examples of Discourse. ThoughtCo. 2024. September 14. URL: <https://www.thoughtco.com/discourse-language-term-1690464>
9. Teun A. van Dijk. What is Political Discourse Analysis? URL: https://el.unifi.it/pluginfile.php/909651/mod_resource/content/1/Van%20Dijk%20Waht%20is%20political%20discourse%20analysis.pdf

Тріфоновко Тетяна,
магістр початкової освіти,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності германські мови та література (перша англійська мова)
Наконечна Лариса,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

СПОСОБИ ПІДТРИМАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Позитивна мотивація до навчання та стимулювання пізнавального інтересу учнів – одне з пріоритетних завдань сучасної освіти, що закладає ґрунт для успішної самореалізації кожної людини, пошуку шляхів саморозвитку та самовдосконалення. «Спонування дітей на досягнення успіху у навчальній діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей та створення відповідних виховних ситуацій, сприятиме розвитку їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формуватиме позитивну мотивацію навчання» [5].

Мотивація до навчання – вагомий чинник успішного засвоєння знань, формування умінь та навичок, зокрема з іноземної мови. Адже процес оволодіння нерідною мовою потребує значних зусиль і самодисципліни з боку учнів. З одного боку, вивчення іноземної мови відкриває перед дітьми безліч можливостей: спілкування з людьми інших націй, можливість подорожувати і вивчати культуру інших народів, використання світових інформаційних ресурсів тощо, а з другого, - обсяг матеріалу для запам'ятовування досить великий, через що учні можуть втратити зацікавлення до вивчення іноземної мови.

Питання мотивації до навчання цікавило педагогів здавна. Його розглядали зокрема Г.Костюк, К.Ушинський, В.Сухомлинський, С.Максименко, О.Скрипченко та інші. Дослідники переконалися, що саме у молодшому шкільному віці формуються основи мотивації навчальної діяльності, і саме тому цей вік має важливі резерви розвитку мотиваційної сфери учнів.

Саме від мотивів, якими керуються школярі, і спричиненої ними активності залежить результативність навчальної діяльності учнів. Як невід'ємний компонент навчання мотивація визначає ефективність діяльності школярів.

Поняття «мотив» науковці трактують неоднозначно: і як психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов), і як потреби і потяги, спонуки і схильності (Г.Гекгаузен), і навіть як умови існування (В. Вілюнас) та установки (А.Маслоу).

Нам імпонують такі визначення мотиву:

– «це внутрішній рушій, що спонукає людину до діяльності» (С.Максименко) [4, с. 308];

– «це реальне спонування, яке змушує людину діяти у певній життєвій ситуації, за певних умов» (С.Канюк) [3].

Допомагаючи учнями початкових класів оволодіти англійською мовою, переконалися, що дуже важливо постійно підтримувати інтерес учнів до

навчання, заохочувати до пізнання нового і до подолання труднощів у цьому процесі. Стимулювати школярів початкової школи до навчання, як засвідчують наші спостереження, допомагає метод створення ситуації інтересу в процесі опанування учнями певного матеріалу чи формування умінь і навичок. Для його реалізації варто використовувати уявні цікаві пригоди, гумористичні ситуації чи тексти, тощо, наприклад, подорожі із командою мультиплікаційних героїв.

Доречними є і використання на уроках таких методів, як створення ситуації новизни, методу опори на життєвий досвід учнів. Варто також пам'ятати про те, що навчанню сприяє позитивна психологічна атмосфера, підтримка з боку вчителя та однокласників. Тому на кожному уроці важливо створювати таку морально-психологічну атмосферу, щоб діти отримували моральне задоволення від свого інтелектуального зростання та успішного подолання труднощів в оволодінні нелегким матеріалом. Так, коли учень відчуває збагачення свого словникового запасу і своїх можливостей порозумітися з іноземцем чи зрозуміти, про що йдеться у тексті чи розмові, то буде старатися ще більш ефективно працювати і намагатиметься вдосконалювати вже здобуте.

Для підвищення мотивації, емоційного підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів важливою є цікава наочність. На уроках іноземної мови доцільно використовувати і зорову, і слухову наочність. У процесі вивчення нових лексичних одиниць і граматичних правил якнайкраще підійде зорова наочність: таблиці, натуральні об'єкти, схеми, предметні малюнки. Зорову наочність варто підсилювати слуховою наочністю, а саме прикладом правильної вимови слів. Але вчителі-методисти закликають пам'ятати, що використання різних видів наочності може мати не тільки позитивне, а й негативне значення. Перенасиченість наочністю, неправильне її застосування ускладнює формування понять, тому що відволікає увагу учнів від суттєвих ознак показаних об'єктів, підсилюючи другорядні [2].

Інший привабливий для учнів й ефективний метод навчання - гра. Адже саме через гру учень пізнає світ, будує свої моделі взаємин з навколишнім світом, людьми, шукає шляхи самовираження. Гра на уроках англійської мови допомагає подолати несміливість, повірити в себе, вивчити нову лексику, закріпити матеріал, удосконалити мовні конструкції, розвиває уяву, швидкість мислення, кмітливість, підвищує інтерес до навчання; дає можливість уникнути перевантажень [1].

Ігри на уроках іноземної мови в початковій школі не тільки сприяють збільшенню словникового запасу молодших школярів, закріпленню

вивченого матеріалу, удосконаленню мовлення, але й допомагають подолати сором'язливість, повірити в себе, емоційно розслабитися, проявити ініціативу, розвинути творчу уяву, кмітливість, швидкість мислення, підвищити інтерес до навчання, уникнути перевантажень.

У своїй діяльності ми використовуємо низку мовних ігор, зокрема для розвитку пам'яті, засвоєння та повторення нових слів, граматичних структур.

Мовна гра як різновид дидактичної гри виконує навчальну (пізнавальну) та ігрову (діяльнісну) функції, формує мовленнєву компетенцію учнів у невимушеній ігровій, цікавій формі у процесі спілкування. Такі ігри мають в основі різні дії зі словами, літерами, реченнями, текстом і спрямовані на розвиток усного і писемного мовлення, уточнення і закріплення словникового запасу, вміння вести діалог і под. Ці ігри тренують пам'ять, мовне чуття і пильність.

Лінгвістичні ігри представлені різноманітними формами, як-от: загадка, кросворд, шарада, чайнворд, метаграма, анаграма, ігри-шифрування і под.

Відповідно до завдання, яке гра вирішує у навчальному процесі, лінгвістичні ігри розмежовують на

- 1) графічні – для засвоєння написання літер і правильне їх використання на письмі;
- 2) словникові – для збагачення словникового запасу учнів, вдосконалення їхнього мовлення;
- 3) орфографічні гри – щоб закріпити навички правопису слів;
- 4) орфоепічні – для удосконалення вимови звуків і звукосполучень;
- 5) граматичні – для удосконалення застосування правил граматики (морфології, синтаксису).

6) ігри для розвитку зв'язного мовлення учнів. Мета цих ігор – формування і вдосконалення зв'язного мовлення, використання правил мовленнєвого етикету і т.п.

Навчальні можливості лінгвістичних ігор дуже великі, тому ці ігри можна використовувати на кожному етапі формування і корекції мовленнєвої компетенції і, як свідчить практика, вони є досить ефективними.

Іншим методом мотивації школярів на уроках англійської мови, який також допомагає організувати і впровадити ігрові форми навчання на уроці, є комп'ютерні технології, а саме SMART Board, що більше відомий під назвою «інтерактивна дошка». Smart-дошка – це зручний сенсорний екран, під'єднаний до комп'ютера. Зображення на дошку передає мультимедійний проектор, з'єднаний із комп'ютером. У початковій школі вчитель може використовувати Smart-дошку для демонстрації відеофільмів і презентацій

Power Point. Демонстрація презентацій на Smart-дошці допомагає розширити знання учнів про країну, мову якої вони вивчають, що сприяє формуванню країнознавчої та мовної компетенцій; формувати в учнів мовні навички спілкування шляхом поєднання тексту та звукового супроводу; сприяти подоланню труднощів у процесі прослуховування мовленнєвих повідомлень; формувати навички аудіювання.

Різновидом ігор є також навчальні платформи такі, як: Quizlet, Kahoot, Liveworksheets, British Council LearnEnglish Kids, Mentimeter, Wardwall. Вони допомагають учителю захопити учнів навчанням та мотивують до вивчення іноземної мови.

Отже, формування мотивації молодших школярів до навчання на уроках іноземної мови – складне та багатогранне завдання, яке потребує від учителя творчого підходу та використання різноманітних методів і прийомів. Не існує універсальних методів формування мотивації, які підходять для всіх учнів. Учитель має постійно шукати нові шляхи та способи навчання, щоб зробити уроки іноземної мови цікавими та захопливими для учнів.

Список використаних джерел

1. Васильєва Л.Я. Роль ігрових технологій у навчанні. *Науковий вісник МДПУ. Педагогічні науки*. Вип. III. Т.І. Миколаїв, 2000. № 3. С.169-175.
2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendaciyi>.
3. Канюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. С. 238-248.
4. Максименко С.Д., Зайчук В.О., Клименко В.В., Соловієнко В.О. Загальна психологія: підруч. для студентів вщ. навч. закл. / За заг. ред акад. С.Д.Максименко. К.: Форум. 2000. 543 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Трофімчук Яна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
педагогічний факультет,
Рівненський державний гуманітарний університет
(м.Рівне, Україна)
Суржук Тетяна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра теорії і методик початкової освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет
(м.Рівне, Україна)

**РОЛЬ НОН-ФІКШН ТВОРІВ
ПРО РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКУ ВІЙНУ
В ЧИТАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У змістовій лінії «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» мовно-літературної освітньої галузі Типових освітніх програм Нової української школи акцентовано увагу на формуванні умінь в учнів 3–4 класів розуміти різні види текстів [5, с.256]. Крім художніх творів (вигаданих історій), передбачено й науково-художні (пізнавальні історії), науково-популярні (цікаві факти про світ) та нон-фікшн (книги про реальні події та факти).

Дитячий нон-фікшн – це пізнавальні твори, у яких реальні наукові факти, події та явища подаються у формі доступній і захопливій для юних читачів. Така література нерідко поєднує елементи художнього викладу з документальним змістом. Варто зазначити, що пізнавальні книжки для дітей видавалися в Україні ще у минулому столітті, проте переважну частину цього сегмента склали перекладні видання: енциклопедії, довідники, науково-популярні твори.

Термін «нон-фікшн» у дослівному перекладі з англійської означає «не вигадка». Єдиної усталеної дефініції поняття «дитячий нон-фікшн» наразі не існує. Педагоги та дослідники зараховують до цього жанру всі різновиди науково-популярної літератури для дітей, зокрема: науково-художні видання, пізнавальні книжки, довідкову літературу, а також практичні посібники, що сприяють розвитку дитини, тобто цим поняттям позначають практично всю нехудожню літературу [3, с.61]. Дослідженням дитячого нон-фікшну в українському медіапросторі займалися такі науковці, як С. Кондратюк, В. Мартиненко, С. Фіялка та інші.

Досвід, який переживає кожен із нас, часто важко осмислити й описати словами. Особливо це стосується складних і трагічних подій, через які сьогодні проходить наша країна. Як би нам не хотілося вберегти дітей від жахів війни, вона вже стала частиною їхнього повсякденного життя. Розмови про війну, смерть, втрати та біль надзвичайно складні – і далеко не кожен знає, як говорити про це з дитиною так, щоб не завдати їй ще більшої емоційної травми. У таких випадках підтримкою стають дитячі твори.

Для письменників, зокрема дитячих, постає нове важливе завдання – допомогти дітям зрозуміти та переосмислити сучасні події, зберегти історії, які можуть бути втрачені в умовах війни. Саме тому в Україні останніми десятиліттями активно розвивається дитяча література нон-фікшн.

Спеціально написані історії, доступні за змістом і мовою, допомагають дітям краще зрозуміти події, які розгортаються навколо – у країні, в містах і селах, у життях людей поруч. Наприклад, книга Катерини Єгорушкіної «Мої вимушені канікули» про дівчинку Віру, яка під час війни ховається з родиною у підвалі, але не втрачає надії. Твір Лариси Денисенко та О.Лондон «Діти повітряних тривог» розповідає про дітей, які живуть під постійною загрозою ракет, але вірять у перемогу. Оповідання «Мій тато став зіркою» Галини Кирпи – це розповідь дівчинки про тата-героя Майдану, яка вчиться жити без нього, але відчуває його підтримку. Книга О.Русіної «Абрикоси зацвітають уночі» показує війну на сході України очима хлопчика Устима та загубленого безпілота Ела, навчаючи, що життя триває, незважаючи ні на що. Ці твори допомагають дітям зрозуміти війну, співчувати іншим та цінувати героїзм.

Зазначені книги можна пропонувати учням початкової школи для позакласного читання, яке є складовою частиною навчального предмета читання й розвитку мовлення, оскільки вони відіграють важливу роль у читацькому розвитку молодших школярів. Наш досвід проведення уроків позакласного читання на педагогічній практиці свідчить про їхню ефективність як засобу не лише розширення читацького кругозору, а й глибшого осмислення учнями сучасної реальності. Учні 4 класу щиро й уважно сприймали такі тексти, особливо коли йшлося про історії однолітків або правдиві свідчення очевидців. У процесі обговорення спостерігалось посилення емоційної чутливості, вміння співпереживати, ставити запитання, які виходили за межі самого тексту, – це свідчило про формування внутрішнього діалогу й рефлексії. Окремі уривки ставали поштовхом для розмови про мужність, людяність, взаємодопомогу, що, зі свого боку, сприяло вихованню патріотичних почуттів та громадянської свідомості. Важливо, що подібні заняття потребують ретельної педагогічної підготовки,

яка передбачає добір відповідних творів; методів, прийомів, форм роботи, зокрема, бесід, дискусій, словникової та творчої діяльності – наприклад, написання листа-підтримки герою чи героїні твору, дописування альтернативної кінцівки, зміни сюжету або створення відгуку на прочитане, переказу епізоду, який найбільше запам'ятався, словесного малювання, використання ігрових та інтерактивних методик, а також завдань й ігор в онлайн-форматі. Окрім того, важливо враховувати вікові особливості учнів і забезпечувати створення безпечного емоційного простору. За такої обережної, але цілеспрямованої роботи нон-фікшн література стає не просто додатковим матеріалом для читання, а повноцінним інструментом виховання, який допомагає дитині зростати свідомим, чуйним і відповідальним громадянином.

Отже, нон-фікшн література, що розкриває тематику війни в Україні, здатна органічно інтегруватися в читацьку практику молодших школярів. Вона відкриває можливості для глибших роздумів, формує особистісне ставлення до подій, розвиває здатність співпереживати й усвідомлювати цінність миру, підтримки та людяності. Її педагогічний потенціал розкривається найбільш повно тоді, коли вчитель уважно добирає зміст, методи подачі та забезпечує емоційно безпечне середовище для сприйняття складних тем.

Список використаних джерел

1. Качак Т. Б., Ленько Х. П. Формування у молодших школярів патріотичних цінностей засобами дитячої літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 55–59.
2. Кондратюк С. Г. Шляхи використання літератури напрямку нон-фікшн у закладах дошкільної освіти: інтегрований підхід. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. № 1(2). С. 249–259.
3. Мартиненко В. Тенденції розвитку сучасних дитячих книговидаць в Україні: контекст взаємодії читачів з книжкою. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 61. Том 1. 2023. С. 64–71.
4. Фіялка, С. Б., Гончарук, Т. Г. Травмачутливі тексти в підручниках з української мови та читання для НУШ. *Технологія і техніка друкарства*, (1(79)). 2023. С. 97–106.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ: Видавництво «Світоч». 2019. 336 с.

Турелик Марія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
педагогічного факультету
Кіліченко Оксана,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта зіштовхується з низкою труднощів у навчанні грамотного письма учнів. Однією з найпоширеніших проблем є дисграфія — порушення письма, що суттєво ускладнює навчальний процес. Дисграфія проявляється у вигляді стійких і типових помилок, які не зникають без спеціальної корекційної роботи. Це явище потребує комплексного підходу до діагностики, профілактики та корекції.

Порушену у назві статті проблему досліджували низка науковців. Савченко О., Шийка Ю., Крілевич Л., Якимчук Г., Тарасун В., Голуб Н., Горбань Д. Відомі роботи Тенцер Л., де авторка висвітлює сучасні підходи до вивчення порушень письма та пропонує методики діагностики та корекції дисграфії у молодших школярів.

Дисграфія — це специфічне порушення письма, що виявляється у стійких і характерних помилках, які не зникають без спеціальної корекційної роботи. Вона пов'язана з дефіцитом когнітивних функцій, зокрема недостатнім розвитком мовленнєвого аналізу та синтезу, просторових уявлень, моторики та функціональної асиметрії мозку.

Про особливості навчання дітей з дисграфією зазначала Савченко О., яка у підручнику «Дидактика початкової школи» писала, що «Дисграфія - невміння співвіднести звуки мови з їх графічним зображенням, просторовим розташуванням (дзеркальне письмо), розподілити слова, правильно написати літери. Дуже часто такі діти не вміють розрізняти схожі фонетики [б] з [п] з [т]; звуки [ж] і [щ]. Дитина-дисграфік плутає не тільки дзвінки й глухі, а навіть голосні й приголосні звуки» [2].

Шийка Ю. та Крілевич Л. досліджують дисграфію як когнітивне порушення, аналізуючи теоретичні засади та емпіричні дослідження вітчизняних та іноземних науковців. У сучасних дослідженнях увага зосереджена на когнітивних аспектах порушень письма та методах їхньої корекції. І в праці «Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного

підходу.» йде мова про те, що ефективна корекція дисграфії можлива лише за умови глибокого розуміння когнітивних механізмів, що лежать в її основі. У межах когнітивного підходу до вивчення цього явища акцент робиться на взаємозв'язку між вищими психічними функціями – пам'яттю, увагою, мисленням – та процесами письма. Дослідники підкреслюють, що дисграфія виникає не лише як наслідок порушень мовлення, а й через складнощі в переробці мовленнєвої інформації на рівні центральної нервової системи. Це обґрунтовує необхідність інтеграції психолінгвістичних і нейропсихологічних методів у систему корекції [1].

У статті Якимчук Г. «Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту.» авторка наголошує, що дисграфія не є однорідним явищем – вона може мати різні форми залежно від характеру мовленнєвих порушень: артикуляційно-акустичну, оптичну, аграматичну, моторну тощо. Це потребує ретельної діагностики з використанням диференційованого підходу. Найефективнішою є багаторівнева корекційна програма, що включає:

- розвиток фонематичного слуху та навичок мовленнєвого аналізу;
- формування просторових уявлень та оптичного сприйняття;
- стимуляцію дрібної моторики та графомоторних навичок;
- навчання алгоритмізації процесу письма [3].

Важливу роль у корекції дисграфії відіграє логопедична робота, що спрямована на розвиток координації між сенсомоторною та мовленнєвою сферами. Як зазначає Тарасун В. в статті «Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень.», ефективно формування навичок письма можливе лише за умови комплексного підходу, який поєднує педагогічні, нейропсихологічні та мовленнєві стратегії. Одним із найважливіших етапів корекційної роботи є розвиток мовленнєвої пам'яті та послідовності мовленнєвих процесів. Адже письмо – це не лише механічний процес відтворення графічних символів, а складна когнітивна діяльність, що вимагає синхронізації різних психічних функцій [4].

З огляду на європейський досвід, дослідження Graham, Weintraub & Berninger «The relationship between handwriting style and speed and legibility.» показало, що зв'язок між почерком, швидкістю письма та його читабельністю відіграє важливу роль у процесі навчання. Низька швидкість письма та нерозбірливий почерк можуть бути як наслідком дисграфії, так і її чинником, що посилює проблему. Автори пропонують використовувати методи

розвитку графомоторних навичок, які включають моторні вправи, ритмічні завдання та візуально-просторові тренування [5].

Ефективна корекційна програма для подолання дисграфії в умовах початкової школи. Ефективна програма має включати діагностику, розвиток мовленнєвих процесів, формування графомоторних навичок, корекцію оптико-просторових функцій та активну взаємодію між педагогами, логопедами та батьками.

На початковому етапі проводиться комплексна діагностика, що включає логопедичне обстеження, аналіз письмових робіт учня, тестування фонематичного слуху, уваги, пам'яті, просторових уявлень та моторики. На основі отриманих результатів визначається форма дисграфії (артикуляційно-акустична, оптична, аграматична тощо) та розробляється індивідуальний корекційний маршрут.

Основним напрямом роботи є розвиток мовленнєвого аналізу та синтезу. Особлива увага приділяється формуванню фонематичного слуху через вправи на розрізнення подібних звуків, визначення місця звуку у слові, складання слів із поданих звуків і складів. Важливим етапом є корекція графомоторних навичок. Розвиток дрібної моторики здійснюється через роботу з пластиліном, пазлами, штрихування, обведення фігур, малювання за зразком.

Окремий напрям роботи включає розвиток оптико-просторових функцій та координації. Використовуються вправи на орієнтацію у просторі (визначення правої та лівої сторони, розташування об'єктів на площині), завдання на впізнавання перевернутих літер і слів, копіювання графічних візерунків та геометричних фігур.

Додатково проводяться корекційні заняття, що поєднують розвиток моторної координації з мовленнєвими вправами (ритмічне супроводження рухів проговорюванням складів або слів).

Для підвищення ефективності корекційної роботи важливо забезпечити системний підхід у навчальному середовищі. Учителі мають адаптувати навчальні матеріали, використовуючи диференційовані завдання з підвищеною візуальною підтримкою, шрифти з чіткою графічною структурою, спеціальні вправи для поступового покращення навичок письма. Робота з батьками передбачає навчання їх методам підтримки дитини вдома, роз'яснення важливості систематичних занять та створення сприятливих умов для розвитку навичок письма.

Застосування такої програми в умовах початкової школи дозволяє не лише подолати прояви дисграфії, а й сприяє гармонійному розвитку

когнітивних та мовленнєвих процесів, що є основою для успішного навчання дитини.

У процесі виробничої практики нами були апробовані деякі напрями корекційної роботи з учнями 4 класу Ліцею №15 міста Івано-Франківськ.

Спочатку було продіагностовано учнів класу на визначення у них видів проблем у письмі. Зазначимо, діагностичний аналіз показав що, окрім одного учня, у здобувачів освіти не зауважується дисграфія.

В учня 4 класу Олексій К. було виявлено оптичну дисграфію, яка проявлялася в:

Дзеркальному написанні букв («з» ↔ «е», «д» ↔ «б»).

Пропусках та замінах схожих літер («н» замість «п», «в» замість «д»).

Втраті просторового орієнтування в рядку (букви різного розміру, нерівномірні проміжки між словами).

Для подолання труднощів у письмі ми основний акцент під час виконання завдань робили на графічні вправи, мовленнєвий аналіз і розвиток зорово-просторового сприйняття.

Учневі були запропоновані такі корекційні завдання та методи:

На розвиток зорово-просторового сприйняття:

Вправа «Лабіринт» – прокладання шляхів у графічних лабіринтах для тренування просторової орієнтації.

Завдання «Закінчи малюнок» – доповнення неповних зображень букв.

Графічні диктанти – повторення візерунків за зразком для координації рухів руки.

Робота над правильним написанням букв:

Обведення контурів букв за допомогою кольорових олівців.

Виконання вправ на повільне прописування проблемних літер (букви «д», «б», «з»).

Завдання «Підкресли правильне слово» – пошук правильно написаних слів серед схожих варіантів.

З метою формування мовленнєвого аналізу:

Гра «Знайди звук» – визначення місця звука в слові (початок, середина, кінець).

Вправи «Склади слово з букв» – робота з розрізною азбукою.

Диктанти з попередньою корекцією – учень виправляв помилки в тексті перед написанням.

Уже після 3 тижнів корекційної роботи помітні позитивні зміни.

Кількість дзеркально написаних букв зменшилася на 60%. Олексій почав правильно розміщувати слова в рядку без значних перекосів. Зменшилася кількість заміन літер (замість 8-10 помилок у тексті – 3-4).

Покращилася впевненість у письмі, учень став менше боятися писати самостійно.

Дані результати свідчать про ефективність застосованих методів. Далі планується продовження занять для закріплення навичок.

Зазначимо, що корекційні вправи ми пропонували і учням класу в процесі проведення уроків з української мови.

Таким чином, успішна корекція дисграфії можлива лише за умови комплексного підходу, що включає когнітивно-орієнтовану діагностику, цілеспрямоване формування мовленнєвих навичок, використання сучасних педагогічних технологій та активну взаємодію між логопедами, психологами й учителями початкової школи. Інтеграція європейського та українського досвіду дозволяє вдосконалити методи роботи з дітьми, що мають порушення письма, та забезпечити ефективну адаптацію їхнього навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Шийка Ю., Крілевич Л. Аналіз проблеми дисграфії з позиції когнітивного підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 41, том 3, Дрогобич. С 281-285.
2. Савченко О. Дидактика початкової школи: *Підручник для студентів педагогічних факультетів*. Київ: ВГЛ "Абрис", 2007. С. 116.
3. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник*, 2017. 13, 442-451. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/132/124>
4. Тарасун В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.
5. Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. W. The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, 1998, 91(5), 290–296. URL: <https://doi.org/10.1080/00220679809597556>
6. Голуб Н. (2012). Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Вип. 21. 58–63 с.
7. Горбань Д. (2024). Дисграфія в педагогічному процесі початкової школи. Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна.
8. International Dyslexia Association. (2024). Understanding Dysgraphia. URL: <https://dyslexiaida.org/>

Федорняк Марія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 014.01 «Середня освіта»
(українська мова і література),
кафедра української літератури,
Курінна Наталія,
кандидат філологічних наук, доцент,
кафедра української літератури,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**ПОЕТИКА ПРИГОДНИЦЬКОГО РОМАНУ «ТИГРОЛОВИ»
ІВАНА БАГРЯНОГО: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ
ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРУ В ЗЗСО**

Роман Івана Багряного «Тигролови» є одним із найяскравіших генологічних взірців української літератури ХХ століття, який поєднує у собі гостросюжетний динамізм, глибокий філософський підтекст і потужну національну ідею. Він охоплює широкий спектр жанрових особливостей, зацікавлює читача багатоплановістю тематики, системою образів, мовним багатством і викликає глибокі роздуми про природу людської волі.

Поетика як літературознавча категорія - це система знань про те, як створюється художній твір. Вона охоплює різні аспекти: тему, ідею, жанр, композицію, образну систему, мову, стиль автора, художні засоби. По суті, поетика дозволяє глибше зрозуміти, як працює літературний твір: як за допомогою художніх засобів формується зміст, як виникає емоційний вплив на читача, як передається авторське бачення світу. Тобто, поетика - це не зміст, а механізм подачі змісту через художні засоби.

Сучасна дослідниця Є. Масько під поетикою розуміє складну структурно організовану систему художнього твору, яка включає у себе такі елементи:

- світоглядна позиція письменника;
- авторський задум і його текстуальне втілення;
- ідейно-тематичний і проблемний аспект;
- особливості композиції;
- сюжет і сюжетні лінії;
- система образів;
- засоби творення образів;
- мовне багатство;
- роль художньої деталі [2, с.20].

Як наука про художню структуру літературного твору поетика привертала увагу дослідників ще з античних часів. Одним із перших, хто серйозно зайнявся її вивченням, був давньогрецький філософ Арістотель. У своєму трактаті «Поетика» він розглядав основні складові драматичного твору, зокрема сюжет, характер, мову, думку, музику й видовищність. Арістотель заклав підвалини наукового підходу до аналізу літератури, звертаючи увагу не лише на зміст, а й на форму.

У Середньовіччі поетику підпорядковували риториці й богослов'ю, оцінюючи твори з морального погляду та користі для душі. У добу Відродження інтерес до античної спадщини відновився, а поетику почали розглядати як окрему сферу знання. За класицизму вона стала системою строгих правил щодо жанрів і композиції. У романтизмі, навпаки, на перший план вийшла індивідуальність митця і творча свобода, поетика зміщується до вивчення творчого «я», символів, емоцій. У ХХ столітті поетику глибоко переосмислили формалісти й структуралісти. Формалісти розглядали її як науку про художню форму. Пізніше структуралісти (Женетт) акцентували на будові тексту, наративі, часі, розповіді.

В українському літературознавстві поетичні питання порушували такі дослідники, як Сергій Єфремов, Дмитро Чижевський, Микола Зеров. Багато зробив для розвитку поетики Іван Франко. Окремі компоненти поетичної структури роману «Тигролови» ставали об'єктом наукового осмислення М. Жулинського О. Ковальчук, М. Ткачука, Т. Яценко (образна система твору); М. Жулинського, О. Утріско (ідейне спрямування роману); В. Святівця, М. Ткачука, Т. Яценко, І. Романової (показ художньої майстерності митця, що виявляється в застосуванні низки поетичних засобів).

Звернімося до жанрової організації тексту – однієї з ключових елементів поетики. У романі вона не обмежується лише пригодницькою складовою, хоча більшість дослідників акцентують саме на цій домінанті. Пригодницькі нариси органічно вплітаються в неоромантичний сюжет роману, але «мозаїчним» його роблять інші жанрові форми, про що говорить літературознавиця М. Ситковська. Вона зазначає, що роман містить риси філософського, родинно-побутового, соціально-історичного, публіцистичного, виховного жанрів [4. с 243].

Розгляньмо детальніше, яким чином Багрянний використовує наведені жанрові риси для створення цілісного й багатогранного художнього полотна. *Філософські мотиви* проявляються в екзистенційному виборі головного героя, який, опинившись перед лицем смерті, відмовляється підкоритися системі. *Родинно-побутовий аспект* найкраще втілено у зображенні сім'ї

Сірків, яка є носієм українських традицій і культури. Вони ведуть господарство, дотримуються народних звичаїв, живуть у гармонії з природою, що контрастує із бездушним радянським світом. Це також додає твору *етнографічного характеру*, адже автор вводить у текст описи обрядів, мисливських звичаїв і фольклорних елементів.

Соціально-історичний вимір роману розкривається через показ системи репресій, страху, які панують у тоталітарному суспільстві. Медвин є яскравим втіленням державного механізму знищення особистості.

Виховний аспект твору полягає у створенні образу ідеального героя – Григорія Многогрішного. Він не лише борець, а й вірець людської гідності. Його поведінка, рішення та сила волі мають надихати свідомо-патріотичну молодь на боротьбу за правду та свободу.

Автобіографічність й політичний характер простежуються у деталях, пов'язаних із життєвим досвідом самого Багряного. Він, як і його герой, зазнав переслідувань з боку радянської влади, знав, що таке в'язниця та заслання.

Вагомим складником поетики є композиція. У «Тигроловах» композиційна структура роману є лінійною, проте включає численні ретроспективні відступи, які поглиблюють психологічний аналіз героїв. Центральний сюжет будується навколо втечі Григорія Многогрішного та його боротьби за життя. Паралельно розвиваються лінії протистояння з Медвином, адаптації героя в новому середовищі та його стосунків із Наталкою Сірко.

Автор застосовує різноманітні стилістичні прийоми, серед яких виділяється емоційна насиченість мови, використання метафор, фольклорних елементів. Традиційні українські пісні, приказки, символічні образи соколів, вовків підкреслюють національну ідентичність головного героя та його боротьбу за свободу.

Проблематика роману охоплює ключові теми: боротьбу особистості проти тоталітарної системи, національну ідентичність, честь, гідність та моральний вибір, значення родинних зв'язків та силу людської волі перед лицем небезпеки.

Образи роману чітко окреслені та символічні. Центральним персонажем роману є Григорій Многогрішний. Його прізвище має глибоке історичне коріння і відсилає до гетьмана Лівобережної України Дем'яна Многогрішного (1669–1672), який виступав проти московської експансії, відстоюючи незалежність України. Гетьман був засуджений і засланий до Сибіру, що перегукується з долею Григорія.

Особливе місце у романі займає образ родини Сірків, яка прихистила Григорія. Прізвище «Сірко» асоціюється з видатним козацьким ватажком Іваном Сірком, який прославився своєю незламністю та військовим талантом. Використання цього прізвища для зображення родини переселенців у далекосхідних нетрях підкреслює їхній козацький дух і стійкість.

Ім'я головної героїні - Наталка - також несе символічне навантаження. Воно перегукується з образом Наталки Полтавки з однойменної п'єси Івана Котляревського, яка уособлює вірність, моральну чистоту та незламність. Проте в Багряного Наталка не лише ніжна і любляча жінка, а й сильна особистість, здатна на боротьбу. Автор модернізує традиційний образ української жінки, показуючи її як активну учасницю боротьби за виживання та свободу.

Вивчення роману «Тигролови» у ЗЗСО передбачає використання різних інноваційних методик, які сприяють глибшому осмисленню художнього тексту та забезпечують активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі. Однією з ефективних форм є створення літературного квесту у форматі «кімнати втечі», у межах якого учні, розв'язуючи текстові, логічні й творчі завдання, «проходять шлях» головного героя - Григорія Многогрішного. Це сприяє зануренню в сюжет, розумінню психології персонажів та усвідомленню ідеї боротьби за волю.

Оригінальним методом є «Літературне судове засідання». Інсценізація суду над тоталітарним режимом або окремими антагоністами твору (напр., над образами НКВСників). Учні: адвокати, прокурори, свідки, присяжні ведуть процес, аргументуючи свою позицію на основі тексту.

Формат «Ранкового кола» з героями роману. На уроці проводиться коротке «ранкове коло» (практика НУШ), де учні уявляють себе героями роману і коротко діляться, що відчувають у певний момент твору. Наприклад: *«Я — Сірко. Сьогодні я не спав цілу ніч, бо боявся за Григорія...»*. Це сприяє глибшому зануренню в текст, розвитку емпатії та усного мовлення.

Для реалізації інноваційних методик під час вивчення роману «Тигролови» вчитель може залучати доступні цифрові інструменти, які допомагають урізноманітнити роботу з текстом, активізувати учнів і зробити уроки сучаснішими. Так, для розроблення постерів, колажів та візуальних образів добре підходить Canva, для створення дошки «Щоденник читацьких вражень» - Padlet. Інтерактивні опитування або емоційні відгуки на твір зручно реалізувати через Mentimeter або LearningApps. Інтерактивні вікторини, тести або кросворди легко створювати на платформах

LearningApps, Wordwall, Quizizz чи Kahoot (тест «Правда чи міф?» про біографію автора і зміст роману).

Для колективної роботи добре підходить Google Docs - учні можуть разом писати читацькі щоденники чи обговорювати складні моменти сюжету. Ці сервіси зручні для дистанційної та групової взаємодії. Для запису аудіомонологу героя «Як я тікав із Сибіру» підійде програма Vocarro. Зібрати асоціації з теми: «Що для вас воля?» допоможе MindMeister.

Отож у статті здійснено спробу комплексного аналізу роману Івана Багряного «Тигролови» крізь призму його поетики як цілісної художньої системи. Поетика твору розглядається не лише як сукупність формальних особливостей, а як вияв світоглядних орієнтирів автора, що втілюються у жанровій багатшаровості, контрастній композиції, символічній образності та мовній експресії. Особливу увагу приділено внутрішній драматургії образу головного героя як втілення ідеї боротьби за людське й національне.

У підсумку доведено, що вивчення цього роману у шкільному курсі літератури може стати не лише джерелом естетичного досвіду, а й підґрунтям для формування громадянської свідомості учнів. Застосування сучасних освітніх технологій розширює можливості творчого осмислення твору в шкільній практиці.

Список використаних джерел

1. Лавер О. Символічна функція літературно-художніх антропонімів у романі Івана Багряного «Тигролови». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2014. Вип. 2 (32). С. 1-4.
2. Масько Є.В. Особливості поетики роману І.Багряного «Тигролови»: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг: Криворізький національний педагогічний університет, 2019. 70 с.
3. Н.М.Буянкіна, В.А.Прасолова. Жанрові особливості роману І.Багряного «Тигролови». 2019. С. 2-4.
4. Ситковська М. Жанрова архітектоніка роману І.Багряного «Тигролови». *Мовознавство. Літературознавство*. 2020. Вип. 31. С. 241-243.

Фітковська Лілія,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти Факультету іноземних мов

Оліяр Марія,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень одним із провідних є антропоцентрична парадигма, в центрі якої - людина та її місце в культурі, мовна особистість у всій її різноманітності [2, с. 4]. Це пов'язано з тим, що взаємодія мови та культури є найважливішим фактором розвитку людського суспільства на всіх етапах. З точки зору антропоцентричної парадигми, людина пізнає себе в контексті взаємодії із зовнішнім світом, у тому числі світом художньої літератури, і мова стає найважливішим інструментом пізнання, а також матеріалом для вивчення, оскільки відображає конкретні особливості культури та менталітету її носіїв.

Багатство мови – це в тому числі і багатство її фразеології, тобто образних висловів, зворотів, влучних крилатих слів тощо. Фразеологічна компетентність є частиною загальної мовної компетентності носіїв тієї чи іншої мови. Вона включає знання загальновикористовуваних фразеологічних одиниць, а також семантичних та синтаксичних правил і відхилень від них. Завдяки цій компетентності носії мови здатні розпізнавати, розуміти та використовувати фразеологічні вирази. За такими висловами прихований цілий світ, історична епоха, реальні події історичного минулого народу.

Наприкінці XIX – на початку XX століття проблема фразеології викликала значний інтерес багатьох учених, як зарубіжних, так і вітчизняних, які сформували підґрунтя для оформлення фразеології в окрему лінгвістичну дисципліну, що допомогло наступному поколінню вчених середини XX – початку XXI століття розвивати ці ідеї, досліджуючи фразеологічні одиниці в усіх аспектах. Окрім вітчизняних та європейських учених, фразеологію ґрунтовно досліджували також американські та англійські лінгвісти, і їхні наукові доробки узагальнено прийнято називати англо-американською традицією дослідження фразеологізмів. Водночас слід зазначити, що фразеологія – порівняно молода наука. Її формування як самостійної галузі

лінгвістики припадає на 40-50-ї роки XX століття. Тому понятійний апарат досі залишається неусталеним.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить про стійкий інтерес до проблеми функціонування фразеологізмів у художніх творах і сьогодні. Зокрема, фразеологія є об'єктом наукових досліджень таких учених, як С. Александрова, Н. Бабич, В. Жайворонок, І. Муляр, О. Пономарів, Н. Сологуб, Г. Удовиченко, В. Ужченко, Д. Ужченко, А. Doyle, Р. Savin, С. Fernando, R. Gibbs, S. Glucksberg та ін. Проблема використання фразеологізмів у творах англійських письменників продовжує викликати інтерес дослідників.

Термін «фразеологія» неоднозначний, так само як неоднозначне трактування науковцями поняття «фразеологізм». У короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів дається наступне визначення: «Фразеологія (від гр. *phrasis* вираз, зворот і *logos* слово, вчення) 1) сукупність стійких сполучень слів, властивих мові (фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення), а також прислів'я, приказки, афоризми, крилаті слова тощо; 2) розділ мовознавства, що вивчає фразеологізми [5, с. 194].

Дослідник Я. Баран визначає фразеологізм як віртуальний знак мови, оформлений у вигляді словосполучення або речення, з повним або частковим переосмисленням компонентів, призначенням якого є вираження номінативно-експресивної функції [1, с. 77].

Незважаючи на розбіжності в трактуванні наукових термінів, одна із найважливіших особливостей фразеологізмів – образність – зумовлює постійну увагу до фразеологічних засобів художнього зображення дійсності.

Фразеологічна картина світу є одним із універсальних способів класифікації фразеологічних одиниць, основою яких виступають як екстралінгвістичні, так і мовні ознаки. Як зазначає І. Муляр, «дослідження накопиченого етнокультурного досвіду, що відбивається в мовній картині світу, є однією з актуальних проблем сучасної лінгвістики. Мовна система здатна кодувати та відбивати уявлення про навколишній світ. Найпотужнішими носіями інформації, в яких висвітлено картини матеріальної та духовної культури, постають фразеологізми» [3, с. 144].

У стійких зворотах мови зафіксовані типові фрагменти реальності (стан, дія, якість, кількість, ситуація, ступінь тощо), які стають стереотипом поведінки людей через культурний та національний світогляд. Серед різних систем мовних засобів (лексичні, граматичні), що діють як компоненти мовної картини світу, особливість фразеологічної картини світу - це її властивість у найбільш яскравій образній формі висловити дух народу, його

менталітет, консолідувати культурний та історичний досвід пізнання світу у вигляді образних стійких зворотів, що не лише називають, а майже завжди оцінюють явища та об'єкти, дії та умови. Отже, фразеологічна картина світу містить не лише раціональну, але й емоційну інформацію про реальність.

В. Куайн зазначає, що кожна мова є своєрідною теорією знань про світ з притаманною їй онтологією, тому носії різних мов живуть у різних вимірах світу [8].

«Реальний світ багато в чому несвідомо побудований на основі мовних звичок певної соціальної групи. Дві різні мови ніколи не є настільки схожі, що їх можна вважати засобом вираження однієї і тієї ж соціальної реальності. Світи, в яких живуть різні громади, - це різні світи, а не той самий світ з різними етикетками, що висіли на ньому» [6, с. 212].

Незалежно від мови щодо властивостей фразеологічних одиниць існує єдина наукова думка, що вони є системними мовними ознаками, а ознаки фразеологічної природи засновані на загальновизнаних властивостях мови. Фразеологічні одиниці - це універсалії, які є важливим компонентом усіх природних мов, як усної її форми, так і письмових текстів. Природно, що, незважаючи на універсальний характер, фразеологія демонструє мовні та культурні відмінності в кожній мові. З цих причин у лінгводидактиці фразеологічні одиниці вважаються важкими для вивчення явищами.

Що стосується розуміння та засвоєння фразеологічних одиниць, то існують полярні точки зору щодо вивчення іноземної мови. З одного боку, вони відносяться до явищ другої категорії, які не є обов'язковими для здійснення комунікації. З іншого боку, існує думка, що фразеологічні одиниці необхідні для спілкування іноземною мовою, бо навіть примітивне спілкування неможливе без мінімального володіння фразеологізмами. Знання фразеологічних одиниць є якісним показником майстерності мови [4, с. 137].

Однак не можемо не погодитися з відомою дослідницею паремій V. Jesenšek, яка називає прислів'я окрасою мови: «Eine Red Sprichwort ist wie eine speise ohne salz» - («Мова без прислів'я як страва без солі») [7, с. 280]. Учена визначає три основні положення щодо фразеологічного фонду як об'єкта вивчення. По-перше, це нормальне явище для писемної та усної мови; по-друге, фразеологізми живуть у пам'яті носія як одиниці лексикону з ранніх стадій засвоєння рідної мови; по-третє, причиною вивчення паремій іноземної мови є те, що принципи фразеологічного вираження думки відносяться до мовних універсалій того чи іншого народу

Усе сказане підтверджує важливість дослідження фразеологічних одиниць мови насамперед на основі художніх текстів відомих письменників, де вони займають вагоме місце як образні засоби зображення дійсності.

фразеологізми виступають активним образотворчим чинником авторської оповіді. Письменник через них передає своє ставлення до зображуваних у творі подій та героїв, акцентує смислову та стильову позиції мовних засобів. Фразеологізми відіграють надзвичайно важливу роль у художньому текстотворенні, адже вони є одним із невичерпних джерел експресивності, за допомогою фразеологічних одиниць читачеві глибше розкриваються внутрішній світ, настрій та світогляд персонажів твору.

Список використаних джерел

1. Баран Я. А. Фразеологія: знакові величини, навч. посібн. для студентів факульт. ін. мов. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.
2. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. Дивослово. 2006. № 7. С. 2-5.
3. Муляр І. В. Фразеологізми в мові творів художньої літератури (на матеріалі ФО з назвами меблів). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2021. № 49. Том 1. С. 144–148.
4. Стельмах Б. Роль фразеологічних одиниць у художніх і наукових текстах Агатангела Кримського. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Сер.: Філологічні нвуки. Мовознавство. 2013. № 22. С. 136-140.
5. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 224 с.
6. Hacki Buhofer A. Phraseologismen im Spracherwerb. Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Wimmer, Rainer/Berens, Franz, 1997. S. 209-232.
7. Jesenšek V., Fabčič M. Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Maribor: Zora 47, 2007. 366 p.
8. Quine W. Word and Object. N. Y.: Harper Torchbooks, 1960. 146 p.

Худак Юлія,

здобувачка вищої освіти факультету філології,
Карпатський національний університеті ім. Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ІІІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Сучасні освітні тренди оновлюють навчальну діяльність, адаптують її до вимог нашого часу. Дедалі більше місця в навчальному процесі займають інноваційні технології, які сприяють підвищенню інтересу здобувачів освіти до вивчення літератури, мистецтва, історико-культурного поступу народу.

Надзвичайно різноманітними можуть бути застосунки ШІ під час текстуального аналізу творів, зокрема, семантичного – для з'ясування тем, мотивів, емоційного стану поезій; стилістичного – при порівнянні творів Лесі Українки з літературними перлинами інших письменників; частотного, щоб визначити найбільш уживані лексеми, тропи, образи-символи. Вивчаючи вірш *«Хотіла б я піснею стати»*, школярі та студенти на платформах *Jasper AI*, *Cory.ai*, *ChatGPT* розкриють семантику та символіку його образів (*Пісня – символ свободи, духовного злету, мистецтва. Героїня не просто хоче співати — вона хоче стати піснею, тобто злитись із творчістю, передати свої мрії та почуття у вільному, безтілесному, але сильному прояві. Пісня — уособлення її внутрішнього світу, потреби бути почутою*).

Зацікавленість здобувачів освіти активізується шляхом візуалізації літературних джерел. У цьому аспекті доцільно генерувати ілюстративні матеріали до поезій, драматичних етюдів, фрагментів листів тощо. Крім вище згаданого можна запропонувати інфографіку, яка відображатиме структуру творів, що вивчаються. Наприклад, неймережі: *MidJourney*, *DALL-E (OpenAI)*, *Stable Diffusion (Stability AI)*, *Imagen (Google)*, *GEN-1*, *GEN-2* так передають специфіку поеми *«Давня казка»*

Оскільки творчість Лесі Українки є частиною світового мистецтва, доцільно спонукати вихованців здійснити переклад та інтерпретацію авторських текстів. У цьому аспекті можна перекладати твори різними мовами за допомогою *DeepL*, *Google Translate*, *Smartcat*, *Reverso Neural (Machine Translation (NMT))*, *ChatGPT* без втрати стилістичних особливостей та інтерпретувати їх в різних стилях чи напрямках. Особливо цікавою є відтворення поезії *«Стояла я і слухала весну»* у стилі рок:

*Вона кричала: «Люби, не мовчи!»
 Була по струнах душі — без пощади.
 Про юність, про вітер, про кров у плечі,
 Про мрії, що стали крилами правди.*

З метою глибшого пізнання епохи, що зображена у літературному творі, ШІ може створити реконструкцію історичного контексту. Вивчаючи драму *«Бояриня»*, варто запропонувати виконати схоже завдання для передачі



Рисунок 2. Інфографіка до поеми "Давня казка"

історичної атмосфери. Помічниками стануть *MidJourney*, *DALL-E (OpenAI)*, *Stable Diffusion (Stability AI)*, *Imagen (Google)*, *GEN-1*, *GEN-2 ChatGPT*.



Рисунок 3. Реконструкція історичної атмосфери до поеми «Бояриня»

На етапі узагальнення та систематизації вивченого матеріалу неймережі допоможуть створити інтерактивний освітній ресурс: акаунти, веб-сторінки, інтелектуальні ігри, вікторини, екскурсії з віртуальним гідом за допомогою *AI video generator*, *Suno AI*, *Runway AI*, *Veo2* та *Flux A*.

Оживлення портрета Лесі Українки, образів-персонажів її творів, відтворення мови, міміки, жестів, голосу можливе завдяки ресурсам: *Murf*, *Uberduck*, *Deep Narakeet Nostalgia*, які рекомендовані для розуміння, осмислення, засвоєння та закріплення матеріалу, що вивчається на занятті. А *Mubert* та *WavTool* запропонують музичний супровід до поетичних текстів.

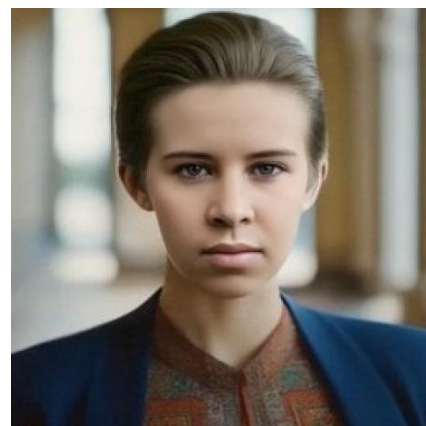


Рисунок 4. Леся Українка очима ШІ

Популяризація творчості Дочки Прометея здійснюється в *Instagram* та *TikTok* (проект «В віршах») Учасники освітнього процесу й самі можуть долучитися до створення акаунтів літературних персонажів на різних інтернет платформах Актуальність ШІ дозволяє неможливе раніше перевтілити в реальне сьогодні.

Отже, крізь призму сучасних тенденцій штучний інтелект вступає незамінним інструментом у вивченні літературної спадщини Лесі Українки. Він може не лише зробити її творчість доступнішою для молодого покоління, а й відкрити нові аспекти діяльності для шанувальників рідного слова. Алгоритми ШІ відкривають нові можливості для опрацювання, переосмислення та інтерпретації ключових постатей української літератури.

Незважаючи на певні виклики, потенціал ІІІ у цій сфері невичерпний і його застосування буде тільки зростати.

Список використаної літератури

1. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р). URL: <https://cutt.ly/kwDG2MG8> (дата звернення 22.12.2023)
2. Дубчак А. О., Литвиненко Я. В. Напрямки використання штучного інтелекту в сучасних умовах. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Іван Пулюй: життя в ім'я науки та України»* (до 175-ліття від дня народження), 28-30 вересня 2020 року. Т.: ФОП Паляниця В. А., 2020. С. 64–65. (Важливі аспекти практичного застосування здобутків сучасної науки і новітніх технологій). URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/32876> (дата звернення 20.12.2023)
3. URL: <https://www.multach.com/blog/50-ai-services/>

Оксана Залевська,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАЛОЇ ПРОЗИ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО В ШКОЛІ

Осмилення літературного процесу 20-30-х років ХХ століття буде неповним без вивчення прози Миколи Хвильового. Тому дуже важливо підтримати зацікавлення школярів творчістю одного з найталановитіших художників слова, зосередити увагу учнів-старших класів на національно-духовній проблематиці його творів, на внутрішньому світі героїв, їхніх почуттях та враженнях. Тексти письменника налаштовують на розуміння витоків трагізму особистості у більшовиїцькій системі, дають змогу простежити основні цінності, морально-етичну поведінку героїв у межах ситуацій.

Художня творчість письменника - це не тільки відображення доколишньої дійсності, а передусім вираження через художній образ свідомості митця, його внутрішнього єства, світу його емоцій, переживань, думок. Тому в творах простежується бажання осмислити навколишній світ, виокремити роль і місце в ньому людини як єдності природного і

соціального начал, задуматись над логікою подій і вчинків, над одвічними категоріями моралі. Українське національно-культурне пробудження 1920-х років, яке віджило фаустівський дух, творчий життєвий активізм, стало одним із факторів динамічної волі, втілювалось в урочистій енергії слова письменників того часу (Павло Тичина, Аркадій Любченко), потужно резонувало і в творчості Миколи Хвильового. Вольові інтонації, романтизація боротьби – стильові ознаки прози письменників, які прагнули пробудити народ до напруженої «борні великих пристрастей» (Дмитро Донцов). Письменники проголошують віру в українську громадську людину, її незнищенну духовну біографію, надію на національне відродження.

Твори письменників формували потужну психологічну чутливість, спрямовану на пробудження людського духу, морально-етичний розвиток особистості, тому становлять започатковану духовно-інтелектуальну традицію, матеріал для засвоєння нових методологічних і теоретичних концепцій, світоглядно-ціннісних орієнтацій, включених у світовий ідейно-теоретичний контекст доби. Яскравою ознакою українського модернізму стало «розгортання неоромантичної стильової манери, (...), що охоплює елементи різноступеневої стилістики (символізму, імпресіонізму, натуралізму, неокласицизму) й тяжіє загалом до романтичного типу творчості» [3, с.13]. Романтичні тенденції засвідчили підвищення емоційності, чуттєвості автора до вимог народу, концентрації уваги на особистості, природі художнього світовідчуття індивіда тощо.

Саме ці світоглядові риси притаманні творчості Миколи Хвильового. Письменник осмислює духовні основи особистості, її внутрішній світ, еволюцію. Герої оповідань Миколи Хвильового обирають свій шлях і часто постають перед болючим вибором, породженим межовими обставинами, їхня поведінка вражає величчю, великою офірністю ідеї. Це особистості, які сповідують власну мораль, бо для людини, основні цінності душі лежать у ній самій (спасіння чи осуд), людина вміє і повинна їх виборювати.

У новелі «Я (Романтика)» Микола Хвильовий художньо розкриває витоки трагізму особистості у більшовицькій системі, власне іманентну конфліктність між штучним ідеологічним міфом тоталітаризму та природним національним міфом.

Усвідомлення байдужості, бездушності й ворожості реальної дійсності людиною, яка відчужується від неї, зумовило актуалізацію в українській літературі першої половини ХХ століття мотиву двійника. Герої роздвоєння опиняються між двома вогнями: вони змушені вибирати не просто між життям і смертю (власною), але між родинними та суспільними цінностями. Такий «неможливий» вибір людини є типово екзистенційною проблемою.

Проблема морального вибору стоїть перед героями більшості творів Миколи Хвильового, але, мабуть, найбільш гостро вона заявлена в новелі «Я (Романтика)», назва якої говорить сама про себе. Герой Миколи Хвильового – це звичайна людина, яка через фанатичне захоплення романтикою революції переживає руйнування своєї особистості: «Я – чекіст, але я і людина». Щоб залишитись цілісним, герой має зректися материнської любові, стратити свою рідну матір, таким чином вбити частину самого себе, свою душу: «я повертаюся і бачу – прямо переді мною стоїть моя мати, моя печальна мати з очима Марії. Я в тривозі метнувся вбік і скрикнув: - Ти?! чую з натовпу женщин зажурне: - Сину! Мій м'ятежний сину!» [4, с.189]. Мета, фанатична мрія «загірної комуни» вимагає зречення чогось найважливішого для себе; герой платить високу ціну, втрачає внутрішню свободу, руйнується особистість.

Новела «Я (Романтика)» має обрамлення. Розпочинається твір з ліричного зачину: «З далекого туману, з тихих озер загірної комуни шелестить шелест: то йде Марія...» [4, с.184], тобто Богоматір, мати Україна. Матір приходить до свого м'ятежного сина, коли він має хвилинку для перепочинку між жорстокими битвами. Та у фіналі твору письменник про Матір Божу уже не згадує, а моделює текст, щоб дати зрозуміти, що фанатична ідея убиває почуття справедливості, руйнує людське «я». «Там, в далекій безвісті невідомо горіли тихі озера загірної комуни» [4, с.183]. Микола Хвильовий показує, що жорстока дійсність «як зграя голодних вовків» перемогла, залишається світ, покинутий Богом, вбито не лише матір, вбито Богоматір, матір Україну.

Одним із незаперечних позитивів письменника є його вміння віднаходити найгостріші ситуації, що дають можливість уповні розкрити глибинні внутрішні психологічні конфлікти, в основі яких лежить розгубленість, душевна роздвоєність. Новела відтворює драматичне роздвоєння особистості, розкриває «суперечність між одвічним ідеалом любові й тим беззастережним служінням абстрактній ідеї, доктрині, яке, мов ненаситний молах, зрештою вимагає зректися всього людського» [1, с.256].

Персонажі новели є представниками певного типу поведінки людей в кризовий час. Доктор Тагабат, втілює «тупу й жорстоку силу нищення, вселенської руйнації, вивільненої революцією» [2, с.265]. Він - провідник «чорних янголів смерті», «витесана брила з граніту, холодний розум з очима в ще зимнішій грозі». Однією з яскравих деталей портретотворення образу Тагабата стає сміх (особливо у ситуаціях, коли вирішуються питання життя і смерті невинних людей).

Такою є поведінка доктора Тагабата, коли він підписує дозвіл на

ліквідацію партії засуджених:

— Докторе Тагабат! Через годину я мушу ліквідувати останню партію засуджених.

— Тоді він іронічно й байдуже:

— Ну, і що ж? Добре!

— Я хвилююсь, але доктор єхидно дивиться на мене й усміхається... [4, с.335].

Андрюша, який «нервово переходить із місця на місце і все поривається щось сказати (...) він хоче сказати, що так не чесно, що так комунари не роблять, що це — вакханалія...» [4, с.325]. Я-герой Миколи Хвильового не може зрадити «загірну комуну», Не випадково в новелі є виразно ритмізована частина тексту, в якій Я-герой Миколи Хвильового «згадує», скільки страчених на його совісті:

...Шість на моїй совісті?

Ні, це неправда. Шість сотень,

шість тисяч, шість мільйонів —

тьма на моїй совісті!!! [4,с.326],

Без сумніву, це фанатизм, що є «носієм ідеї насильства, вбивства і смерті, а значить, і зримою загрозою для людськості» [2, с.277]. Така позиція письменника співзвучна з роздумами на цю тему багатьох літературознавців і філософів, зокрема Миколи Бердяєва: «Характерно для діалектики людських почуттів, що фанатизм, який завжди є нелюбов до свободи і нездатність її вмістити, може виявлятися на ґрунті одержимості ідеєю свободи. Існують фанатики свободи, які в ім'я свободи здійснюють страшне насильство. Ідеєю свободи фанатик одержимий настільки, що всі інші ідеї стають для нього неприйнятними. Фанатизм завжди витісняє однією ідеєю всі інші, тобто грішить проти повноти життя. Фанатик любові може здійснювати жахливі зlodіяння та насильства в ім'я ідеї любові, що витісняє свободу, справедливість, пізнання і т.п. Те саме роблять фанатики справедливості. Прагнення повноти життя — ось етичний імператив, який ніколи не виконується фанатиком» [2, с.138].

Автор змодельовав у своїх творах суспільство, що на очах тоталітаризується, прорік повну дегуманізацію людських стосунків і кризи особистості. Осмислення доби у малій прозі Миколи Хвильового відбувається в проекції на вічні загальнолюдські проблеми. Центром моделі світу є людина з притаманним їй глибоко суб'єктивним сприйняттям дійсності, її відносини з суспільством. Знання історичної конкретики дозволило письменникам показати, як на долі окремої людини позначається

характер епохи, як суспільні події, зокрема в періоди історичних катаклізмів, поглиблюють найгірші вияви етноментальності.

Список використаних джерел

1. Агеєва В. Микола Хвильовий. Історія української літератури ХХ століття : у 2 кн. К.: Дніпро, 1998. Кн. 1. С. 533–551.
2. Безхутрий Ю. Хвильовий: проблеми інтерпретації. Харків: Фоліо, 2003. 495 с.
3. Історія української літератури ХХ століття: у 2 кн. В. Дончик, В. Агеєва, Ю. Ковалів [та ін.] К. : Либідь, 1993. Кн. 1. 382 с.
4. Хвильовий М. Поезія. Оповідання. Новели. Повісті. Твори: у 2 т. К.: Дніпро, 1990. Т. 1. 650 с.

Петрів Ірина, Гоголь Юлія, Монастирська Наталія,
здобувачки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ

Здоров'я кожної людини є основою здоров'я нації. Сучасні умови життя, включаючи екологічні та соціальні проблеми, технічний прогрес, шкідливі звички та недостатню фізичну активність, негативно впливають на здоров'я населення. В Україні найвищою соціальною цінністю є життя і здоров'я людини, тому навчальні заклади повинні зосередитися на вихованні фізично, психічно і морально здорового покоління. Формування здоров'язбережувальної компетентності у молодших школярів є ключовим завданням педагогів, що передбачає набуття учнями знань та навичок збереження і зміцнення здоров'я. Це включає розвиток мотивації до здорового способу життя, вміння приймати відповідальні рішення щодо свого здоров'я та реалізацію здоров'язбережувальних практик у повсякденному житті.

Державний стандарт початкової освіти передбачає впровадження

здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес початкової школи, що сприяє формуванню нової особистості, здатної удосконалювати себе в різних напрямках та готової до активного творчого життя.

У Концепції нової української школи також підкреслюється важливість створення умов для самореалізації молодших школярів, їхнього духовного становлення та саморозвитку. Педагоги повинні готувати молодших школярів до життя у сучасному суспільстві, забезпечуючи умови для засвоєння соціального досвіду, оволодіння способами діяльності, а також для інтелектуального, духовного, фізичного та психічного розвитку, зокрема через формування здоров'язбережувальної компетентності.

Формування здоров'я збережувальної компетентності у молодших школярів є ключовим аспектом сучасного навчального процесу. Впровадження інтерактивних методів навчання та фізичної активності в школі сприяє покращенню загального фізичного здоров'я учнів.

Перебуваючи на практиці в молодшій школі №26 провели анкетування учнів 2-А класу на тему “Формування здоров'язбережувальної компетентності у молодших школярів в сучасних умовах навчання”. До анкетування були включені такі питання :

Чи є фрукти та овочі важливими для нашого здоров'я?

Чи шкідливо їсти фастфуд щодня?

Ти часто їш фастфуд?

Чи важливо мити руки перед їжею?

Чи потрібно снідати?

Ти снідаєш?

Можна їсти багато солодощів?

Як ти думаєш , корисно замінити сніданок шоколадом та соком?

Чи важливо їсти різні види продуктів?

Нашу увагу привернуло, що 100% учнів відповіли "так" на питання: Чи не попускаєте сніданок? Це свідчить про високий рівень обізнаності та розуміння дітьми важливості сніданку.

Також дослідження, показало, що 90% дітей, відповіли "так" на питання : Чи шкідливо їсти фастфуд щодня?. Це свідчить про розуміння негативного впливу фастфуду на здоров'я.

Отримані знання учнями, пов'язані з інформаційною кампанією в суспільстві що пропагує здоровий спосіб життя, це і телебачення, відеоролики, а також шкільна програма, впливу батьків, приклад старших (брата, сестри.)

Роль батьків у формуванні здоров'я збережувальної компетентності у дітей не можна переоцінити. Більшість родин намагається впроваджувати

здорові звички вдома, що включає здорове харчування та регулярне заняття спортом.

На батьківських зборах ми провели анкетування з батьками учнів 2 класу на тему «Формування харчової грамотності у молодших школярів». Результати даного анкетування, дають змогу зрозуміти рівень компетентності батьків з даної теми та вміння застосовувати знання на практиці. Питання були такого типу: Часто ваша дитина їсть фрукти та овочі?

Чи снідає ваша дитина щодня?

Чи обговорюєте ви з дитиною питання здорового харчування?

Чи перевіряєте ви склад продуктів, які купуєте?

Чи важливо їсти різні види продуктів?

Чи займається ваша дитина спортом?

Чи хотіли б ви дізнатися більше, як правильно харчувати дитину?

Дослідження, показало, що 80% батьків, відповіли "так" на питання : чи має їх дитина алергію на певні продукти.? Та інші дослідження свідчать, що Алергія у дітей стає дедалі поширенішою у світі, впливаючи на мільйони дітей.

Проведене дослідження показало, що 100% батьків відповіли "так" на питання «Чи хотіли б вони дізнатися більше, як правильно харчувати дитину?» Це свідчить про високий рівень зацікавленості та прагнення батьків забезпечити своїм дітям здорове харчування.

У сучасному суспільстві зростає обізнаність, важливості здорового харчування для дітей. Батьки все більше розуміють, що правильне харчування може значно вплинути на фізичний та розумовий розвиток дитини, а також на її загальне здоров'я та благополуччя.

Ідея здорового способу життя проходить у початковій школі крізь усі навчальні предмети, під час викладання яких, діти навчаються відповідального і дбайливого ставлення до власного здоров'я завдяки змісту освіти і системі виховання. Саме від вчителя, значною мірою залежить, яким буде здоров'я дитини у подальшому житті. На все це впливають особливості формування здоров'язбережувального середовища.

У контексті нашого дослідження важливим є підхід О. Ільченка [8] про те, що основою для формування здоров'язбережувальної компетентності є середовище закладу освіти, яке відповідає таким критеріям:

1) змісту освіти (стандарт освіти, навчальний план, технологія навчання, методи та форми організації навчання, система знань учнів про збереження власного здоров'я);

2) матеріально-технічному забезпеченню (наявність медичного,

фізкультурного обладнання, комплектування класів);

3) навчально-методичному забезпеченню здоров'язбережувального середовища;

4) міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу; стану фізичного та психічного здоров'я учасників освітнього процесу;

5) рівню професійної компетентності педагогів, цілісність оздоровлювальних впливів та стабільність результатів.

Отже, процес формування здоров'язбережувального освітнього середовища передбачає комплекс змін у традиційній системі навчання і виховання, які спрямовані на підвищення ефективності діяльності закладу освіти щодо збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Оскільки здоров'язбережувальна компетентність має усі ознаки ключової компетентності учня та ґрунтуватися на засадах гуманізації, диференціації і психологізації й впливає на формування якісного освітнього середовища закладу, виникає необхідність в обґрунтуванні напрямів та змісту діяльності вчителя щодо розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища.

Формування здоров'язбережувального середовища НУШ має реалізовуватися через такі напрями діяльності закладу освіти:

- створення безпечного для здоров'я учнів освітнього простору (моніторинг показників здоров'я молодших школярів; контроль за рівнем фізичних, розумових та емоційних навантажень учнів; забезпечення емоційного комфорту учнів; їх психолого-педагогічний супровід);

- формування здоров'язбережувальних компетенцій молодших школярів систематично, в процесі вивчення навчального предмету «Основи здоров'я» шляхом трансляції знань про здоров'я, а також, в процесі вивчення інших дисциплін початкової школи;

- застосування здоров'язбережувальних технологій навчання і виховання учнів, валеологічних технологій педагогічної взаємодії;

- спрямування діяльності шкільної психологічної служби на збереження і зміцнення здоров'я учнів і професійного здоров'я вчителів;

- постійний моніторинг здоров'язбережувального процесу;

Отже, здоров'язбережувальна компетентність у молодших школярів формується шляхом підготовки та проведення певних тематичних заходів, оскільки саме сукупність освітньо-виховних, оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів може сприяти формуванню та розвитку даної компетентності. А також систематична співпраця вчителя, учня та батьків забезпечить формування позитивного образу здорового способу життя учнів.

Список використаних джерел

1. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: К.: Генеза, 2012. 118 с.
2. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл К.: Генеза, 2012. 112 с.
3. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл К.: Генеза, 2013. 144 с.: іл.
4. Гнатюк О.В. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1 – 4 класи / [Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк та ін.]. *Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи.* К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. С. 314–327.
5. Горащук В.П. Організація навчально-виховного процесу з валеології в загальноосвітній середній школі: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. Луганськ: Альма-матер, 2005. 112 с.
6. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.

Пилипів Ірина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Наконечна Лариса,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ МОВОЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Будьте самі шукачами, дослідниками.

Не буде вогнику у вас, вам ніколи не запалити його в інших

В. О. Сухомлинський

Сучасна початкова школа зорієнтована на особистісний розвиток учнів, складовою якого передбачена активна пізнавальна й дослідницька діяльність. Адже «дослідницька активність — природний стан дитини. Вони налаштовані на дослідження світу і прагнуть його пізнавати. Саме це

внутрішнє прагнення до пізнання через дослідження, породжує дослідницьку поведінку і створює умови для дослідницького навчання» [2].

Так, Концепція Нової української школи визначає розвиток дослідницьких умінь і впровадження пізнавальної діяльності учнівської молоді як одне із найважливіших завдань сучасної освітньої галузі, адже дослідницька діяльність сприяє формуванню мислячої, креативної, особистості, яка цікавиться, досліджує, пізнає, вільна у своєму виборі.

У Державному стандарті початкової освіти наголошено на необхідності розвивати у здобувачів початкової освіти різні види діяльності і зокрема пізнавальну. Перш за все, пропонується залучати учнів до досліджень на дисциплінах природничого циклу. Однак розробники Стандарту небезпідставно не оминули увагою і мовно-літературну галузь, зазначивши: «Здобувач освіти досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх. Досліджує мовні явища спостерігає за мовними одиницями та явищами, відкриває деякі закономірності співвідношення звуків і букв, значення слів, їх граматичної форми та ролі в реченні; спостерігає за власним мовленням та мовленням інших осіб, удосконалює власне мовлення за допомогою інших осіб, аналізує значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряє власне розуміння значення слова за словниками; використовує у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживає граматичні форми частин мови; правильно записує різні види речень за метою висловлювання [1, с. 4].

Питання організації дослідницької діяльності здобувачів освіти активно досліджували В. Алфімов, В. Буряк, В. Вербицький, М. Князян, Л. Левченко, Г. Пустовіт, Л. Сущенко та ін. Про формування дослідницьких умінь учнів початкової школи пишуть у своїх працях Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, О. Онопрієнко, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Скворцова, Г. Черненко та ін.

«Дослідницька діяльність учнів - освітня технологія, де головним засобом є навчальне дослідження, у процесі якого передбачається виконання учнями під керівництвом педагога дослідницьких навчальних завдань з невідомим заздалегідь рішенням, спрямованих на створення уявлень про об'єкт або явище навколишнього світу» [2].

Саме дослідницька діяльність підтримує і розвиває в учнів мотивацію до навчання, стимулює «формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів,

пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження» [1 с. 2].

«Дослідження — це процес пошуку невідомого, нових знань, один із видів пізнавальної діяльності. Дослідницьке навчання формує в учнів здатність самостійно, творчо опановувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури» [2].

«Дослідницька поведінка особливо цінна тим, що вона створює надійний фундамент для поступового перетворення процесів навчання і розвитку в процесі вищого порядку – самонавчання і саморозвиток» [3].

Учитель, залучаючи учнів до навчально-дослідницької діяльності, досягає кількох цілей:

1) навчальної – учні поглиблюють свої знання за темою, з якою пов'язане дослідження;

2) розвиваючої – зростання інтересу учнів до теми дослідження, до предмета і навчання загалом, розвиток дослідницьких і творчих здібностей учнів, особистісних якостей, комунікативних навичок, вміння працювати в команді і под;

3) діяльнісної - залучення школярів до дослідницької діяльності, оволодіння пошуковими, аналітичними методами дослідження;

4) стимулюючої - розвиток в учнів зацікавленості до науково-дослідницької діяльності, підтримання мотивації до дослідження, навчання.

«У ході виконання дослідницьких завдань формуються дослідницькі вміння і навички, необхідні у дослідницькому пошуку: бачити проблеми, ставити запитання, висувати гіпотези, спостерігати, класифікувати, структурувати отриманий в ході дослідження матеріал, робити висновки та умовиводи, доводити і захищати свої ідеї» [3].

В умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти, який базується на компетентнісному підході, учитель створює умови для того, щоб дитина не лише вивчала літературну мову, а й усвідомлювала багатство української мови, зокрема її територіальні варіанти. Саме дослідницька мовознавча діяльність у царині діалектології допомагає учням навчитися спостерігати, аналізувати, робити узагальнення й формувати власні висновки. Мовознавчі дослідження у початковій школі є важливим чинником розвитку мислення та формування наукового світогляду.

Діалекти — це територіальні різновиди мови, що зберігають національну автентичність і передають історичну пам'ять народу. Ознайомлення дітей з місцевими діалектами не суперечить принципам вивчення літературної норми, а, навпаки, сприяє глибшому розумінню мовних явищ, багатства мови, її розвитку і функцій. Введення елементів

народознавства й спостереження у навчальний процес формує в учнів любов і повагу до рідного слова, емоційно-ціннісне ставлення до культурної спадщини, а також сприяє розвитку умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати мовні явища. Оскільки учні початкової школи мають природну схильність до пізнання, гри й спостереження, це створює сприятливі умови для організації досліджень учнями місцевого мовлення.

Чи не найцікавішим дослідницьким мовленнєвим проєктом для здобувачів початкової освіти є вивчення учнями мовлення рідних дідусів-бабусь, яких можна розпитати, послухати, мовлення яких можна записати на диктофон і зберегти для нащадків. Учитель як наставник, плануючи й організовуючи дослідження, для успішного результату, безумовно, має враховувати низку чинників, як-от:

- доступність матеріалу - можливість спілкування з носіями діалектного мовлення, добору діалектизмів за темами, які зрозумілі і цікаві дітям (назви побутових речей, рослин, страв, народні вислови);
- мотивація учнів до такого виду діяльності - зацікавлення учнів через розповідь про особистий досвід збору говіркового матеріалу, про досвід науковців-діалектологів, ознайомлення учнів зі значенням діалектів у формуванні літературної мови, з діалектологічними словниками, залучення дітей до збору мовного матеріалу від членів родини, сусідів;
- діяльнісний підхід - розробити схему виконання завдань-досліджень, створення мініпроєктів;
- рефлексія - представлення мініпроєктів, обговорення результатів, висновків про відмінності й спільне між словами, формами літературної мови та говірки, про нові знання і навички, які учні здобули у процесі виконання дослідження.

Учитель-наставник спрямовує пізнавальну діяльність дітей, підтримує їхні ініціативи, допомагає осмислити та оформити зібраний матеріал.

Дослідження учнями мовлення родичів чи односельців варто організувати у три основні етапи:

1) підготовчо-мотиваційний - учитель пояснює поняття «говірка», «діалект», розповідає про різноманіття української національної мови. Для зацікавлення можна використати фрагменти записів народної мови, уривки фольклору, пісні, приказки. Діти пригадують побутові слова своєї місцевості (напр. гринджоли, баняк, афини, бараболя, фист, файно тощо);

2) дослідницько-практичний етап - учні отримують завдання провести міні-дослідження (розпитати членів родини про місцеві слова; записати їх, а також цікаві вислови, приказки чи назви предметів; підібрати

до них літературні відповідники). Учні можуть працювати індивідуально або в групах, створюючи «Діалектну скриньку» або «Словник родинних слів».

3) аналітико-узагальнюючий етап - презентація результатів дослідження (представлення зібраного матеріалу із зазначенням, коли, де, і від кого записаний діалектний матеріал; колективне обговорення: що нового дізналися, як слова відображають культуру, побут, природу краю; наскільки дохідливо і цікаво подано проєкт.

Прикладом практичної реалізації дослідницької діяльності живого мовлення учнями початкової школи є мініпроєкт «Слова, що пахнуть домом», суть якого полягає у зборі й описі говіркових слів, які вживають родичі дітей. Мета дослідження – розвиток дослідницьких, комунікативних, творчих здібностей учнів, прищеплення поваги до живого народного мовлення, формування історичної пам'яті учнів.

Учні уважно прислухаються до мовлення старших членів своєї родини, уловлюють і записують слова, вирази, які вони вживають (наприклад, файно, газда, шньопати, ціпіта, брама і под.). Діти уточнюють значення, підбирають літературні відповідники, створюють словничок, розташовуючи слова в алфавітному порядку. Проєкт завершується створенням спільного для всіх словничка.

Подальше використання результатів мініпроєктів підтвердить значимість роботи учнів, укріпить в учнів зацікавленість, мотивацію виконувати подібні проєкти. На основі створеного колективного словничка учитель може розробити, наприклад, лінгвістичну гру «Зрозумій мене», суть якої в тому, щоб учні пояснили значення діалектизмів за контекстом речення, підібрали літературний відповідник і зробили висновок про роль контексту у розумінні значення слова. Речення з діалектизмами може запропонувати учитель або самі учні, а також можна використати ті вирази, які увійшли у словнички, створені у процесі дослідницького проєкту.

Отож навчальні дослідження такого типу поєднують класну, позакласну і позашкільну діяльності здобувачів початкової освіти і спрямовані не тільки на розвиток дослідницької діяльності, але й творчих, комунікативних здібностей, пізнавальної активності, самостійності учнів, вміння аналізувати та узагальнювати. «Дитина, схильна до дослідницької поведінки, не буде покладатися тільки на ті знання, які даються йому в ході традиційного навчання, вона сама буде активно вивчати навколишній світ, набуваючи поряд з новою інформацією неоціненний досвід» [3].

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://rada.info/upload/users_files/41912705/049382816a318117285b22e2028365eb.pdf
2. Дослідницька діяльність учнів Нової української школи як засіб реалізації особистості в освітньому просторі / Уклад. Рибак Р.М. Рівне, 2021. 46 с. <https://vseosvita.ua/library/doslidnytska-diialnist-uchniv-novoi-ukrainskoi-shkoly-iak-zasib-realizatsii-osobystosti-v-osvitnomu-prostori-660853.html>
3. Козій Валентина. Дослідницька діяльність учнів початкової школи на уроках природознавства. <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/85-neperervna-pedahohichna-osvita-v-ukrayini-stan-problemy-perspektyvy-2018-r/86-doslidnitska-diyalnist-uchniv-pochatkovoji-shkoli-na-urokakh-prirodoznavstva>
4. Пошуково-дослідницька діяльність в початковій школі як потужний інструмент розвитку дитини. Методичні рекомендації. Дніпро, 2021. <https://naurok.com.ua/poshukovo-doslidnicka-diyalnist-v-pochatkovi-shkoli-yak-potuzhniy-instrument-rozvitku-ditini-335451.html>

Потьомкіна Лілія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»

Русин Галина,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Розвитку обдарованої особистості молодшого школяра в сучасному соціокультурному середовищі є надзвичайно важливою та актуальною. Сучасний етап розвитку освіти в Україні та світі потребує комплексного підходу до виховання та розвитку дітей, особливо обдарованих. Обдаровані діти мають високий потенціал у певних сферах діяльності, таких як інтелектуальна, творча, спортивна, емоційна. Тому ключовим питанням стає

створення таких умов, в яких ці діти зможуть не тільки виявити свої здібності, але й розвивати їх на високому рівні. У сучасному соціокультурному середовищі особливу роль відіграють фактори, які безпосередньо впливають на розвиток молодших школярів. Це зміни в освіті, швидкий розвиток технологій, нові соціальні виклики, з якими зіштовхуються діти. Тому виникає необхідність враховувати ці умови при формуванні освітніх стратегій для обдарованих дітей.

Проблема обдарованості викликає особливий інтерес психолого-педагогічної науки, оскільки про природу цього унікального явища необхідні для створення системи виховання та навчання обдарованих і талановитих дітей, сприяння розвитку потенціалу обдарованості у дошкільнят, учнів та дорослих. Так, теоретичні основи проблеми обдарованості досліджували В. Андрєєв, Е. Бріджмен, Д. Богоявленська, Е. Вудьярд, В. Дружинін, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Ф. Менкс, В. М'ясищев, В. Роменець, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Л. Спірмен, Б. Теплов, Н. Тілтон, Е. Торндайк, П. Торренс, Н. Оганович, К. Хеллер та ін. На сучасному етапі над проблемами навчання і виховання обдарованих дітей працюють М. Байдан, Л. Васильченко, А. Великанова, О. Гузенко, М. Дворжецька, О. Зазимко, Г. Клобак, Н. Кушнарєнко, Л. Липова, Т. Мишківська, В. Моляко, Л. Морозова.

Одним з найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про те, як часто проявляється дитяча обдарованість. Існують дві протилежні точки зору: «всі діти є обдарованими» і «обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко». Прихильники однієї із них вважають, що до рівня обдарованої можна розвинути практично будь-яку здорову дитину за умови створення сприятливих умов. Для інших обдарованість – унікальне явище, і у цьому випадку основна увага приділяється пошуку обдарованих дітей. Поняття інтелектуальної обдарованості головним чином пов'язано з високим рівнем розвитку здібностей. Здібності як антропологічне поняття характеризуються як «дані від природи», які потребують щоденного подальшого розвитку, «окультурення» та соціального «опрацювання». Здібності – стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людський індивід навчається, набуває певні знання, уміння і навички, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства. У здібностях особистості зазвичай поєднуються природне й соціальне. Природною основою здібностей є задатки. Сукупність здібностей називають обдарованістю. Визначальними у розвитку здібностей є умови життя і

взаємодія з навколишнім середовищем, адже здібності особистості розвиваються в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання і навчання, в процесі ігрової творчої, спортивної та трудової діяльності. Здібності прийнято розділяти на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, і спеціальні, характерні для певних її видів (математичні, технічні, музичні та ін.). Вищим ступенем розвитку здібностей особистості є талант.

Талант (від грец. *talanton*) – високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних. Про наявність таланту слід судити за результатами діяльності, які мають відрізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант – це поєднання різного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею. Талант є обов'язковою підструктурою геніальності. Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні нові цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини [4, с.138].

Ознаками творчості вважаються такі якості:

- уміння знаходити красу в оточуючому (математиці, кресленні, природі тощо);
- уміння виявляти проблеми, які потребують нагального розв'язання;
- здатність контрастно мислити у процесі пошуку нового рішення;
- готовність до ризику – сприйняття невдач як частини творчого пошуку та здатність і у невдачах знаходити позитивні зерна;
- об'єктивне сприйняття власної роботи, пошук критики на свою роботу;
- бажання батьків додатково навчати дитину, їх прагнення і готовність допомагати їй у процесі навчання;
- наявність кваліфікованої допомоги фахівця;
- психологічна готовність до випереджального навчання.

Внутрішні показники – це рівень психофізичного розвитку дитини.

Добре володіння зазначеними показниками значно полегшить роботу педагогів у цій ділянці. Проте серед багатьох аспектів діяльності найбільш продуктивним є педагогічний напрям, згідно з яким обдарованість розглядається і розвивається переважно як загальна, універсальна здатність. А з віком ця здатність набуває все більше специфічних рис і певної предметної спрямованості. Тому головне педагогічне завдання за цього періоду зміщується з розвитку загальних здібностей до пошуку адекватного способу реалізації особистості в визначених видах діяльності [4, с.138].

Для успішного розвитку обдарованої особистості необхідні наявність природних даних та відповідного середовища, в якому дитина може успішно розвиватися. Навчання обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи повинно здійснюватися на основі принципів диференціації та індивідуалізації (за допомогою виділення груп учнів залежно від виду їх обдарованості, організації індивідуального навчального плану, навчання за індивідуальними програмами з окремих навчальних предметів і т.п.) [3, с.182].

На жаль, сучасна практика зводиться в основному до навчання за індивідуальними програмами в одній предметній області, що не сприяє розкриттю інших здібностей дитини, що лежать поза нею. Здійснення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу для обдарованих дітей в умовах масових загальноосвітніх шкіл передбачає застосування різних форм організації навчання і виховання, які ґрунтуються на ідеї угруповання учнів в певні моменти освітнього процесу. Найбільш сприятливі можливості для розвитку обдарованих дітей надають наступні форми навчання: перегруповання паралелей (школярі одного віку розподіляються для занять з кожного навчального предмета в групи, відповідно до чого одна і та ж дитина може займатися якими-небудь предметами (наприклад, математикою) в групі здібних учнів, а іншими (наприклад, гуманітарними) – в звичайній); виділення групи обдарованих учнів з паралелі (об'єднання в групу найбільш успішних в кожній паралелі школярів, які навчаються за ускладненою і збагаченою програмою); поперемінне навчання (угруповання дітей різного віку, проте не на увесь навчальний час, а тільки на його частину, що дає обдарованим школярам можливість для спілкування з однолітками і дозволяє їм знаходити рівних собі в академічному відношенні учнів і відповідний зміст освіти); збагачене навчання для окремих груп дітей за рахунок скорочення часу на проходження обов'язкової програми; групування учнів усередині одного класу в гомогенні малі групи з тих або інших причин (рівень інтелектуальних здібностей, академічні досягнення). Поряд з цим у сучасній теорії і практиці диференціація навчання має наступні форми: перша – диференціація на основі роздільного навчання обдарованих дітей (у вигляді їх відбору для навчання в нетиповій школі або селекції при розподілі в класи з різними навчальними програмами і спеціалізованим освітнім середовищем).

Друга – диференціація на основі змішаного навчання обдарованих учнів у звичайному класі загальноосвітньої школи (за відсутності якого-небудь відбору, проте з наданням можливості виборчого навчання за індивідуальними програмами в умовах різноманітного і варіативного освітнього середовища). Важливо мати на увазі, що вибір і застосування тієї

або іншої форми індивідуалізації і диференціації навчання мають ґрунтуватися не лише на можливостях конкретної школи, але, передусім на обліку індивідуальних особливостей дитини, які і повинні визначати вибір оптимальної для нього стратегії розвитку [3, с.181].

Зокрема, застосування різних форм організації навчального процесу в цілях диференціації навчання для обдарованих учнів може бути ефективне тільки за умови зміни змісту і методів навчання. Інакше навчання обдарованих дітей відрізнятиметься від традиційного тільки темпом проходження навчальної програми, що не є достатнім для дійсного розвитку таких школярів, задоволення їх індивідуальних пізнавальних запитів, в силу чого виділення обдарованих учнів в окрему групу може мати більше негативних наслідків, ніж позитивних.

Вищезазначене дає можливість визначити наступні шляхи роботи навчального закладу у напрямі навчання і виховання обдарованих дітей:

- систематизація матеріалів періодичних видань із проблем дитячої обдарованості; проведення семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють з обдарованими учнями;
- створення авторських програм та методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих школярів;
- створення банку педагогічного досвіду роботи з обдарованими дітьми; організація і проведення шкільних, районних, міських олімпіад;
- формування груп для індивідуального навчання обдарованих учнів з урахуванням рівня здібностей та сфери обдарованості, запитів кожної дитини;
- підготовка рекомендацій учителям, які працюють з обдарованими школярами;
- організація та проведення творчих звітів педагогів за результатами роботи з обдарованими дітьми на індивідуальних заняттях, гуртках, студіях;
- залучення обдарованих учнів до участі у міських, районних, обласних творчих конкурсах; створення інформаційної бази даних обдарованих дітей із різних напрямів діяльності;
- розгляд питань організації роботи з обдарованими школярами та визначення подальших напрямів роботи на засіданнях шкільних, районних, міських методичних об'єднань учителів, педагогічних радах.

Обдарованість учнів може мати різні рівні, виміри, аспекти, що не дає можливості розробити якусь універсальну методику роботи з обдарованими дітьми і вимагає досконалого вивчення й розуміння конкретного учня, вироблення та застосування до нього специфічних форм і методів навчання і виховання, розвитку його потенційних можливостей. Вони повинні мати

високий пізнавально-мотиваційний потенціал, відповідати рівню пізнавальної активності та інтересам обдарованих дітей, бути виключно ефективними для розвитку творчого мислення і багатьох важливих якостей особистості, зокрема пізнавальної мотивації, наполегливості, самостійності, упевненості в собі, емоційної стабільності і здатності до співпраці [2, с.68].

Отже, результати дослідження розвитку обдарованої особистості молодшого школяра в сучасному соціокультурному середовищі можна зробити кілька важливих висновків. Обдарованість молодших школярів є багатогранним явищем, що охоплює не тільки інтелектуальні здібності, але й креативність, емоційну чутливість, соціальні навички та здатність до швидкого навчання. Розвиток цих аспектів має вирішальне значення для всебічного розвитку обдарованої особистості. Важливим є те, що соціокультурне середовище, до якого належать сім'я, школа та зовнішні соціальні впливи, відіграє критичну роль у формуванні та розвитку цих дітей. Підтримка з боку батьків, педагогів і однолітків є основою для мотивації та стимулів до самореалізації обдарованих дітей.

Список використаних джерел

1. Богоявленська. Д. Б. Складність проблеми визначення обдарованості. *Обдарована дитина*, 2014. №10. С.2-6.
2. Ілійчук. Л. Особливості роботи школи з обдарованими дітьми. *Гірська школа Українських Карпат*, 2013. №8-9. С.67-70.
3. Палій. А. Когнітивно-стильовий підхід до психологічного супроводу інтелектуально обдарованих учнів. *Гірська школа Українських Карпат*, 2013. №8-9. С.179-183.
4. Червінська. І. Розвиток обдарованої особистості молодшого школяра в сучасному соціокультурному середовищі. *Гірська школа Українських Карпат*, 2013. №8-9. С.137-142.

Сметаняк Юля, Цвігун Олена,
здобувачки першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Початкова освіта»
Русин Галина,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ, Україна)

БУЛІНГ: ПРИЧИНИ ЯВИЩА ТА ЙОГО ПРОФІЛАКТИКА В ШКОЛІ

Необхідність вивчення явища булінгу зумовлена збільшенням випадків його прояву в освітніх закладах. Аналіз педагогічної та психологічної літератури засвідчує, що у закладах освіти значно зростають випадки свідомого жорстокого ставлення з боку сильніших чи старших учнів до слабших членів колективу.

Випадки булінгу часто замовчують, не обговорюють, дбаючи про власну репутацію та вважаючи, що це явище саме зникне, але в таких ситуаціях все відбувається навпаки – булінг набирає обертів і стає жорстокішим. Ця проблема є актуальною не тільки в теоретичному, а й у практичному аспекті. Важливим завданням сучасних закладів освіти є визнання існування проблеми булінгу та створення безпечного освітнього середовища для профілактики та боротьби з негативними соціальними та педагогічними наслідками цього явища.

У Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» йдеться: Булінг (цькування), тобто діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого, тягне за собою адміністративну відповідальність.

Булінг, як явище, має безліч причин, але більшість із них можна поєднати в 4 основні групи чинників:

1) особистісні чинники: індивідуальні психологічні особливості, зовнішній вигляд, стан здоров'я, поведінка, бажання стати популярними, керувати, мати вплив на інших, привернути увагу чи заздрість.

2) сімейні чинники: нестача батьківської уваги або навпаки занадто сильний контроль, тиск чи жорстоке поводження батьків, домашнє насилля тощо.

3) чинники середовища: несприятливий соціально-психологічний клімат в закладі освіти, стрес від навчання, взаємини з однолітками та вчителями, відсутність належного контролю з боку дорослих, невміння вчасно розпізнати та попередити булінг сприяють його появі.

4) соціальні чинники: гендерні стереотипи, культурні норми, соціальна та економічна нерівність, вплив інформаційних технологій (ЗМІ, інтернет, ігри, фільми тощо).

Зазвичай у виникнення булінгу в дитячому середовищі є комплекс причин, іноді навіть непоєднаних між собою.

Типовими ознаками булінгу (цькування) є:

- Систематичність (повторюваність) діяння;
- Наявність сторін: кривдник, потерпілий, спостерігачі;
- Дії або бездіяльність кривдника, наслідком яких є заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страх, тривога, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого".

Під час проходження практики в 3-В класі Ліцею № 25 Івано-Франківської міської ради ми провели бесіду з учнями на тему «Булінг у дитячому середовищі: причини, наслідки та шляхи його подолання». Причиною цьому стала ситуація, яку помітили. В бесіді нами було поставлено такі запитання:

- 1) Чи знаєте ви, що таке булінг? Як би ви його описали?
- 2) Що можна сказати або зробити, щоб підтримати того, хто зазнав булінгу?
- 3) Чи розповідали ви комусь (вчителю, батькам) про випадки булінгу, які бачили? Що вони зробили?
- 4) Як ви думаєте, що потрібно робити, щоб усі діти в школі почувалися в безпеці?

Молодші школярі брали активну участь у бесіді, ставили питання, уважно слухали і самі відповідали.

Нами було проведено виховну годину на тему «Зупинимо булінг разом». Під час неї ми показали учням презентацію на тему: «НІ булінгу в початковій школі».

МЕТА :

- Ознайомити учнів з поняттям «булінг», його видами та проявами;
- Навчити учнів розрізняти «конфліктні ситуації» та ситуації «булінгу»;
- Розвивати навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, толерантного спілкування.

Для детальнішого пояснення і зацікавлення учнів показали їм мультфільми «Камінь-ножиці-папір» та «Їжачок». Після перегляду ми поспілкувалися з учнями. Поставили їм такі запитання:

- Як почувався Папірець, коли вперше прийшов до школи?
- Що він відчув, коли зустрів інших папірців?
- Хто допоміг Папірцю? Як він це зробив?
- Що побачили Папірець і Ножиці, коли йшли зі школи?
- Хто допоміг Камінчику захиститися від кривдників?

– Який висновок можна зробити з цієї історії?

Відповіді на ці запитання свідчать, що школярі здатні досить добре зрозуміти та проаналізувати тему булінгу, побачену в мультфільмі. Вони розуміють почуття персонажів, вміють дати їхнім діям позитивну чи негативну оцінку, пропонують кращі виходи з продемонстрованих ситуацій.

З бесіди та виховної години зробили висновок, що найкращі методи донесення до молодших школярів проблеми булінгу: через мультфільми, бесіди, презентації, круглі столи.

Для ефективної профілактики булінгу в класі, вчителі повинні дотримуватися низки важливих правил. Першим з них є уникання насмішок, навішування ярликів та зайвого порівняння дітей, що може призвести до приниження їхньої гідності. Крім того, вчителі повинні підтримувати постраждалих дітей, давати їм можливість виставити себе у «вигідному світлі» та систематично працювати з сім'ями, розпитуючи батьків про проблеми дитини. Важливо також відстежувати можливості для виникнення булінгу в класі та оперативно реагувати на них. Вчителі мають зосередити увагу учнів на дотриманні правил поведінки в школі, вчити їх бути толерантними та чуйними, постійно нагадувати, що необхідно допомагати та підтримувати одне одного в складних ситуаціях. Обов'язково потрібно навчити учнів контролювати свою поведінку, не піддаватися на провокації, вміти говорити «ні», не терпіти, не соромитися та звертатися за допомогою до дорослих.

Для запобігання булінгу батьки повинні бути уважними до поведінки та емоцій дітей, створювати атмосферу довіри та підтримки, навчати їх розпізнавати ознаки булінгу і захищати себе, заохочувати звертатися за допомогою до дорослих, дізнаватися про політику школи щодо булінгу, повідомляти про випадки булінгу та співпрацювати зі школою. Також важливо ставитися до інших з повагою, уникати образливої поведінки, вирішувати конфлікти мирним шляхом і виховувати доброту та співчуття.

Але вирішальну роль у боротьбі з явищем булінгу відіграє школа. Для успішної боротьби з насильством у школі повинні дотримуватись таких правил:

1. Усі члени шкільної спільноти мають дійти єдиної думки, що насильство, цькування, дискримінація, і домагання у школі є неприйнятними.
2. Кожен має знати, в яких формах може виявлятися насильство й цькування і як від нього страждають люди. Вивчення прав людини і виховання в дусі миру має бути включено до шкільної програми.
3. Спільно з учнями мають бути вироблені правила поведінки у класі, а потім загальношкільні правила. Правила мають бути складені в

позитивному ключі «як треба», а не як «не треба» поводитися, бути зрозумілими, точними і короткими.

4. Дисциплінарні заходи повинні мати виховний, а не каральний характер. Осуд, зауваження, догана мають бути спрямовані на вчинок учня і його можливі наслідки, а не на особистість порушника правил.

5. Жоден випадок насильства або цькування не можна залишати без уваги. Учні важливо пояснити, що будь-які насильницькі дії, образливі слова є неприпустимими. Реакція має бути негайною та більш суворою при повторних випадках агресії.

Отже, ситуації булінгу є складним соціально-психологічним явищем і розглядаються як нестандартні, що виникають в учнівському колективі.

У школі вирішальна роль у боротьбі з булінгом належить учителям. Проте впоратися з цією проблемою вони можуть тільки за підтримки керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій. Для успішної боротьби з насильством у школі варто залучати й соціальних педагогів та психологів.

Список використаних джерел

1. Запорожець А.К., МIRONЮК Т.В. Удосконалення заходів протидії булінгу в Україні. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2019. № 3. 112 с.

2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновно правосуддя в Україні*. 2009. № 1–2. 190 с.

3. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 10–14.

4. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.

5. Прокопенко Л.І., Тетюкіна В.А., Оловаренко О.І., Пальчик О.О. Дослідження булінгу в просторі організованого дитячого колективу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 70–73.

Наукове видання

**МОЛОДЬ І ОСВІТА В УМОВАХ ВИКЛИКІВ
XXI СТОЛІТТЯ**

Українсько-польський збірник матеріалів науково-
практичної конференції науковців та студентів з
міжнародною участю
19 травня 2025 р.